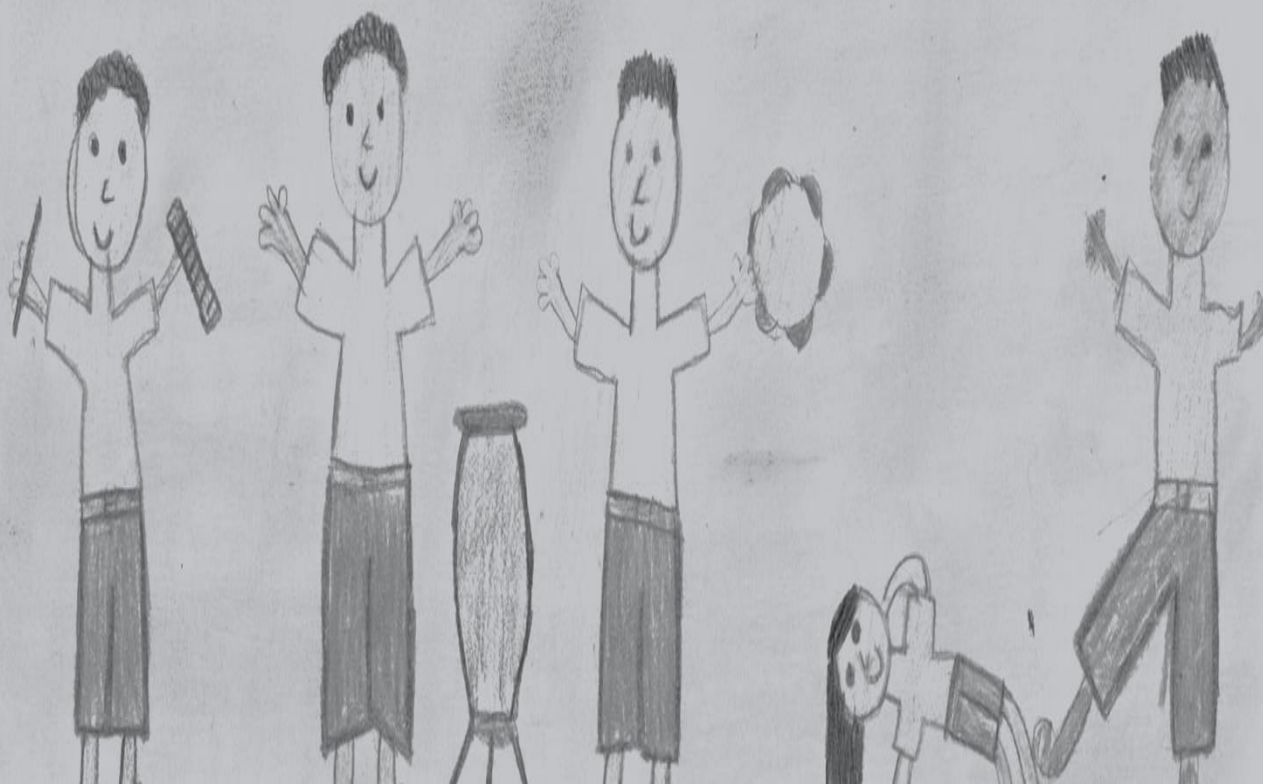


CADERNOS PEDAGÓGICOS

Educação Física Escolar



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

C122 Cadernos pedagógicos educação física escolar [ebook] / Organização
Aneleyce Teodoro Rodrigues ... [et al]. - Goiânia : Gráfica UFG,
2020.
130 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-495-0306-0

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física (Ensino
Fundamental). 3. Educação física (Ensino médio). I. Rodrigues,
Aneleyce Teodoro. II. Núcleo de Didática e Prática de Ensino. III.
Título.

CDU: 796:37

Bibliotecária responsável: Amanda Cavalcante Perillo CRB1/2870

CADERNOS PEDAGÓGICOS EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Organizadores

Aneleyce Teodoro Rodrigues
Bárbara Isabela Soares de Souza
Efrain Maciel e Silva
Jaciera Oliveira Leite
Lênin Tomazett Garcia
Marcus Vinícius Coimbra dos Santos
Rúbia-Mar Nunes Pinto
Sérgio de Almeida Moura
Sissilia Vilarinho Neto

Autores

Alessandra Barreiro da Silva
Ana Júlia Rodrigues Carvalho
Eliene Lacerda Pereira
Flávia Dayana Almeida Noronha
Gleison Gomes de Moraes
Janderson Honorato Andrade
Jeferson Moreira dos Santos
João Arlindo dos Santos Macêdo
Marcus Vinícius Coimbra dos Santos
Nivaldo Antônio Nogueira David
Pitias Alves Lobo
Rony de Paula Mendonça
Viviane de Assis Ramos

Ilustrações

As ilustrações correspondem aos registros fotográficos realizados pelos professores durante o desenvolvimento de suas respectivas propostas pedagógicas.

Diagramação e Arte

Bárbara Isabela Soares de Souza

Edição: 1, ano 2020

Local: Goiânia, Goiás

Ano da publicação: 2020.

SUMÁRIO

Apresentação 04

Núcleo de Didática e Prática de Ensino (NUDIPE)

Prefácio 06

Nivaldo Antônio Nogueira David

Entre Alfredos e Anas: as possibilidades das danças e a inclusão como princípio pedagógico 13

Alessandra Barreiro da Silva

A relação Circo e Ginástica: tecendo repertórios pedagógicos no Ensino Médio 25

Ana Júlia Rodrigues Carvalho

Dança e Cultura popular no Ensino Médio: conhecendo as danças nordestinas 36

Eliene Lacerda Pereira

As Atividades Circenses nas Aulas de Educação Física Escolar: relatos de uma experiência numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental 46

Gleison Gomes de Moraes e Jaciara Oliveira Leite

Cultura Corporal na Escola do Campo: o handebol como elemento pedagógico 52

Janderson Honorato Andrade

SUMÁRIO

Ginasticando na Educação Física 59

João Arlindo dos Santos Macêdo

Estratégias metodológicas para o ensino do saque e do bloqueio em ambiente escolar a partir da proposta Crítico-Emancipatória 66

Jeferson Moreira dos Santos

Uma proposta de Ensino Progressista em Educação Física para o Ensino Médio e as possíveis aproximações com o ENEM 75

Marcus Vinícius Coimbra dos Santos

A tematização das lutas no CEPAE/UFG: um relato de experiências envolvendo uma abordagem crítica da Educação Física 87

Pitias Alves Lobo

A tematização das brincadeiras populares no CEPAE/UFG: um relato de experiências envolvendo uma abordagem crítica da Educação Física 93

Rony de Paula Mendonça

Jogos e brincadeiras da cultura popular, indígena e africana no contexto escolar: uma experiência na rede municipal de ensino de Goiânia 103

Viviane de Assis Ramos

Estudo sobre a Capoeira na aula de Educação Física: uma experiência a contar 110

Flávia Dayana Almeida Noronha

APRESENTAÇÃO

Com alegria, apresentamos os Cadernos Pedagógicos de Educação Física Escolar, uma produção coletiva construída por professoras e professores de Educação Física que atuam no "chão da escola" e que se dedicam, também, acadêmica e politicamente, à defesa da escola pública e dos direitos de ensinar e de aprender a partir de uma perspectiva crítica de mundo e dos conhecimentos da cultura corporal.

É fruto da co-parceria entre o Núcleo de Didática e Prática de Ensino (NUDIPE), que reúne docentes dos estágios curriculares do Curso de Educação Física - Licenciatura da FEFD/UFG e professores/as que são os/as autores/as dos textos, que atuam na Educação Básica das redes municipal, estadual e federal de ensino, sendo um de instituição privada.

O conjunto de professores aqui reunido é reconhecido por seus pares e por estudantes por desenvolver uma prática pedagógica inspiradora, criativa e questionadora dos valores hegemônicos presentes na realidade social, posto que compreendem que os mesmos estão refletidos na educação, na escola e na Educação Física. Ademais, praticamente todos os/as professores/as-autores/as têm contribuído com a FEFD no processo de formação inicial em Educação Física, construindo junto ao NUDIPE uma bela parceria escola-universidade.

A escolha pelo nome "Cadernos" inspirou-se na intencionalidade pedagógica que é própria do exercício da docência socialmente referenciada e que se materializa no planejamento sistematizado (escrito), que constitui-se como fundamento da prática pedagógica e da avaliação formativa. Nós, do NUDIPE, como docentes que atuam na formação de professores/as em articulação com a instituição escolar via estágio, nos deparamos muitas vezes com a reflexão de que muito conhecimento de qualidade é produzido no contexto escolar, proporcionando aos/às estudantes a apropriação de relevantes conteúdos relacionados à Educação Física. Contudo, grande parte das propostas desenvolvidas pelos professores e professoras neste contexto não são divulgadas. Diante disso, compreendemos que o nosso campo necessita, urgentemente, de que tais conhecimentos sejam cada vez mais sistematizados e compartilhados!

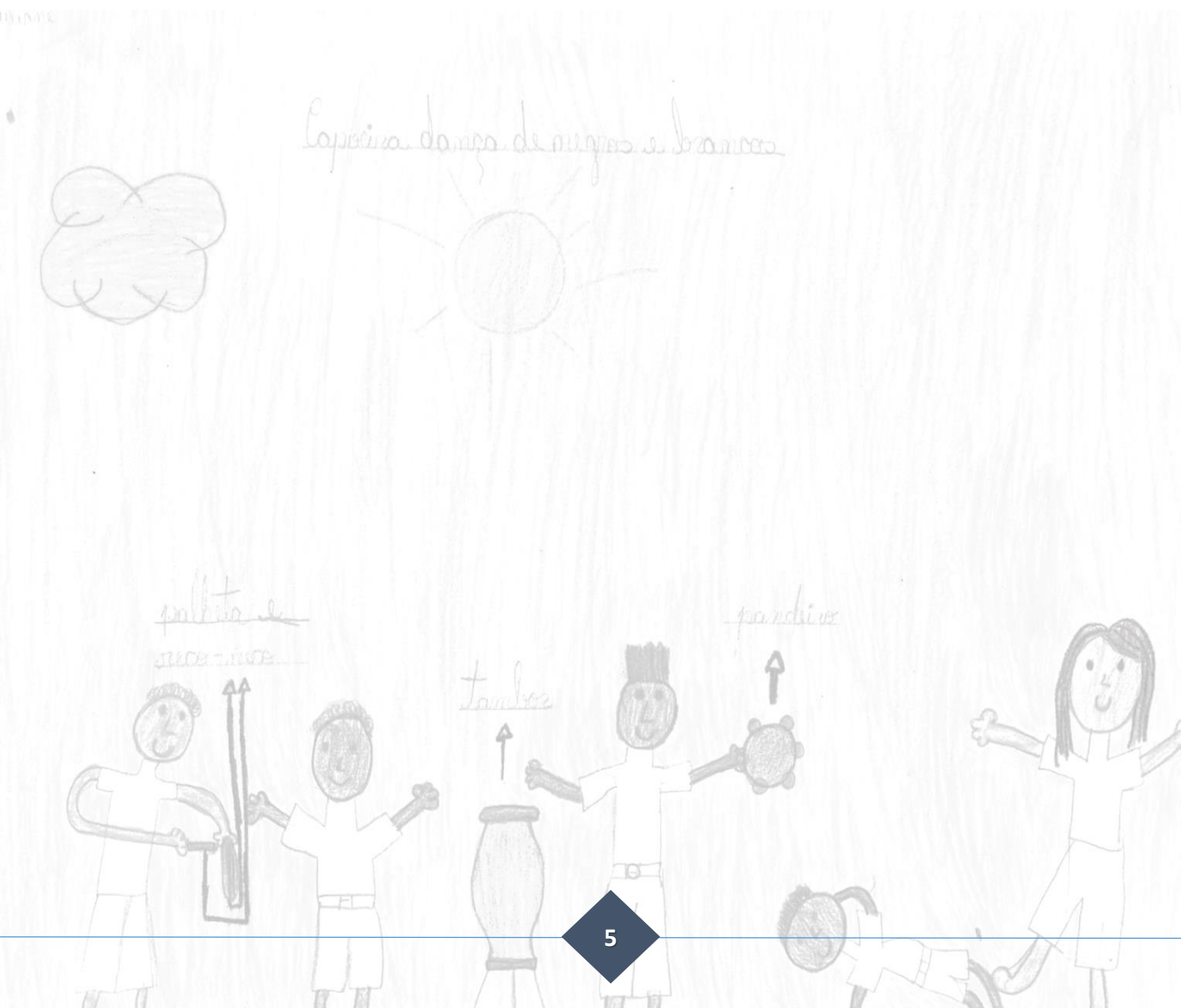
Durante o Seminário de Estágio do Curso de Educação Física - Licenciatura (FEFD/UFG) no ano de 2018, os/as professores/as convidados/as toparam o desafio de apresentar uma síntese oral e escrita dos processos pedagógicos desenvolvidos, apresentando-os para os/as estudantes do curso, num profundo e bonito (re)encontro entre formação inicial e continuada, entre universidade e escola e que culminou no Pré-lançamento dos "Cadernos Pedagógicos".

Neste ano de 2020, apresentamos o e-book Cadernos Pedagógicos de Educação Física Escolar, hospedado no site da FEFD e disponível de forma gratuita e irrestrita a todos. Em cada texto, será possível refletir, junto com os/as autores/as, que são protagonistas desta obra, sobre as experiências pedagógicas em torno de diferentes temas da cultura corporal e que têm em comum o entendimento do papel fundamental do/a do professor/a como mediador/a dos conhecimentos científicos de nosso campo, como aquele/a que busca contribuir com o processo de aprendizagem-desenvolvimento e conquista da autonomia por parte das crianças, adolescentes, jovens e adultos que têm na instituição escolar um lócus indispensável de formação humana.

Desejamos que a leitura possa inspirar e fortalecer a Educação Física escolar!

Abraços,

Núcleo de Didática e Prática de Ensino (NUDIPE).



PREFÁCIO

A presente edição do Cadernos Pedagógicos de Educação Física Escolar, produzida por professores e pesquisadores, demonstra, tanto na forma como nos conteúdos, as reais intenções e compromissos do NUDIPE/FEFD em dialogar com os estudiosos da educação e da Educação Física, em especial, a partir de diferentes experiências educativas construídas no contexto da realidade imediata da escola.

Sustentados numa abordagem crítico-progressista, tais produções teórico-metodológicas elaboradas nas e pelas práticas pedagógicas são apresentadas dentro de uma linguagem simples e objetiva buscando, com este procedimento, assegurar aos leitores uma rica oportunidade para análises, reflexões e aprofundamentos das temáticas relevantes do processo de ensino na escola. São experiências que levantarão ideias renovadoras e questões singulares quanto ao papel e função social da escola, formas diferenciadas de avaliação educativa, o desenvolvimento de metodologias de ensino e a própria prática docente quanto aos sentidos da educação corporal na estrutura curricular postulada pelo sistema educacional.

Nada mais coerente e necessário nos dias atuais, já que vivemos momentos de grande complexidade acerca do que se deve fazer ou, mesmo, de como agir diante de uma educação pública profundamente atacada por estratégias conservadoras, destrutivas e arcaicas comandadas por governos autoritários impondo normas, tipos de funcionamentos, procedimentos didáticos e, sobretudo, que alija grande parte dos projetos que apontam avanços para a educação brasileira no âmbito das políticas públicas e sociais. A crise posta é atípica no âmbito da história política e difusa quanto às formas de lutas e enfrentamentos por parte dos movimentos sociais que defendem a educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Um problema que atinge indistintamente toda a sociedade e que precisa, de alguma forma, ser enfrentado cotidianamente se quisermos frear os ataques dirigidos ao desenvolvimento da produção científica, da expressão cultural, da educação pública e do próprio bem-estar social. Urge barrar o ódio que se espalha pela malha social provocando e intensificando cisões e desesperança junto àqueles que querem mudar a realidade do país. É tempo, antes que seja tarde demais, de garantir que os avanços nos processos de escolarização se mantenham intocáveis no que tange ao direito à universalização do acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola pública de melhor qualidade.

Como um lampejo na realidade caótica ao qual nos referimos, qualquer projeto educacional formulado por iniciativa de um educador ou de um coletivo de pensadores que fundamente a sua proposição educacional numa perspectiva crítica, seja na seleção dos conteúdos, na escolha dos métodos de ensino, na avaliação dos conhecimentos ou na própria reestruturação dos projetos pedagógicos a serem adotados no sistema educacional visando melhorar a qualidade da educação torna-se suspeito, perigoso, inadequados e, para não dizer que falei de flores, expressa uma ameaçadora ideologia comunista.

Diante de tal contexto sócio-político, avaliamos que os Cadernos Pedagógicos não só colabora com as discussões sobre as experiências produzidas pelos professores e estudiosos no âmbito da educação, mas representa um instrumento institucional democrático, aberto, crítico e gerador de ideias novas. Como resultado, estabelece uma reconexão com as diferentes vozes do universo educacional que se dispõe a dizer algo, que aspiram mudanças ou que apontem para projetos transformadores da escola no sentido crítico-formativo. Com tais características, o Caderno torna-se mais um espaço de encontro de estudiosos, organizações sociais e movimentos populares com objetivo de pensar novas diretrizes para um projeto progressista de educação pública.

Como se vê, ao expor as experiências pedagógicas jamais o faz no sentido do pragmatismo ou de uma simples forma de prestar contas das produções dos professores e estudiosos da educação física, ou mesmo, como um receituário do produtivismo de resultados a ser seguido pela escola devidamente referendado por agências reguladoras e avaliadoras do governo. Da mesma forma, o que agravaria a situação, jamais como um instrumento meritocrático que subjuga, distingue e estimula o ranqueamento de escolas segundo aquilo que se divulga acriticamente em diferentes periódicos.

Acreditamos que este veículo de comunicação político-pedagógica veio não só para provocar reflexões e estimular experiências inovadoras no campo da educação e da educação física, mas contrapor as regras insanas do produtivismo acadêmico, ora dominante nas revistas acadêmicas, apostando nas possibilidades de um diálogo - efetivo e democrático - entre professores, comunidade e escola, cujos objetivos finais se dirigem para formar consciências críticas, sujeitos criativos e implementar valores que possam conduzir ao processo de emancipação humana. Alguns dirão, visão utópica, grande e inalcançável, mas outros dirão com certa humildade se tratar de uma pequena ação que se constrói, cotidianamente, objetivando mudanças da realidade histórico-social.

Ao prefaciá-lo este trabalho, ficou claro para nós que o eixo orientador das publicações advém de experiências geradas ou fundadas na prática de ensino, na ação pedagógica e na prática dos professores na escola, portanto, emergem da realidade-imediata da educação tornando-se assim elemento gerador dos processos de teorizações. Tomar a realidade imediata pressupõe-se ter como premissa a ação prática e seus nexos na constituição de sentidos e significados do cotidiano educacional, escolar e social. Significa buscar as conexões mais comuns e recorrentes nas vivências culturais e educativas dos alunos, capturar os conflitos presentes no jogo das relações ideológicas, constatar o desencanto/encanto da prática docente nas ações que visam transformar a escola. Trata-se, por fim, de um conjunto de ações que deverão se legitimadas ativa e criativamente pelos sujeitos na construção e transformação de uma dada realidade, referenciada rigorosamente pela teoria e pelos processos de reflexão e crítica.

A criatividade docente aqui desenhada não pode ser compreendida no sentido restrito da inventividade pessoal, imediata ou meramente instrumental, mas como ação/forma baseada em processos criadores no qual o agora se mostra em plena articulação com o movimento do vir-a-ser humano. É bom sempre atentar que criatividade é sobretudo transformação, criação e superação, isto posto, não pode haver criatividade no passado, na reprodução ou na conservação e nem estar ausente da práxis dos professores, pois o trabalho docente, diante de sua natureza e exigência pedagógica, deve ser sempre um agente contínuo de criação e de alegria educativa na escola.

Criatividade docente perpassa, portanto, um processo de inquietação crítica, de pesquisa e de automotivação transformadora em busca de novos caminhos que impulsionem as novas gerações a se modificarem na construção do humano-emancipado e livre.

Formar para a emancipação humana está para além de desenvolver meras operações técnico-pedagógicas no sentido de alcançar um humano idealizado e sem história, mas, pressupõe-se um conjunto de possibilidades educativas concretas (socioculturais e políticas) que assegurem às pessoas construir a sua autoformação pessoal e profissional, a sua auto-definição como ser, a sua autoria intelectual e a sua consciência plena como sujeito-histórico social. Esta postura não se liga a fé, aposta ou fantasia infantil, mas a certos pressupostos que orientam a realização de ações que podem modificar as coisas, as práticas, a realidade social, o sentido do mundo e as distintas formas humanas de existência.

No modelo social capitalista, defender a emancipação humana é defender a possibilidade de os sujeitos existirem além da lógica mercadológica que os transforma em objetos, coisas e produtos insignificantes no universo das mercadorias. Emancipar subentende agir com consciência diante da tarefa de ser professor na formação do pensamento científico, cultural e social dos alunos, objetivando assegurar um lugar adequado e justo no processo de humanização da vida social.

Focando mais especificamente os textos que compõem esta publicação, foi muito fácil perceber a originalidade e riqueza das experiências construídas pela prática docente. Práticas que demarcam as diferentes concepções relativas à cultura corporal na escola, formando com isto uma gama de elementos teórico-metodológicos relevantes e uma boa articulação analítica dos relatos com a base teórico-crítica, referenciada pelas abordagens educacionais progressistas.

As experiências teorizadas pelos autores em seus relatos são distintas e ampliadas no que se refere aos modelos pedagógicos e as metodologias participativas utilizadas. Nos relatos, as práticas vão desde as séries iniciais do ensino fundamental, educação do campo até o ensino médio, com variações de ações e do próprio olhar acerca dos significados dos conteúdos (danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos, arte circense, capoeira). Em alguns trabalhos a forma de participação ativa dos alunos nas atividades ao longo do processo formativo, nas salas de aulas e nos projetos da educação física na escola e a estreita relação com os conteúdos da cultura na constituição dos elementos de ensino, ficaram claramente explícitos e detalhados.

Nos processos de tematização e de orientação pedagógica, grande parte dos textos indicam que partiram da realidade-imediata da vida escolar, das características de cada aluno, do nível e série, e da forma de organização escolar. Nos trabalhos que compõem o presente Cadernos, pode-se, também, observar os diferentes processos de análises, de experimentações e de propostas e, inclusive, de sugestões para a implementação de novas ações educativas.

No ensino da dança, por exemplo, temos dois momentos de destaque no Cadernos. No primeiro, a dança é tida como elemento de inclusão, instrumento de formação cultural, de sociabilidade e de ampliação do saber com a experimentação das danças populares nordestinas. Sob o título *“Entre Alfredos e Anas: possibilidades das danças e a inclusão como princípio pedagógico”*, a autora Alessandra B. da Silva, orientando-se segundo a perspectiva da cultura corporal, expõe o seu trabalho afirmando que nas aulas de educação física se utilizou-se também da perspectiva da “Dança-Educação” enquanto mais uma de suas referências principais.

Nesta prática foram discutidos os conceitos de dança, a história, suas diferentes possibilidades de movimentos, estilos, processo de massificação e recriação e ampliação do universo cultural com as danças populares regionais, em destaque o forró. Em sua avaliação, mesmo não tendo preparado aulas de danças específicas para os alunos com necessidades diferenciadas, o processo de inclusão e sociabilidade ocorreu positivamente e o resultado demonstra relação direta com o método de ensino utilizado. Sob o título “*Dança e Cultura Popular no Ensino Médio: conhecendo as danças nordestinas*”, Eliene L. Pereira demonstra em suas experiências pedagógicas que a educação física pode ampliar o universo de conhecimento junto aos alunos, bastando, para isto, que se possibilite as vivências e atividades ligadas às práticas da cultura popular, em particular envolvendo a cultura corporal e as danças nordestinas. O resultado final da experiência de ensino se concretiza na ação formativa do aluno no âmbito da cultura regional e brasileira, propiciado pelas aulas de Educação Física escolar.

Outra temática constitutiva dos parâmetros da cultura corporal, diz respeito às atividades da arte circense, também aqui apresentadas em dois relatos de experiência. A primeira, intitulada “*A relação circo e ginástica: tecendo repertórios pedagógicos no Ensino Médio*”, Ana Julia R. Carvalho, seguindo o caminho metodológico pertinente à cultura corporal, relata que suas experiências nas aulas de Educação Física no Ensino Médio se pautaram por ampliação das práticas corporais e pelas experimentações de corpos na perspectiva da liberdade e alegria - elementos próprios e bastante comuns nas atividades circenses. A autora, ao tematizar a ginástica e as atividades circenses (e outros elementos da Cultura corporal) com a participação ativa dos alunos, objetivou, não somente construir as atividades, mas ampliar os conhecimentos e as práticas corporais como forma de expressão e representação de corpo na vida social.

O segundo exemplo relacionado às atividades circenses nas aulas de educação física foi apresentado por Gleison G. de Moraes e Jaciara O. Leite, em “*As atividades circenses nas aulas de Educação Física - relatos de uma experiência numa turma de 3º ano do ensino fundamental*”. Estes autores apresentam suas experiências pedagógicas partindo da premissa de que a arte circense faz parte da cultura corporal: se traduz em exercícios, em ações motoras, em técnicas e movimentos corporais ligados a arte de movimentar e de expressar o corpo. Neste trabalho, a metodologia desenvolvida visou possibilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos com exposições orais, diálogos com os alunos, tematizações com a turma, exposição de vídeos e imagens das atividades circenses e vivências corporais ampliadas. Para eles, as artes circenses é um tema motivador para os alunos, pois promove a alegria, possibilita a apropriação de conhecimentos, ativa interesse e motiva experiências com novos conteúdos nas aulas de Educação Física na escola.

Como se observa, são experiências que demonstram, por parte dos professores e pesquisadores da educação física escolar, um universo incalculável de possibilidades educativas, seja no âmbito dos conteúdos biológicos, culturais e estéticos, como nas metodologias.

No campo dos conteúdos esportivos, destacamos os trabalhos de Janderson H. Andrade denominado *“Educação Física na Escola do Campo: o handebol como conteúdo da cultura corporal”* e o trabalho de Jeferson M. dos Santos *“Estratégias metodológicas para o ensino do saque e do bloqueio em ambiente escolar a partir da proposta Crítico-Emancipatória”*. No primeiro caso, Janderson nos traz uma experiência inovadora realizada numa escola do campo (Escola do Sertão), via estágio supervisionado e projeto de extensão, onde foi possível tematizar vários elementos da cultura corporal, destacando o Handebol como um dos elementos pedagógicos que fora trabalhado dentro das possibilidades da Educação do Campo. Para o autor, o handebol, além de vivências práticas, norteou pedagogicamente várias reflexões acerca do esporte de rendimento e da cultura esportiva, propiciando uma visão mais ampliada da questão do esporte junto aos alunos. No segundo experimento, Jeferson M. dos Santos, demonstra, através do texto *“Estratégias Metodológicas para o ensino do saque e do bloqueio em ambiente escolar a partir da proposta crítico-emancipatória”* que uma abordagem crítica na Educação Física pode tratar de conteúdos esportivos envolvendo a parte técnica, as aprendizagens e os diferentes sentidos do esporte para atender aos interesses dos alunos. A experiência envolve dois fundamentos básicos do voleibol e são desenvolvidos através de vários movimentos para este tipo de aprendizagem: o diagnóstico, a criatividade, a repetição dos gestos, a encenação, a avaliação e o domínio dos fundamentos. Trata-se de uma experiência fundada nos referenciais da abordagem crítico-emancipatória, a qual, segundo o autor, não só prestigia o gesto técnico do ensino do esporte e sua pertinente crítica pedagógica, mas valoriza várias aprendizagens dos alunos desde que o professor promova uma aula com criatividade, adaptações, arranjos de materiais e situações, visando ampliar o universo de movimentos tematizados com a participação dos alunos.

No âmbito da ginástica, temos o texto de João Arlindo S. Macedo, que apresenta o seu trabalho *“Ginasticando na Educação Física”* na forma de um modelo de planejamento contemplando vários elementos da Ginástica a ser desenvolvida na escola. Seu trabalho objetivou compreender, vivenciar e identificar os elementos que compõem o movimento ginástico e, ao mesmo tempo, desenvolveu formas de modificar pedagogicamente o processo de discriminação existente entre ginástica e as questões de gênero nas aulas de educação física.

Temos um outro relato muito interessante que procura articular os conteúdos da educação física com o ENEM. Sob o título de *“Uma proposta de ensino progressista em educação física para o ensino médio e as possíveis aproximações com o ENEM”*, Marcus Vinícius C. dos Santos defende que a educação física representa um entre os vários tipos de conhecimentos importantes para a vida, para a escola e para a formação crítica do ser humano. Ao analisar os conteúdos tidos como referenciais para as avaliações do ENEM, o autor, além de criticar o modelo instrumental utilizado, sugere que os conteúdos do Ensino Médio devem ser organizados a partir de uma visão crítica própria da abordagem ligada à cultura corporal, contextualizada na realidade da escola, dos sujeitos e com um tempo pedagógico adequado ao processo de apropriação dos conhecimentos formativos. O fim último seria de assegurar uma formação crítica, criativa e autônoma do sujeito.

Outro assunto importante apresentado nos Cadernos se refere ao elemento relacionado ao conteúdo Lutas nas aulas de educação física. No trabalho “ *A tematização das lutas no CEPAE/UFG: um relato de experiências envolvendo uma abordagem crítica da Educação Física*”, Pítias A. Lobo utiliza-se do paradigma da cultura corporal para construir sua experiência pedagógica na escola. O objetivo principal dos conteúdos foi de possibilitar aos alunos a apreensão, compreensão e vivências práticas acerca dos diferentes aspectos da luta Wrestling e demais aspectos correlacionados (lutas indígenas, marajoaras e a capoeira) abarcando a gênese histórica, as motivações, o desenvolvimento, organização e a composição destas práticas na cultura brasileira. Para o autor, a Educação Física na escola deve assumir um papel na formação crítica dos alunos, democratizar os conhecimentos, vivenciar novas experiências da cultura corporal e ampliar as possibilidades de formação cultural do ser humano. Seguido a trilha das lutas, como conhecimentos a serem ensinados na escola, Flavia Dayana A. Noronha apresenta o seu trabalho denominado de “ *Estudos sobre Capoeira na aula de Educação Física: uma experiência a contar*”. Essa experiência se fundamenta nos parâmetros da cultura corporal, preconizada pelo Coletivo de Autores (1992), introduzindo a capoeira como elemento constitutivo da cultura de resistência e de luta do negro na formação da identidade brasileira. Este relato é rico e detalhado na construção da experiência pedagógica, não só quanto aos aspectos que envolvem aos fatos históricos da capoeira e das suas contradições ao longo do tempo na e fora da escola, mas pela força dos conteúdos de ensino manifestos nos gestos, ritmos, movimentos, sonoridade, cantos, arquitetura das gingas, instrumentos entre outros. Além da capoeira, a autora introduziu a Catira como outro elemento importante da formação da cultura goiana dentro das experiências educativas na escola. Ao final do trabalho a autora destaca que tal ensino destes conteúdos fazem parte da Educação Física no cumprimento de seu papel educativo, cultural e social na escola.

Por fim, temos mais uma temática significativa a ser tratada no Cadernos que diz respeito a duas experiências pedagógicas envolvendo a questão dos Jogos e Brincadeiras na Educação Física escolar. A primeira experiência vem de Rony de P. Mendonça, sob o título “ *A tematização das brincadeiras populares no CEPAE/UFG: um relato de experiências envolvendo uma abordagem crítica da educação física*”. Para o autor, o Jogo e as Brincadeiras são experiências ontológicas do ser humano, presentes na cultura e são construídos permanentemente na ação vivida entre as pessoas, portanto, os jogos e brincadeiras são atividades fundantes, interativas e significativas da vida social humana. Dentro desta perspectiva, o jogo e a brincadeira são elementos educativos, formativos, sociabilizadores, linguísticos e culturais da experiência histórica humana. Seu trabalho no âmbito do ensino, foi, então, no sentido de possibilitar a participação ativa dos alunos nesta temática oportunizando a criação de várias derivações e recriação de novas formas de aprendizagem educativas pela prática do jogo. No segundo trabalho, Viviane de A. Ramos, apresenta o trabalho “ *Jogos e Brincadeiras da cultura Popular, indígena e africana no contexto escolar: uma experiência na rede municipal de ensino de Goiânia*”. Neste relato, a sua atividade pedagógica básica esteve relacionada a cultura popular, dentro da perspectiva da Cultura Corporal. Com estes pressupostos, os Jogos e Brincadeiras Populares foram desenvolvidos objetivando conhecer, identificar, sistematizar, vivenciar, reconhecer, recriar os jogos e brincadeiras da cultura popular local, indígena e afro-brasileira, identificando regras, papéis e formas de jogar.

O processo de avaliação (diagnóstica, dinâmica, contínua e processual) ocorreu ao longo da experiência através da participação efetiva dos alunos em rodas de conversa, discussões em pequenos grupos, trabalhos de pesquisa, produção oral, escrita e/ou desenhada, avaliação individual sistematizada, dentre outros. Para a autora a experiência foi exitosa, inclusive culminando com a criação de um pequeno livro acerca destas produções.

Neste relato, a sua atividade pedagógica básica esteve relacionada a cultura popular, dentro da perspectiva da Cultura Corporal. Com estes pressupostos, os Jogos e Brincadeiras Populares foram desenvolvidos objetivando conhecer, identificar, sistematizar, vivenciar, reconhecer, recriar os jogos e brincadeiras da cultura popular local, indígena e afro-brasileira, identificando regras, papéis e formas de jogar.

Após um simples olhar no conjunto de trabalhos que compõem o Caderno, queremos reforçar a ideia de que os experimentos pedagógicos dos professores são fundamentais para se mensurar o nível ou mesmo a capacidade de cada docente, o grau de complexidade na organização dos conteúdos, as dificuldades metodológicas que mantem coerência entre os propósitos da formação educativa e as finalidades emancipatória do ser humano. Acreditamos que será por meio dos relatos que se pode constatar se o domínio teórico dos referenciais possibilitou a crítica, a reflexão e a recriação dos elementos da prática e se houve mudanças substanciais na formação ampliada e na docência criativa dos pesquisadores.

Em síntese, o mais importante, cremos nós, é que todas as experiências apresentadas demonstram alegria, não uma alegria qualquer, forçada e imediata, mas uma forma de alegria proveniente de esforços, de ações planejadas, de uma busca autoral e de uma autodisciplina construída por sacrifícios. Uma alegria confessada pelo prazer de mostrar seus esforços e sacrifícios aos demais colegas, inclusive, indicando alternativas para caminhar na direção de uma escola de qualidade. Uma alegria no exemplo do trabalho, na utilidade da formação educativa dos alunos e na própria necessidade da educação corporal no currículo escolar. Tudo isto somado, só vem fortalecer os valores positivos de um professor a se dedicar na formação do ser humano melhor.

Esperamos que outros cadernos roubem a cena e que novas experiências pedagógicas possam ser compartilhadas entre professores e demais interessados por uma educação de qualidade científica, cultural e social.

Nivaldo Antônio Nogueira David
Professor da FEFD/UFG - Aposentado

ENTRE ALFREDOS E ANAS: as possibilidades das danças e a inclusão como princípio pedagógico

Alessandra Barreiro da Silva¹

Introdução

Antes de apresentar nossas experiências com a Dança na Educação Física escolar é importante contextualizar o lugar e as formas de organização das práticas pedagógicas no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Cruzeiro do Sul dirigido atualmente (2018) pela professora Vilma Lemes de Souza. Esta instituição, pertencente a rede estadual de ensino, está situada no Setor Cruzeiro do Sul, um bairro de classe média baixa da Região Norte de Aparecida de Goiânia. A Escola possui treze turmas de Ensino Médio, dentre elas, três turmas de terceira série do Ensino Médio, com total de trezentos e setenta e cinco alunos, vinte dois professores, quatro gestores e onze funcionários administradores. A Unidade Escolar se encontra em quinto lugar no município, com nota de 5,1 no IDEB.

Ingressei na rede estadual de ensino, e também nessa Escola, como professora concursada, no ano de 2010. Na época, a escola era regular, e atuava nela apenas três vezes por semana, e nos outros períodos trabalhava em outras escolas e redes. No início de 2017, esta Unidade Escolar se tornou uma escola de tempo integral. Apesar dos vários problemas como falta de estrutura adequada, materiais, alimentação e de uma proposta ampliada de atendimento educacional, entre tantas outras lacunas, as escolas de tempo integral permitem que o professor possa se dedicar e trabalhar exclusivamente em uma unidade escolar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento pedagógico e didático.

Nas escolas de tempo integral existe um sistema de avaliação obrigatório, chamado de AVS (avaliação semanal) que acontece em todas as segundas-feiras. Este instrumento de avaliação é uma prova, no caso da Educação Física, com cinco questões, onde construo um pequeno texto com três proposições que devem ser julgadas em verdadeiras ou falsas. Além desse instrumento determinado pela Secretaria de Educação, utilizo o diário de bordo como uma forma de avaliação processual. O diário de bordo é um material produzido diariamente durante as aulas, que contém anotações que podem ser provenientes do debate, análise de imagens e vídeos, ou mesmo conceitos abordados. Como não possuímos livro didático, este tem sido um importante instrumento de sistematização e registro do conhecimento.

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (2005). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental-ênfase em Inclusão. Mestranda em Antropologia Social-FCS/UFG. Professora concursada da Secretaria Estadual de Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: capoeira, metodologia do ensino da Educação Física, inclusão e currículo.

Assim como nas escolas regulares da rede estadual, trabalhamos com o Currículo Mínimo, construído pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE). Na escola de tempo integral de Ensino Médio, os conhecimentos são divididos em Núcleo Comum, do qual a Educação Física faz parte (mantendo-se com duas aulas semanais) e o Núcleo Diversificado no qual já ofereci as seguintes disciplinas eletivas: “Mama África: dançando com os tambores” (com duas aulas semanais) e “Capoeira é para homem, menino e mulher: gingando e discutindo com gênero e raça” .

Esse currículo, cujo Núcleo Comum, apenas apresenta os elementos da Cultura Corporal como conteúdos da educação física escolar, porém, não deixa claro o que deve ser abordado em cada série. Além disso, na rede Estadual de Ensino, usamos o Sistema Administrativo Pedagógico (SIAP), uma tecnologia digital, que se apresenta como uma superação dos diários manuais facilitando, de um lado, a *vida* do professor(a), mas de outro, ao configurar-se como um sistema de planejamento em forma de planilha (Imagem 1), *robotiza* essa parte tão importante do processo pedagógico e do trabalho docente. Tal planilha apresenta expectativas de aprendizagem, conteúdos, metodologia e avaliação a serem preenchidas por sequências de clicagens e replicações a partir das teclas do computador.

Procurando avançar na definição dos conteúdos para cada série escolar, ainda no ano de 2010, quando éramos cinco professores de Educação Física, construímos um Plano Anual e distribuímos os conteúdos nas três séries do Ensino médio: Jogos e Brincadeiras, Futebol, Ginástica relacionada à saúde, Voleibol, Handebol, Atletismo, Lutas, Basquetebol, Ginástica Geral e Dança, plano este que é tomando como referência até o ano referido. Este esforço de reflexão, debate e planejamento que gerou a definição dos conteúdos forneceu subsídios para o trabalho docente a partir de então permitindo o delineamento e desenvolvimento da experiência vivenciada na Turma da Terceira Série (3ºB) do Ensino Médio.

A experiência pedagógica com/na 3º série B (3º B) foi selecionada para este relato, especialmente, por estarem matriculados e freqüentes nesta Turma dois estudantes que enriquecem as possibilidades de trato pedagógico dos conteúdos da educação física escolar: uma jovem surda e um jovem com deficiência física que utiliza cadeira de rodas. São eles: Ana Carolina Pereira dos Santos, de vinte e um anos, e Alfredo Pereira de Melo, de trinta anos. O Núcleo Comum é composto pelas disciplinas previstas na Base Nacional Curricular Comum, e o Núcleo Diversificado por disciplinas que têm a função de completar os conhecimentos do Núcleo Comum e estão previstas na proposta de escola de tempo Integral: Projeto de Vida, Preparação Pós-Médio, Práticas de Laboratório, Protagonismo Juvenil (PJ), Estudo Orientado e Disciplinas Eletivas. Os professores propõem um conhecimento específico a ser aprofundado, e os alunos e alunas escolhem em qual Eletiva querem se matricular).

As aulas foram ministradas com o auxílio de uma intérprete de Libras, Sirlene Alves Pinheiro, e uma professora de apoio, Alinne Ferreira Ramos de Souza sendo de suma importância destacar as grandes contribuições dessas duas profissionais para a qualidade das aulas bem como do processo de inclusão educacional de pessoas com limitações decorrentes de deficiência. Os conteúdos foram distribuídos conforme exposto no Quadro 1:

Primeiro bimestre	Ginástica Geral: conceito e história da Educação Física; as várias possibilidades de ginástica; concepções de corpo.
Segundo bimestre	Voleibol: história, técnicas, táticas, esporte de alto rendimento, relação esporte/mídia; questões de gênero no esporte.
Terceiro bimestre	Dança , ritmo e expressão corporal.
Quarto bimestre	Danças populares: danças populares regionais, com ênfase no estudo do forró.

O conteúdo Dança foi tratado nos dois últimos bimestres. No terceiro bimestre foi feita uma abordagem baseada na perspectiva da “Dança Educação”, onde foram discutidos os conceitos de dança, a história, suas diferentes possibilidades de movimentos, estilos, processo de massificação e recriação. No quarto bimestre, abordando o mesmo elemento da cultura Corporal, trabalhamos com as danças populares regionais com ênfase no forró. O relato que se segue privilegia a proposta do terceiro bimestre, realizada no período de agosto a setembro do ano letivo de 2018.

Nossas aulas, inicialmente, foram divididas em uma *aula teórica*, que acontecia no Laboratório de Línguas (sala equipada com recursos audiovisuais) ou em sala de aula, e uma *aula prática*. Apesar de termos, na Escola, uma sala denominada de “Sala de Dança”, é um espaço pequeno que não comporta todos alunos. Nossa primeira aula foi realizada na quadra de esportes. Entretanto, como a quadra é muito antiga, há alguns azulejos quebrados, o que dificultou a locomoção e a descida do Alfredo em sua cadeira de rodas. Com isso, passamos a usar o refeitório, pois há um piso plano e limpo que permitia que nossos alunos fizessem aulas no chão. É esta sequência de 10 aulas abordando a Dança em presença da diversidade dos estudantes que passo a relatar.

Aula 1 - Sensibilização, desconstrução e construção do conceito de dança.

Ao longo do tempo, percebi uma certa resistência por parte dos alunos do Ensino Médio em relação ao conteúdo de dança, seja por sentimentos de vergonha, questões religiosas ou mesmo por falta de conhecimento. Por isso, costumo chamar a primeira aula de dança de sensibilização e convencimento.

Iniciei a aula com um conjunto de perguntas: Você dança? Já dançou? Gosta de dançar? Porque dança? Porque não dançar? O que é dança? Nesse primeiro momento deixei os alunos responderem livremente a partir de suas experiências, após ouvi-los, passei uma série de imagens e pedi que refletissem novamente sobre as perguntas. Ao montar este material, selecionei imagens de aulas que ministrei em anos anteriores, com crianças, jovens, idosos, pessoas cegas, em cadeira de rodas; apresentações; formas muito e pouco elaboradas de dança; estilos diversos; pessoas dançando na escola, na rua, no palco. O objetivo das fotos e a conclusão a que os alunos chegaram é que todo mundo pode dançar. No penúltimo *slide* lancei uma pergunta e um convite: "Você dança? Deixe seus preconceitos de lado e se permita aprender algo novo."

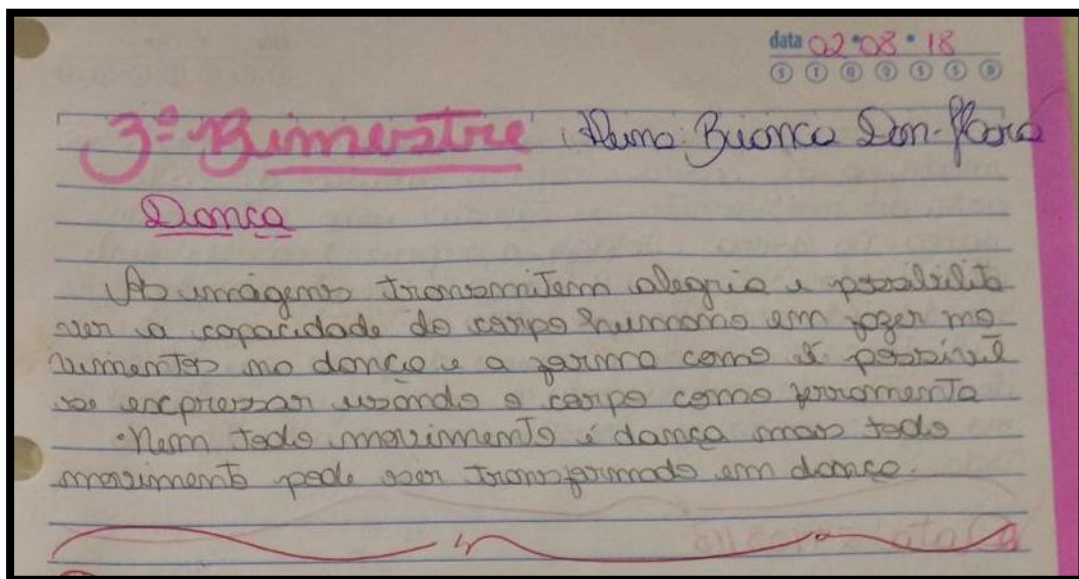


Imagem 1: Texto produzido por estudante

Para finalizar a aula apresentei o vídeo “Ballet sem deficiência”, onde a bailarina tinha o braço amputado e o bailarino, a perna amputada. Esse momento gerou uma grande comoção na turma, e ao mesmo tempo, uma análise sobre as possibilidades que criamos.

Aula 2- Quebra gelo

A primeira *aula prática* é um momento de muita apreensão para os estudantes e para mim também. Existem aqueles que são desinibidos, outros que têm muita vergonha e se recusam a realizar as atividades propostas. Por isso, nesta aula trabalhei algumas dinâmicas simples que envolviam ritmo e soltura corporal.

Começamos com alongamento dançante, onde pedi para que virassem de costas para a roda e fechassem os olhos. Nesse momento coloquei uma música lenta (Somethig Goignon/Kaysha) e verbalizei as informações: movimentem o pescoço no ritmo da música, braços, ombros, coluna, braços, quadril, pernas e pé. Então, a Ana Caroline, aluna surda, ficou com os olhos abertos para ver a interpretação, enquanto o Alfredo, aluno com deficiência física só movimentou os membros que eram possíveis de se movimentar.

Como várias pessoas ficaram paradas, pedi que virassem de frente para a roda, abrissem os olhos, e então passaram a reproduzir os movimentos que eu fazia. Nessa atividade já inseri uma contagem para facilitar a realização do alongamento dançante.

Continuamos em roda e nesse momento coloquei a música “Ó pai ó”, do Olodum, para que pegassem o ritmo, a indicação era que todos estivessem no mesmo ritmo. Diante da solicitação, a aluna surda passou a seguir o ritmo a partir do contato com os colegas e o aluno com deficiência física conseguiu realizar tranquilamente, pois possui mobilidade de tronco.

Ainda utilizando a mesma música, pedi que todos trocassem de lugar (atividade desata nó), segurassem nas mãos e, seguindo o ritmo da música, desatassem o nó. Como em alguns momentos seria preciso passar por cima dos braços para desatar o nó, não conseguiram desatar completamente. Aproveitei essa atividade para fazer considerações sobre o contato corporal na dança, o respeito e cuidado com corpo do outro.

Após o “desata nós”, informei aos alunos e alunas que deveriam apenas copiar e repetir a minha sequência de movimentos. Ao final da sequência, perguntei qual era a música ou ritmo, e eles imediatamente responderam: “Axé”. Quando coloquei a música, “Escravos de Jó”, ficaram impressionados. A ideia era que entendessem que nós é que damos sentidos e significados para os movimentos e para a dança. Finalizamos a aula com “Escravos de Jó” contado e em roda. Alfredo e eu ficamos responsáveis por conduzir o canto.

A avaliação das aulas práticas é feita por uma planilha de participação na aula, registrada diariamente a partir dos conceitos : não participou (-), participou parcialmente(+ou-) , e participou integralmente (+) que são somados ao final do bimestre.

Aula 3 - História da dança

Iniciamos nossa aula com as reflexões sobre a aula anterior, as impressões e a proposta de trabalho. Após o diálogo, assistimos à animação que abordava, ao mesmo tempo, a história e os conceitos de dança. Como o vídeo era superficial, levantamos os tópicos abordados e realizamos um debate sobre cada colocação e fomos aprofundando no decorrer das aulas dando origem a seguinte sistematização:

- Dança é arte de mexer o corpo;
- Acompanhada de compassos rítmicos *em sua maioria* acompanhado de uma música;
- Explosão de expressão, sentimentos e arte;
- É possível dançar sem som;
- Inspirada nas principais artes cênicas;
- A dança se expressa através do signo do movimento;
- “Funk se é apelativo ou não, continua sendo uma forma de expressão e dança”
Sensualidade X Sexualidade, objetificação do corpo;
- Movimentos pré-estabelecidos ou improvisados;
- Vários sentidos: artísticos, religiosos ou simples divertimentos;
- Surgimento na pré-história;
- Dance como se ninguém tivesse olhando.

Apesar da animação não possuir legenda, um instrumento muito importante para pessoas surdas, o fato de ter feito uma análise e explicação, deu para suprir essa falha. Um dos aspectos mais importantes foi a informação de que podemos dançar sem música, pois rompeu aquilo que parecia uma barreira para a aluna surda.

Aula 4- Movimentos dançantes

Nessa aula a ideia era compreender que nem todo movimento é dança, mas todo movimento pode ser transformado em dança. Para isso, retomamos o alongamento dançante, agora de uma forma orientada para dança (“preocupem-se com a estética do movimento, atentem-se ao ritmo...”). Essas são algumas instruções verbais (neste caso contei com a ajuda da intérprete).

Em seguida pedi que os alunos se posicionassem em círculo, segurassem nas mãos, e informei que a partir daquele momento não poderiam soltar. Entreguei alguns bambolês para a turma e expliquei que deveriam passar os bambolês (sem soltar as mãos), seguindo o ritmo e sem deixar que os bambolês se encontrassem. Caso algumas das regras fosse quebrada, a pessoa deveria pagar uma prenda no meio da roda, o que não aconteceu, porque na verdade a penalidade tinha com função apenas estimular e melhorar a dinâmica da atividade. Nessa atividade, somente o Alfredo poderia soltar a mão ou obter ajuda para a passagem do bambolê.

Após cumprir a tarefa proposta, retirei os bambolês, e passaram a usar o bambolê imaginário. Instiguei: “Será que o movimento de passagem no bambolê pode ser transformado em dança?”. A turma foi desafiada a criar uma sequência de movimentos, no ritmo da música, a partir dos movimentos de passagem de bambolê. Nem todos conseguiram realizar, mas como era um desafio proposto para a turma aqueles que conseguiram deveriam ensinar aos demais.

Terminamos a aula com a música infantil “Vem que eu vou te ensinar”. A ideia de trazer as músicas infantis para as aulas surgiu com o objetivo de ensinar coreografias simples, trabalhar o ritmo e a expressão corporal de forma divertida e, ao mesmo tempo, construir e reconstruir novos sentidos para os movimentos e para a dança.

Aula 5- Linha do tempo da dança

Nessa aula retornamos a parte histórica da dança a partir de uma cronologia: a dança na Pré-história e dança na Idade Média. Tentamos compreender como a dança vai do campo sagrado ao profano.

Trabalhamos com um texto impresso, montado a partir de trechos retirados da internet, onde utilizamos a leitura compartilhada. Cada aluna ou aluno fez a leitura de um trecho, a partir de perguntas-chaves tais (Como era a dança na Pré-história? O que motivava as pessoas a dançarem? Por que a dança, anteriormente compreendida como sagrada, passa a ser vista como profana? etc.) realizamos o debate e as reflexões. À medida que fomos discutindo, os estudantes produziam seus diários de bordo

20/08/18

Dança

Quando ela surgiu era mais simples e espontânea, dançada em momentos religiosos, funerários.

Dança como algo sagrado

Através da pintura rupestre, a dança se motivou com a cultura de cada povo, teve propriedades técnicas

A dança tem características próprias de cada povo, cultura.

A dança não são estilos, ela é muito complexa

A dança na escola foi para desmitificar alguns papéis atribuídos a ela.

A dança é uma forma de comunicação

27/08/18

Continuações...

A dança ^{era} uma forma de celebrar aos deuses

* A dança na idade média:

É marcada pela oxenção da igreja católica.

A dança passa a ser vista como algo profano.

As danças eram utilizadas para exercitar

* A dança no Renascimento

A dança ressurgi

E perde o seu vínculo religioso

A dança é dividida em erudita e popular.

Surgiu a dança de corte e o baile ~~de~~ nobres (dança dos reles).

tilibra

Imagem 2: Texto de estudante

Aula 6- Estudo do movimento

De uma forma bem rápida, iniciei a aula apresentando Laban como um grande estudioso do movimento, e informando que o objetivo da aula era que descobrissem diferentes possibilidades de se movimentar, fosse sozinho ou mesmo com colegas. Como essa aula aconteceu no refeitório, um espaço limpo e plano, o Alfredo participou da aula, do início ao fim, fora da cadeira de roda.

Após as explicações iniciais, pedi que cada aluno e aluna procurasse um espaço e deitasse da forma mais confortável possível, e em seguida propus uma criação a partir das ações: espreguiçar, encolher, esticar, rolar, movimentar as pernas, movimentar os braços no ritmo da música (Anotherday/Phil Collins). Nesse caso, a Ana Caroline olhava para os colegas e tentava interpretar os movimentos. Quando orientei que movimentassem as pernas, mesmo com sua limitação, Alfredo tentou movimentar as pernas, muitas vezes associadas aos braços, pois a dissociação dos movimentos ainda é algo complexo para ele.

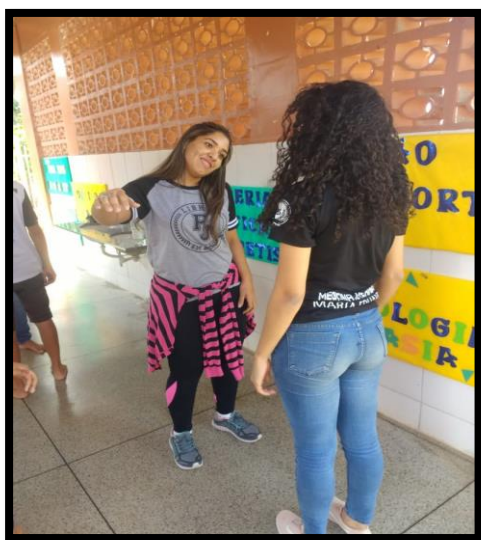


Imagem 3: Estudante Ana Carolina



Imagem 4: Estudante Alfredo

Continuando a mesma atividade, inclusive com a mesma música, pois queria que associassem ritmo e movimento, pedi que ficassem um de costas para o outro e se movimentassem. O trabalho em dupla auxiliou não somente os alunos com necessidades especiais, mas também os demais, que tinham que elaborar movimentos a partir, também, da experiência do outro. Pedi que fossem se levantando aos poucos e se movimentassem todos juntos. Assim, começaram a girar rapidamente, entretanto, o Alfredo ainda estava no chão, então repeti a informação: “O movimento deve ser feito por todos”. Nesse momento dois alunos seguraram o Alfredo pelo braço e começaram a girar juntos.

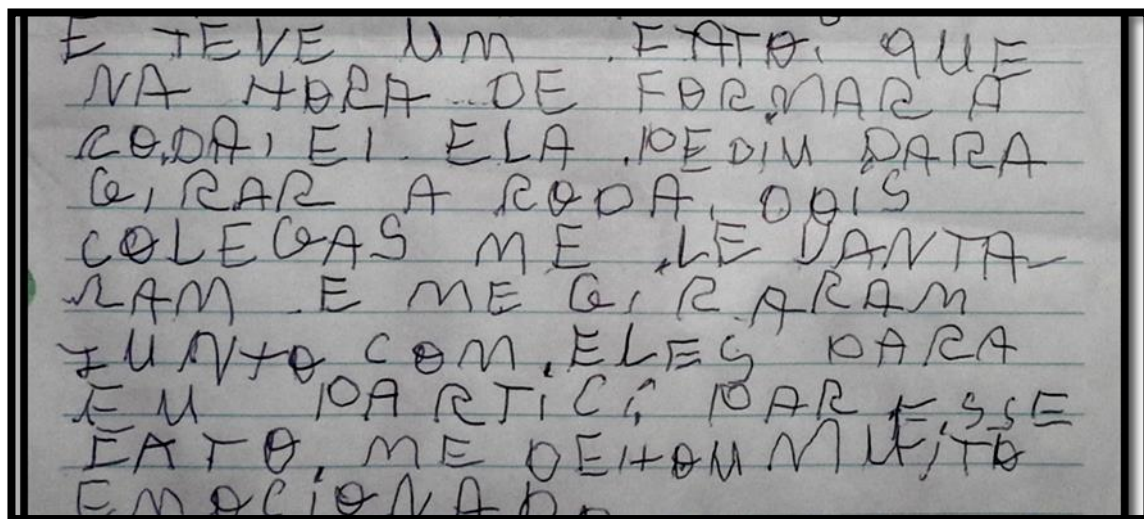


Imagem 5: Relato escrito pelo estudante Alfredo

Este foi o momento mais emocionante de todas as aulas. Por última realizamos a brincadeira cantada “Urá tá tá”, geralmente feita de pé, mas como forma de incluir a todos, fizemos sentados.

Aula 6 - Continuação da Linha do tempo

Como de costume, iniciamos essa aula fazendo reflexões sobre a aula anterior. O Alfredo pediu um tempo para falar comigo e com a turma, pois queria agradecer a possibilidade criada. Continuamos a linha do tempo falando sobre a Idade Moderna, a dança no renascimento e a ascensão do balé. Aqui aproveitei a oportunidade para tratar das questões de gêneros e questionar a visão historicamente construída que afirma que o *balé é coisa de mulher*.

Apresentei a Dança Moderna como uma possibilidade de romper com a rigidez presente no balé, bem como algumas características da dança contemporânea. Dentro dos diálogos os alunos conseguiram associar a proposta da dança contemporânea com a Ginástica Geral, já estudada no primeiro bimestre letivo, e também com nossas aulas. Para finalizar a aula retomei as perguntas realizadas na primeira aula, e expliquei quais os objetivos e a importância de se trabalhar a dança na escola, com abordagem diferente das perspectivas apresentadas na grande mídia ou mesmo vivenciadas no cotidiano.

Aula 7- Contato e improvisação

Começamos a aula em dupla trabalhando contrapeso (neste caso tive que demonstrar, pois somente as informações verbais não foram suficientes). Inicialmente acabaram retomando os movimentos de suspensão da ginástica. Então, fiz uma intervenção solicitando que utilizassem a música “Não é Sério” como referência e criassem uma conexão entre os movimentos.

No segundo momento, utilizando a mesma música, pedi que ficassem de pé, um ao lado do outro e girassem encostando nas costas do colega. Sempre que chegavam no Alfredo abaixavam, e quando ele foi realizar o movimento, todos abaixaram, sem que eu precisasse pedir.

Seguimos com algumas dinâmicas bastantes conhecidas na Educação Física: “Eu toco e você mexe; preencher espaço e João bobo”. As duas primeiras atividades tiveram resultados incríveis, sem a necessidade de nenhuma adaptação.



Imagem 6: Estudantes dançando

Na atividade do “João Bobo”, dificultava-se a queda dos alunos, pois havia necessidade de força para segurar, mesmo assim a atividade aconteceu dentro das possibilidades. Por último, realizamos a “Dança do Marreco”, mais uma música do universo infantil.

Aula 8- Apreciação de Vídeos

Nessa aula selecionei alguns trechos de espetáculos de dança contemporânea, danças urbanas, câmera do beijo, e fizemos um debate sobre os movimentos, os sentidos, as expressões, músicas, figurinos, espaços, corpos e tentamos relacionar com nossas aulas.

Aula 9 -Criar, recriar e brincar com os ritmos

Primeiramente realizamos o “Fio imaginário”, onde uma pessoa conduzia a outra a partir do “fio conectado”. Em seguida dividi a turma em cinco grupos e entreguei uma bola de basquete, duas de vôlei, uma de handebol e uma de futebol, para cada grupo deveriam dançar com a bola e depois passar. A primeira rodada mais parecia *batata quente*, pois as pessoas não sabiam o que fazer com a bola. Criar continuava sendo um exercício difícil. Retirei todas as bolas da roda e pedi que agora dançassem com a bola imaginária (neste momento fiz uma demonstração). Algumas pessoas acharam que era muito difícil, outras, que era muito legal, mas de forma geral, as propostas que exigiam maior criatividade eram as que geravam mais dificuldades.

Fiz uma seleção com vários ritmos: reggae, salsa, tango, samba, hip hop e forró e pedi que apenas andassem no ritmo (deixava apenas uns trinta segundos de cada música). Como já esperava, em vez de andarem, dançaram, ora sozinhos, ora em dupla, sendo que, em muitos momentos das danças a dois, dançaram homens com homens. Nessa aula, que poderia se tornar um desafio, a Ana Carolina não foi. Ao final da atividade perguntei porque dançaram, em vez de andar? As falas apontavam para a lógica de que alguns estilos de música são também estilos de dança, e acabavam direcionando para determinados passos. Nesse momento respondi uma pergunta recorrente nas aulas: “Porque a senhora só usa músicas velhas? Vou trazer uma *playlist* para a senhora”. O uso de música que não eram tão conhecidas pelos alunos e alunas objetivava ultrapassar os limites de movimentos preestabelecidos para determinados ritmos.

Finalizamos a aula com a atividade do losango (cada pessoa se posicionou em uma ponta, e toda as vezes que as pontas se movimentam um aluno dançava e os demais colegas repetiam os movimentos). Quando as músicas eram menos conhecidas, apareceram movimentos aprendidos nas aulas e vinculados a alguma atividade desenvolvida em sala, já nas músicas conhecidas acabaram reproduzindo movimentos vinculados às representações midiáticas.

Aula 10- Avaliação das aulas e apresentação do novo tema

A última aula do bimestre foi uma avaliação, reflexão sobre as aulas do terceiro bimestre e apresentação do conteúdo do quarto bimestre, que também foi dança.

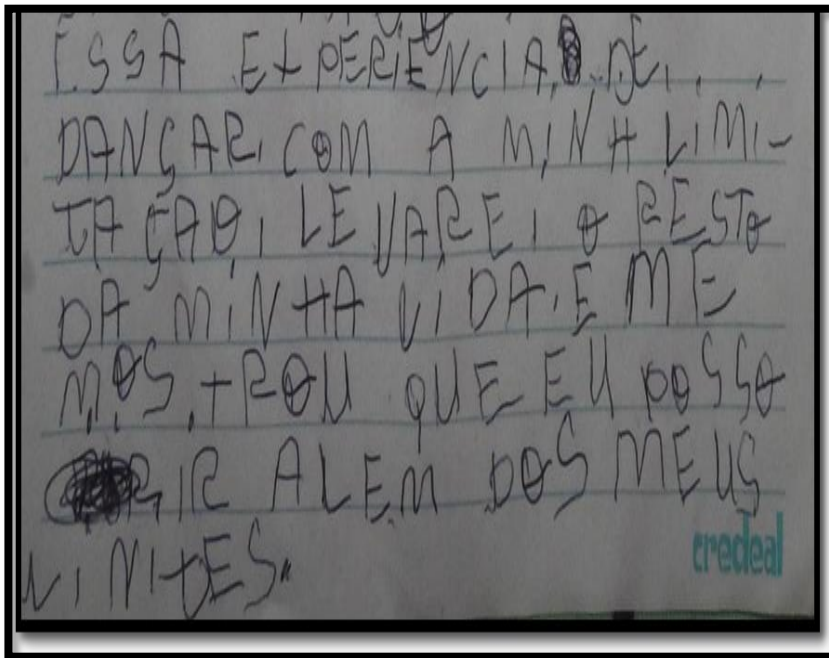


Imagem 5: Relato escrito pelo estudante Alfredo

Considerações Finais

Como no momento que apresentei a sequência pedagógica, a fiz em forma de relato de experiência, já realizei várias reflexões sobre o processo pedagógico. Talvez caiba apenas reforçar ou esclarecer alguns elementos.

A sequência pedagógica apresentada não foi construída especificamente para alunos com deficiência. Na verdade, como trabalho a inclusão como princípio pedagógico, as aulas são planejadas para atender a todos alunos(as), mesmo que nem sempre seja possível. Reconheço, que todas as vezes que recebo um aluno com deficiência, especialmente em cadeira de rodas (o Alfredo é o segundo) me provoca uma inquietação sobre como será o processo e como garantir a participação, com qualidade, nas aulas. Estas inquietações nunca foram postas como limites no processo pedagógico, mas como uma grande motivação para melhoria do trabalho pedagógica.

Ao longo dos doze anos em sala de aula, com atuação nos diversos níveis de educação e redes de ensino, percebo que a práxis pedagógica, a constante reflexão-ação são necessárias para mudança e legitimação da Educação Física escolar. A experiência pedagógica apresentada é fruto de um processo intenso de estudo, experimentação e luta pela valorização desta disciplina no currículo escolar. Entre outras conquistas, se hoje, por exemplo, esta escola possui uma sala de dança, mesmo que não seja a mais adequada, é uma conquista advinda do compromisso e seriedade no trato da Educação Física escolar.

A RELAÇÃO CIRCO E GINÁSTICA: tecendo repertórios pedagógicos no Ensino Médio

Ana Júlia Rodrigues Carvalho¹

Introdução

Esse texto busca descrever e refletir sobre uma proposta de ensino-aprendizagem desenvolvida na disciplina de Educação Física I junto à estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado em tempo integral do Instituto Federal de Goiás. Essa disciplina tem como objetivo principal introduzir os estudos dos eixos temáticos da Cultura Corporal, quais sejam, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras e esporte, bem como à desmistificação da representação do senso comum sobre a Educação Física que indique a área como sinônimo de esporte, treinamento, culto ao corpo e outras representações veiculadas pela indústria da cultura em geral.

Tendo como referência nossa prática pedagógica, temos, por sucessivas vezes, nos deparado com narrativas de estudantes que chegam no ensino médio com uma vivência empobrecida da Educação Física na escola. O repertório se restringe à prática de esportes e jogos por uma via espontaneísta e sexista, sendo futebol para meninos e queimada para meninas. Espontânea por identificar que não havia objetivos pensados para tais conteúdos, portanto esvaziados de sentido.

Para tal ruptura, busca-se estudar e vivenciar as práticas corporais e compreendê-las em sua relação com a sociedade e a cultura. Tentamos também exercer a experiência da “não-bimestralização” dos saberes de acordo com as demandas burocráticas institucionais. Desse modo, partimos do princípio do respeito ao tempo pedagogicamente necessário para compreensão e apropriação dos saberes pelos estudantes para refletir os eixos temáticos da cultura corporal como práticas sociais que nascem de necessidades sociais concretas. Ainda, não menos importante, propõe-se vivenciar o corpo para estabelecer intimidade e se relacionar com ele, assim com o corpo do outro. Por fim, trata-se também de promover a formação de um sujeito sensível, com experiências estéticas ampliadas.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010). É mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO. Atualmente é professora efetiva de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-campus Goiânia Oeste, há 07 anos; Tem como campo de estudo e pesquisa a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, em interface com os saberes produzidos pela Educação Física escolar.

Nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados na instituição, a Educação Física está presente nos três anos do curso, sendo “Educação Física I” para o primeiro ano, “Educação Física II” para o segundo ano e “Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho” para o terceiro ano.

O eixo temático tratado durante o segundo semestre do ano letivo foi a interface entre o circo e a ginástica. A vivência e reflexão em torno desse conteúdo foi de apresentar como a ginástica, enquanto um elemento da Cultura Corporal, contribuiu com a formação do sujeito moderno, e como as práticas circenses, de artistas de rua e funâmbulos estavam na contramão desse empreendimento. Tentamos pontuar que o sentido atribuído à ginástica no século XIX era de imprimir uma educação moral e disciplinadora através do corpo. Para além disso, mostramos também como a ginástica contribuiu com a sistematização do conhecimento da Educação Física, conteúdo curricular obrigatório na educação básica. Chegamos a nomear a ginástica como mãe da Educação Física e filha da modernidade. Finalmente, apresentamos o circo como uma manifestação que contrariava esse projeto.

Inicialmente, trabalhamos com movimentos básicos de percepção corporal e de reconhecimento de variados movimentos. Foram abordados o alongamento, a torção, o rolamento e etc. Os movimentos da ioga foram a inspiração dessa proposta de abordagem da experiência corporal, em que alguns deles eram realizados em dupla, cujo intuito foi de proporcionar o contato e a relação com o próprio corpo e o corpo do outro.

Em seguida, propusemos a leitura e debate do texto “Educação no corpo - a rua, a festa, o circo, a ginástica”, referente ao capítulo 2 do livro “Imagens da Educação no corpo”, de Carmen Lúcia Soares, da editora Autores Associados. Muitos podem afirmar que essa é uma leitura densa para estudantes do ensino médio. No entanto, insistimos que o texto pode sim ser proposto, desde que seja devidamente debatido a partir de um roteiro de leitura. O texto tenta apresentar os princípios da ginástica científica enquanto conhecimento sistematizado ao longo do século XIX e sua difusão pelos países da Europa pelo Movimento Ginástico Europeu. Conhecimento esse que se consolidou tendo como núcleo primordial as manifestações populares de rua.

Essa narrativa aborda a tensão entre dois corpos. Um deles é o corpo disciplinado e obediente, que deve responder aos anseios da sociedade burguesa da época, qual seja, o de acolher os princípios de ordem e conservação dos valores da ciência positivista moderna. Todo movimento deveria ser devidamente analisado e mensurado para compor a prescrição dos modos de realizar tarefas que fossem circunscritas ao princípio da “utilidade de gestos e economia de energia” (SOARES, 2013, p.27).

O outro é um corpo festivo, que não se censura pela economia da utilidade dos gestos. Portanto, o circo representa a manifestação desse corpo que se expressa pelas “manifestações lúdicas de caráter popular realizadas com base nas atividades de artistas circenses que se impõem”. (SOARES, p.28) A autora nos explica que tais manifestações

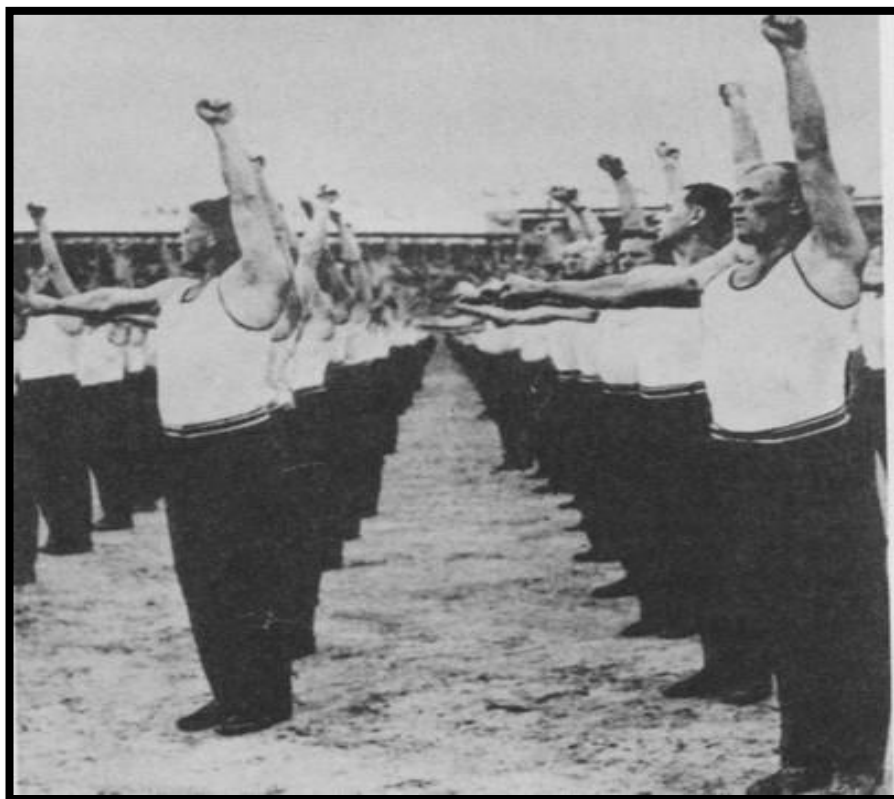
(...) trazem ainda os restos de uma concepção de mundo popular, a ambivalência característica de cultura popular da Idade Média e do Renascimento. De uma cultura não oficial e de um território e datas próprias: a praça pública, a rua e os dias de festa. (Idem, p. 28)

Este corpo se apresenta como a antítese das prescrições da ginástica científica.

Imagens retiradas da internet e utilizadas na proposta pedagógica.



Disponível em: <https://www.studiointernational.com/index.php/pieter-bruegel-elder-review-kunsthistorisches-museum-vienna>



Disponível em: <http://travinha.com.br/2010/02/12/ginastica-artistica-a-origem/>



Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/educacao-fisica-no-brasil-20369943>



Imagem 22. Trapezistas antigos.

Imagem 23. Artistas do trapézio (1890)

Disponível em: <https://cultura.culturamix.com/geral/origem-do-circo-espetaculo-de-alegria>

O texto é explorado por um roteiro de perguntas que foi respondido e entregue no dia da realização do debate. Ambos (roteiro de perguntas e debate) se configuram como parte das avaliações da unidade de aprendizagem. O roteiro de perguntas é proposto para leitura e análise do texto e o debate como uma forma de expor essas reflexões em um espaço público. As questões sugeridas foram as seguintes: O que foi o Movimento Ginástico Europeu?; Como a ginástica passou a ser aceita pela sociedade?; Quais foram os princípios que nortearam o discurso científico da época?; Quais eram as vantagens da prática da ginástica, segundo os intelectuais do Círculo do Movimento Ginástico europeu?; Que valores estavam ligados à prática e aplicação da ginástica?; Quais eram os objetivos do Movimento Ginástico europeu?; Qual era o conjunto de práticas corporais que compreendiam a prática da ginástica?; Que conhecimentos serviram como base para estruturar a ginástica enquanto um conhecimento científico?; Porque a ginástica se apresentava como uma prática e um conhecimento que se opunha às atividades de entretenimento? Como as manifestações circenses eram recebidas pelas autoridades da época? Qual era o sentido atribuído à expressão dos personagens circenses?

Esse roteiro foi elaborado com o intuito de que os alunos se apropriassem da antítese da tensão destes dois corpos. Foi também questionado se a ginástica ainda ocupa esse lugar de promover a retidão dos corpos e a utilidade dos gestos, bem como se o circo ainda se constitui enquanto uma manifestação marginal da expressão dos corpos.

Na sequência desse momento iniciou-se a vivência dos elementos da prática circense, cujo objetivo central foi de atribuir o sentido de vivência lúdica e de experimento de novos gestos e movimentos. Para isso foram apresentadas pirâmides, invertidas, rolamentos, acrobacias, malabares com bambolês e bolas e movimentos de equilíbrio. Essas experiências foram relevantes e basilares para a composição de “números” para a apresentação circense, que também se configurou como uma das avaliações dessa unidade de aprendizagem. A diversidade de novos movimentos também se apresentou como elemento propulsor de pesquisa de outras gestualidades. O riso sempre esteve presente nessa etapa da vivência, o que se configurou como salutar na construção das apresentações.

Para a composição/ criação dos “números” foram apresentados pressupostos tendo em vista a avaliação da apresentação em seu conjunto. Desse modo foi pontuado a criatividade, o uso de recursos áudio visuais, a maquiagem, a vestimenta/figurino, a música escolhida, as resoluções técnicas, como a limpeza e desmontagem do cenário, a definição de quem vai operar o som, bem como a edição da música para o dia da apresentação. O processo de criação da apresentação tomou grande parte das aulas dessa unidade de aprendizagem.



Imagem 1: Apresentação do grupo, na época, do 1. Ano do Curso Técnico integrado em Meio Ambiente.



Imagem 2: Estudante, na época, do 1. Ano do Curso Técnico Integrado em Análises Clínicas



Imagem 3: Público da apresentação circense.

O conjunto de fotos acima tentam traduzir um pouco como foi a apresentação circense realizada desde a sistematização aqui relatada. Foram apresentados diferentes números por pequenos grupos de cada turma. A apresentação contou a participação de três turmas de 1. Ano, de três cursos ofertados no campus Águas Lindas, lócus deste trabalho: 1. Ano do Curso técnico integrado em Meio Ambiente, 1. Ano do Curso técnico integrado em Vigilância em Saúde e 1. Ano do Curso técnico integrado em Análises Clínicas. Todos os estudantes das três turmas participaram da apresentação, o que sinalizou que todos foram sensibilizados, de alguma maneira, a compor uma narrativa gestual/corporal junto ao seu grupo, que se somou junto à outras avaliações anteriormente relatadas.

Após a apresentação foi proposta a realização de um relato pessoal sobre a experiência em ter participado de uma “Apresentação circense”. A entrega desse relato também compôs o conjunto de avaliações da unidade. Ao final da integralização da unidade, também propusemos o que chamamos de avaliação qualitativa da unidade de aprendizagem, em que os estudantes devem, coletivamente, pontuar os aspectos positivos e negativos da experiência de estudos e vivência do conteúdo em questão.

Consideramos que o percurso metodológico desse conteúdo/eixo temático ainda está em construção, pois a cada ano novas possibilidades de abordagem entram em cena a partir das necessidades e do repertório dos estudantes.

Deixaremos nosso plano de ensino aqui anexado com o intuito de acolher sugestões para futuras experiências de ensino-aprendizagem com estudantes do ensino médio.

Disciplina: Educação Física I
Curso: Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio
Série: 1º Ano
Turno: Tempo Integral (Matutino/Vespertino)
Ano Letivo: 2018
Carga horária: 108 horas/ 144 horas/aula (mínimo exigido segundo às normativas legais da instituição).
Pré-requisito: Estar matriculado no curso

Ementa: Aprofundamento ao estudo, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento, abordados pela Educação Física, compreendendo seus aspectos biológicos, históricos, psicológicos, sociais, filosóficos e culturais, e suas relações com o meio ambiente e a diversidade humana, em uma perspectiva omnilateral.

Objetivo geral: Introdução aos estudos dos eixos temáticos da Cultura Corporal, quais sejam, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras e esporte, junto à desmistificação da representação do senso comum sobre a Educação Física que indique a área como sinônimo de esporte, treinamento, culto ao corpo e outras representações veiculadas pela indústria da cultura em geral;

Objetivos específicos:

- Promover a ruptura de representações do senso comum sobre a Educação Física;
- Introduzir conceitos da Educação Física que permitam ampliar o conhecimento sobre a mesma, bem como entendê-la como uma área que produz conhecimento numa perspectiva multidisciplinar. Ex: O termo práticas corporais se ancora no conhecimento das ciências humanas e sociais;
- Introduzir os estudos sobre “ginástica, jogos e brincadeiras tradicionais e atletismo” e compreender a relação destes com a sociedade e a cultura;
- Exercer a experiência da “não-bimestralização” dos saberes de acordo com as demandas burocráticas institucionais, mas, respeitar o tempo pedagogicamente necessário para compreensão e apropriação dos saberes pelos estudantes;
- Refletir os eixos temáticos da cultura corporal como práticas sociais que nascem de necessidades sociais concretas;
- Estudar e vivenciar o corpo com o propósito de estabelecer intimidade e se relacionar com ele, assim com o corpo do outro;
- Promover a formação de um sujeito sensível, com experiências estéticas ampliadas.

I Unidade de Aprendizagem: Ginástica: Filha da modernidade e mãe da Educação Física (72 horas/aula)

Objetivo/Conteúdo das aulas	Número de aulas
Apresentação do plano de ensino da disciplina, bem como o diagnóstico, feito de forma dialógica e por produção de texto sobre o conhecimento prévio da experiência com a disciplina de Educação Física nas escolas anteriores;	06 horas/aulas
Vivências orientadas por diversos tópicos relacionados à ginástica em interface com o circo - movimentos gímnicos de base e técnicas corporais das artes circenses;	30 horas/aulas
Leitura e debate do texto de Carmen Lúcia Soares: “Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica”;	10 horas/aulas
Seminário de apresentação de vivências que demonstrem o princípio do empreendimento da política de disciplinarização do corpo em interface com o surgimento da sociedade capitalista na Europa do século XIX;	10 horas/aula
Ensaio dos GT’s (grupos de trabalho) para participar da apresentação circense como uma das avaliações realizadas na unidade de aprendizagem.	14 horas/aula
Avaliação qualitativa da unidade e aprendizagem	02 horas/aula

II Unidade de Aprendizagem - Jogos e Brincadeiras Tradicionais: o passado que não passou (36 horas/aulas)

Objetivo/Conteúdo das aulas	Número de aulas
Apresentação da proposta da unidade de aprendizagem, bem como atividade diagnóstica dos jogos e brincadeiras vivenciados pelos estudantes;	02 horas/aula
Vivência de diferentes brincadeiras e jogos indicados e votados pela turma como preferência;	12 horas/aula
Debate sobre a vivência dos jogos e brincadeiras e reflexão sobre o que há em comum em sua prática;	02 horas/aula
Debate sobre os princípios da competição presente em diversos jogos e brincadeiras: Será a competição valor produzido socialmente ou condição da a “natureza” humana? (Leitura de textos em Gt’s para o debate propriamente dito)	04horas/aula

Exercício investigativo dos jogos e brincadeiras vivenciados pelos servidores da instituição: técnicos administrativos, docentes e profissionais terceirizados, bem como apresentação dos resultados em forma de seminário pelos GT's previamente organizados;	08 horas/aula
Exibição do vídeo “Jogos Indígenas” e produção textual sobre a película;	02 aulas
Apresentação de seminários sobre o “modus operandi” de um jogo e confecção do material para a vivência do jogo (Cada GT devera demonstrar a brincadeira, bem como o procedimento de confecção do material para o jogo ou brincadeira)	04 horas/aula
Avaliação qualitativa da unidade	02 horas/aula

III Unidade de Aprendizagem: O Atletismo em interface com as contradições do esporte espetáculo (38 horas/aula)

Apresentação da proposta da unidade de aprendizagem, bem como atividade diagnóstica da representação sobre o atletismo como uma das manifestações do esporte moderno;	02 horas/aula
Apresentação das diferentes categorias do atletismo, bem como exibição de vídeos que exemplifiquem tais categorias;	02 horas/aula
Debate sobre o atletismo em relação às primeiras técnicas corporais produzidas pela humanidade enquanto produção de sua existência e ontologia;	04 horas/aula
Vivência das diferentes técnicas das categorias de lançamento, arremesso e salto no atletismo, bem como realização de mini-seminários de atletas do atletismo que acionaram substâncias e métodos ilícitos no esporte de alto-rendimento;	18 horas/aula
Leitura de texto do professor Valter Bracht e debate sobre o “dopping” no esporte de alto rendimento -“Excurso: as dimensões inumanas do esporte de rendimento”;	06 horas/aula
Exibição e debate do documentário Ícaro, que debata os bastidores do dopping dos atletas olímpicos;	06 horas/aula

Visita Técnica

Sem previsão de visita técnica

Metodologia

Aulas expositivas, leitura coletiva de textos, debates, vivências (aulas práticas), seminários, exibição de filmes, bem como estudos dirigidos em grupos de trabalho.

Recursos Didáticos

Textos (capítulos de livros), Datashow, outros equipamentos de áudio-visual, lousa e materiais específicos das práticas corporais - tatames e colchões.

Referências Bibliográficas

Básica:

BRACHT, Valter. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. 3.ed.Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GRANDO, Beleni Salté e PASSOS, Luiz Augusto (orgs). O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

SOARES, Carmen (org.). Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Complementar:

GONZÁLEZ, Fernando; Fensterseifer, Paulo Evaldo (org.). Dicionário Crítico de Educação Física. 2ª ed.rev. Ijuí:Ed. Unijuí,2008.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 4ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes,2010.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: LÉVI - STRAUSS, Claude. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU,1974.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, corpo e interdições: Contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Jan/Maio 2000.

Avaliação

Os alunos foram avaliados pela participação em debates, tendo em vista a leitura de artigos e livros e a compreensão dos temas abordados pela realização de produção de textos, participação em vivências, bem como pela realização dos seminários propostos.

DANÇA E CULTURA POPULAR NO ENSINO MÉDIO: conhecendo as danças nordestinas

Eliene Lacerda Pereira¹

Introdução

Este relato de experiência tem por objetivo socializar a sistematização de uma proposta didático pedagógica, dentro do tema Dança, com estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus Goiânia Oeste.

O plano de ensino da disciplina Educação Física no IFG propõe desenvolver os temas da Cultura Corporal (Jogo, Esporte, Luta, Dança, Ginástica, entre outros) ao longo dos três anos do ensino médio, onde busca contribuir com a formação humana dos estudantes conhecendo e aprofundando o conhecimento da área sobre estes temas. Particularmente no terceiro ano, a disciplina se chama Educação Física: trabalho, saúde e lazer, que busca articular estas categorias aos cursos técnicos integrados ofertados pelo campus: Nutrição e Dietética, Vigilância em Saúde e Análises Clínicas.

A ementa do plano se refere à introdução e ampliação ao estudo, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento, abordados pela Educação Física, compreendendo seus aspectos biológicos, históricos, psicológicos, sociais, filosóficos, políticos e culturais, e suas relações com o meio ambiente e a diversidade humana, em uma perspectiva omnilateral.

Como objetivos específicos o plano pretende: conhecer, discutir e analisar os elementos da cultura corporal criticamente, relacionando-os ao contexto histórico, social e cultural da sociedade contemporânea; contribuir na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e; relacionar o conhecimento da área buscando identificar e superar a perspectiva conservadora da Educação Física.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás - ESEFFEGO (1998). Especialista em Educação Física Escolar - FEFD/UFG (2001). É mestra em Educação Física pela Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba UPE/UEPB (2010). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG - Campus Goiânia Oeste (2012). Pesquisa sobre Educação, Educação Física Escolar, Prática Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico e Formação de Professores. Atua ainda em parceria com a FEFD/UFG, como supervisora de estágio do curso de licenciatura em Educação Física.


	Ministério da Educação Instituto Federal de Goiás Câmpus Goiânia Departamento de Áreas Acadêmicas	Pág. 1
	Plano de Ensino da Disciplina Educação Física I	
Caracterização		
Curso: Técnico Integrado em Nutrição e Dietética		Ano/Semestre letivo: 2018
Período/Série: I	Turno: (X) Matutino (X) Vespertino () Not	
Carga horária semanal: 4h Carga horária total: 144h	Carga horária de aulas práticas: (60h) Carga horária de aulas teóricas: (84h)	
Pré-requisitos		
Disciplina sem pré-requisitos		
Ementa		
<p>Introdução e ampliação ao estudo, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento, abordados pela Educação Física, compreendendo seus aspectos biológicos, históricos, psicológicos, sociais, filosóficos e culturais, e suas relações com o meio ambiente e a diversidade humana, em uma perspectiva omnilateral.</p>		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Conhecer, discutir e analisar os elementos da cultura corporal criticamente, relacionando-os ao contexto histórico, social e cultural da sociedade contemporânea; ✚ Contribuir na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade; ✚ Relacionar o conhecimento da área buscando identificar e superar a perspectiva conservadora da Educação Física. 		

Imagem 1: Ementa e objetivos do plano de ensino.

Conhecer e reconstruir o significado da dança como elemento da cultura corporal DANÇA	Corpo – Beleza / Corpo - dança	04	Expositiva e Problematicada
	O que é dança? Quem dança? Por que dança?	02	Aula expositiva Problematicada
	O que é cultura popular? História da dança, os modismos e os valores estéticos na dança, a dança os tabus e os preconceitos, dança gênero e sexualidade.	06	Aula expositiva Pesquisa Artigos científicos Vídeos
	Classificação das Danças. As Danças Populares do Brasil e as danças nordestinas: Forró, Frevo, Coco, Ciranda...	06	Pesquisa Vídeos Vivências
	Contextualização da dança na mídia e na escola – Indústria Cultural.	04	Problematicação Artigos científicos Vídeos
	Ritmo, noção de espaço/tempo, passos, técnicas, espetáculos e exposições; Exposição de materiais da cultura popular; construção de coreografia para III IFestejo do Oeste	10	Pesquisa Vivências

Imagem 2: Conteúdo do tema Dança

Com uma carga horária de 144h anual, o tema Dança foi trabalhado no segundo bimestre (14 de Maio a 14 de Julho) deste ao letivo de 2018 com 32 aulas, sendo aulas duplas de 1h30min.

Os cursos do IFG-Goiânia Oeste são integral integrado, onde os estudantes entram às 7:30 e saem às 17:15, com exceção da quarta-feira no turno vespertino, onde nós professores nos reunimos para planejamento, cursos de formação e demais atividades do colegiado. Nestas 32 aulas, utilizamos e exploramos os recursos e espaços disponíveis no Campus lembrando que estamos numa sede provisória, até a finalização da sede definitiva do Campus, e enfrentamos dificuldades quanto à estrutura física para realizar nossos estudos e experiências. Quanto aos recursos didáticos, o Campus Goiânia Oeste conta com Biblioteca, Laboratório de Informática e Laboratório de Saúde e recursos áudio visuais.

Para sistematização do conhecimento organizamos um plano de trabalho com conteúdo e local das aulas, assim como, as atividades avaliativas. Esta abordagem da dança e cultura popular teve como objetivo de conhecer e reconstruir o significado da dança como elemento da Cultura Corporal (SOARES et al, 2009). Em relação à cultura popular, fizemos um recorte, a partir das principais danças populares brasileiras e aprofundamos nas danças populares nordestinas, conhecendo e valorizando a nossa cultura popular. Esta estratégia foi realizada com as turmas de primeiro e segundo anos do curso de Nutrição e Dietética, tendo em vista que o segundo ano não havia vivenciado o tema dança no ano anterior.



EDUCAÇÃO FÍSICA

PROFESSORA: ELIENE LACERDA PEREIRA
Plano de Trabalho 2017. - Turma: 1º. Ano Nutrição...
2º. Bimestre 14/MAI/18 a 14/JUL/18

01/MAI	Feriado		
03		Dança - O que é dança? Quem dança? Por que? Danças: clássica, moderna e contemporânea	
08		Vivência - Forró e seus estilos	
10		Cultura popular Cordel e Forró	
14	Rep Leonardo	Dança e cultura popular - manifestações religiosas, culturais...	
15		JIF	
17		JIF	
22		Vivência - Danças populares - Ó Paí Ó	
24		Danças populares pernambucanas	
29		História das danças populares	
31	Feriado		
05/JUN		Construção coletiva Vivência ritmos nordestinos	
07		Ó Paí Ó - atividade em dupla	
12		Atividade sobre o conteúdo - Construção coletiva de movimentos	
14		Apresentação e entrega da pesquisa sobre dança	
17	Domingo	BRASIL X SUIÇA	
19		JIF	
21		JIF	
22	SEXTA	BRASIL X COSTA RICA	
26		Apresentação de danças populares	

Imagem 4: Plano de trabalho.

Propusemos o conteúdo da dança e cultura popular no primeiro ano com a intencionalidade de conhecer, valorizar e resgatar os valores culturais da dança, problematizando-os no contexto atual frente às danças divulgadas pela mídia. Segundo Sborquia e Gallardo (2002):

Existe uma cultura brasileira muito ampla e riquíssima para ser usada e explorada na escola, com suas danças, músicas, cantigas de roda e brincadeiras, em que o professor de educação física poderá levar os alunos a refletir e a abstrair o conhecimento sobre sua própria cultura e história. Para isso, recomenda-se as danças populares e folclóricas inseridas em seus textos e contextos (p. 116).

Esta proposta se justifica pela necessidade de resgatarmos e valorizarmos nossa cultura popular. Este enfoque se dará pela vivência das danças populares nordestinas e suas variações rítmicas, um contrapondo à cultura de massa que nos é imposta cotidianamente.

Para Brandão (2002) cultura é “tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de cultura” (p.22).

Segundo Brandão (2002) a cultura popular são as manifestações produzidas pelo povo, passadas de geração a geração, resultado de uma interação contínua de pessoas de determinadas regiões. Elas também se diferenciam pelo fato de que a cultura popular é produzida pelas e para as massas, enquanto a cultura de massa apenas para a massa e pelo capitalismo para o consumo. O que está em destaque no momento é acerca do que é imposto pelo capitalismo e gera lucro. Um exemplo sobre isso, Ivete Sangalo é cultura de massa porque vende diversos produtos não apenas musicais, mas também do ramo vestuário, aparelhos de comunicação eletrônica e serviços de telefonia, entre outros. Mas, uma banda ou cantora desconhecida pode ser tão boa quanto, mas por não ter apelo econômico, não é considerada este tipo de cultura.

Neste sentido, a cultura popular contraria a cultura de massa, pois nem sempre vende ou atende aos interesses do mercado. Assim, a peculiaridade das manifestações folclóricas são típicas de cada região do país, em especial, os festejos juninos da região nordeste.

Para Barreto e Pereira (2002),

Os festejos juninos concretizam uma das mais tradicionais e importantes manifestações populares do nordeste. Seu ciclo compreende de 13 a 29 de junho onde são destacados três santos: Santo Antônio, São João e São Pedro. Tais manifestações constituem-se de grande contribuição cultural, representadas, através de folguedos, crendices, danças músicas, fogos, fogueiras e uma culinária específica. Mesmo preservado o caráter popular, os festejos juninos, atinge do tradicional ao estilizado. Essa modernização é percebida nos trajes, nas danças e nas músicas. A festa deixa de ser essencialmente do arraial e invade parques, praças, shoppings e clubes. E todo este sincretismo torna o folclore junino um dos mais ricos, pelas suas crenças, superstições, adivinhações e a fé. Valorizar o saber popular de um povo é não deixar morrer a sua história, é não perder a sua identidade (p.15).

Os instrumentos típicos utilizados (zabumba, triângulo e sanfona) são hoje auxiliados ou substituídos por sons eletrônicos. O requiebrado sensual e dengoso da matuta apresenta uma coreografia à parte. As tendências urbanas vão se pluralizando e revelando as várias faces de nossas raízes.

Neste sentido, torna-se relevante valorizar e resgatar a cultura popular e especificamente através das danças nordestinas, que celebram a vida do sertanejo e a fartura da produção no período junino.

Já no segundo ano aprofundamos o tema acerca da dança contemporânea.

Uma diversidade de atividades foi realizada, como: leitura de um material didático, que eu mesma construí a partir da experiência do mestrado na cidade do Recife, artigo científico, exposição de peças/artesanato da cultura popular, pesquisa sobre as danças, cultura e os elementos que a compõe, vivências, literatura de cordel, filmes e letras de músicas.

As atividades avaliativas foram caracterizadas como interativas, coletivas, dinâmicas, críticas e reflexivas.



ESTUDANTES: _____

CURSO: _____ DATA: _____

PROFESSORA: ELIENE LACERDA - DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

Tema: DANÇA - CULTURA POPULAR

Pesquise, em grupo, sobre a temática e busque pelo menos 2 autores diferentes (referências) para fundamentar sua resposta.

Enviar até dia 14/06/18 para o e-mail elienemorango@gmail.com

Valor da pesquisa 6,0 + Vivência 4,0

1 - O que é dança?

2 - Como são classificadas as danças?

3- O que é Cultura Popular?

4- Cite 10 exemplos de cultura popular

5- Selecione 3 (três) letras de músicas do ritmo forró, sendo:

A- "*Farró Pé de Serra*"

B- "*Farró Estilizado*"

C- "*Farró Universitário*"

Façam uma análise sobre o conteúdo de cada letra, as características de cada um e relacionem o tema de cada letra ao contexto atual.

6- Escolha 1 uma dança brasileira e discorra sobre ela, apresentando sua origem, principais características, região do país, vestimentas, instrumentos, artistas, evolução, forma como se expressa/dança, o que representa na/para a sociedade, imagens...

7- PREPARE SEU GRUPO PARA EXPLICAR E ORGANIZAR UMA VIVÊNCIA COM SUA TURMA SOBRE A DANÇA ESCOLHIDA. ESTA VIVÊNCIA SERÁ REALIZADA, POSTERIORMENTE, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA.

Imagem 5: Exemplo de uma atividade de pesquisa coletiva

Devido o interesse, por parte dos estudantes pela dança, propusemos uma atividade complementar, intitulado: Dança e Cultura Popular, que foi ministrado uma vez por semana entre os meses de maio e junho no horário de almoço, que com o aumento da demanda, levou-nos a abrir uma segunda turma.

Uma das atividades avaliativas foi apresentação no III IFestejo do Oeste, nossa festa junina, onde pudemos vivenciar todo o conteúdo estudado através da dança, das comidas típicas, brincadeiras, músicas, exposições literárias e outras, que culminaram o tema do bimestre.

Nesta apresentação, foi construída uma sequência de movimentos que representasse as danças nordestinas estudadas, como: forró, xote, xaxado, baião, frevo, coco e ciranda. A “Quadrilha Nordestina” abordou o encanto do sertão com figurino típico, músicas selecionadas e expressões populares que incorporaram nossas origens, costumes e tradições.

Durante a auto avaliação foi identificado o desconhecimento, por parte dos estudantes, quanto ao tema abordado e o interesse em participar do projeto de atividade complementar. Durante o intervalo das aulas ficava no pátio uma caixa de som com músicas selecionadas dos ritmos trabalhados naquelas aulas, o que descontraía e motivava os estudantes a dançar.

O envolvimento das turmas foi bastante interessante e participativo, pois para a grande maioria era a primeira experiência em estudar o tema dança. Com a exceção das limitações de uma estudante cadeirante, que se envolveu dentro das suas possibilidades, devido a um sério comprometimento na coluna qualquer movimento lhe causa muita dor. Neste sentido, ela não pôde participar das vivências. Porém durante exposição, leitura, análise das letras das músicas e discussões sobre o tema foi participativa.

Foi importante destacar as análises que construímos sobre o contexto da dança e da região nordeste quanto sua história, seu contexto sócio cultural, situação política e econômica.

Segue algumas imagens de vivências e dinâmicas realizadas.



Imagem 6: Literatura de Cordel

Imagem 7: Forró ao ar livre





Imagem 8: Ciranda.



Imagem 9: Quadrilha



Imagem 10: Xaxado.



Imagem 11: Quadrilha Nordestina



Imagem 12: Frevo



Imagem 13: Forró

Considerações Finais

O tema “Dança”, desenvolvido em um bimestre, nos permitiu perceber o quanto os estudantes estão afastados da nossa cultura, do movimento e do conhecimento que o tema propicia. A partir dele, os estudantes puderam construir novas interpretações para dança, observando as relações que ela perpassa desde sua origem a evolução, passando por processos contraditórios, como o resgate cultural e a modernização, identificando as influências da mídia e da indústria cultural sob a dança, o corpo e suas relações.

Neste sentido, avaliamos positivamente a temática trabalhada por, principalmente, observar o trato e o reconhecimento, por parte dos estudantes, no que se refere aos contextos histórico, social e cultural da nossa sociedade. Atualmente marcada por preconceitos, estereótipos e padrões a dança permite reflexões e críticas acerca das diversas relações por ela estabelecidas.

Esta experiência se torna relevante social e pedagogicamente por transpor o tema exposte, na maioria das vezes exclusivo nas aulas de Educação Física, e por identificar outras possibilidades de práticas corporais na escola, ampliando os temas da Cultura Corporal a partir da pesquisa, do conhecimento e das experimentações. Esta temática se aprofunda nos anos seguintes do ensino médio, de forma a explorar e enriquecer este conhecimento e contribuir na formação humana dos estudantes, qualificando a nossa área dando sentido e significado as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física dentro do Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia Oeste.

Referências Bibliográficas

BARRETO, José R.P; PEREIRA, Margarida, M. de S. **Festejos Juninos**: uma tradição nordestina. Recife: Nova Presença, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. 2^a.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.15 -131.

GOLLNER, Silvana, Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. In: Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, 2005 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100014

SBORQUIA, Silvia e GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As Danças na Mídia e as Danças na Escola. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

SOARES, C.L, et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Coletivo de Autores, 2^a ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2009.

AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

relatos de uma experiência numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental

Gleison Gomes de Moraes¹
Jaciera Oliveira Leite²

Introdução

O presente trabalho pretende contribuir nas discussões acerca do trato pedagógico dos temas e conteúdos da Educação Física para a escola. Nesse sentido, apresento um relato de experiência com o tema Artes Circenses que foi desenvolvido numa escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia com crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, vale ressaltar que o meu recente ingresso nessa escola ocorreu para a substituição de uma professora que entrou de licença no período de janeiro a outubro de 2018. Nessa escola, há sete turmas do primeiro ciclo, sendo duas turmas do 1º ano, duas turmas do 2º ano e três turmas do 3º ano. A faixa etária das crianças é dos 6 aos 8 anos de idade. Para as aulas de Educação Física, a escola conta com uma quadra coberta, um pátio calçado e outro coberto de pequeno porte, além de áreas abertas. Em relação ao material pedagógico disponibilizado para as aulas, havia poucos, sendo alguns bambolês, poucos cones, algumas bolas e poucas cordas.

No começo do ano letivo busquei diagnosticar o que as crianças aprenderam nos anos anteriores nas aulas de Educação Física e apresentar os temas e conteúdos da cultura corporal que as turmas estariam aprendendo no decorrer do ano.

O processo de seleção e organização dos conhecimentos se deu a partir do referido levantamento, que demonstrou pouca diversificação dos temas e conteúdos da cultura corporal já apreendidos pelos alunos na escola. Isso provocou a reflexão sobre a importância de se apresentar novas possibilidades das aulas de Educação Física. Dessa forma, para as turmas do 3º ano, foram propostos os seguintes temas no ano de 2018: 1º Trimestre - Jogos e Brincadeiras; 2º Trimestre - Artes Circenses e 3º Trimestre - Lutas.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Polo UFG/Goiânia. Atualmente é professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia, onde atua desde 2007. Estuda práticas inovadoras nas aulas de Educação Física como as Artes Circenses e as Práticas Corporais de Aventura. Atua ainda em parceria com a FEFD/UFG, como supervisor de estágio dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física.

² Graduada em Educação Física pela Universidade de Brasília - UnB (2006). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2010), área de concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, linha de pesquisa Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2018), linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo. Professora Adjunta da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília - FEF/UnB. Tem experiência nas áreas de Educação Infantil, Educação Física e Educação do Campo. Ênfase nos temas: Escola, Infância, Educação do Campo, Formação de Professores, Práticas Aquáticas, Extensão Universitária e Meditação.

Desde o início houve uma aceitação muito boa das crianças. Algumas delas nem sabiam que poderiam aprender sobre esses temas na escola e tampouco nas aulas de Educação Física. Neste aspecto, por se tratar de sujeitos do Ciclo I, para os quais os dados da realidade ainda se encontram no momento de "síncrese", ou seja, de forma difusa e misturada (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.36) é que entendo, especialmente, a importância da escola e do professor selecionar e organizar estes temas, com o objetivo dos educandos identificarem e ampliarem o acervo de conhecimentos sobre a diversidade que implica o ensino sobre a cultura corporal.

As inquietações sobre essa pouca diversificação de temas e conteúdos me fez incluir as artes circenses nas aulas de Educação Física, entendendo sua relevância ao se tratar de importante manifestação da cultura corporal, rica em aspectos sociais, históricos, artísticos e técnicos. É importante ressaltar que, já no século XIX, o circo exercia fascínio na sociedade europeia, atraindo distintas classes sociais, mas também despertando a preocupação da ordem burguesa, por sua liberdade corporal e aparente falta de utilidade, pois "[...] havia uma inteireza lúdica na gestualidade de cada personagem: o anão, o palhaço, o acrobata, a bailarina [...]" (SOARES, 2005, p.24).

O estudo sobre o trato pedagógico das manifestações culturais e artísticas ligadas ao circo no contexto das aulas de Educação Física escolar conta com as relevantes contribuições de Duprat e Bortoleto. Esses autores utilizam o termo "atividades circenses" para organizar e descrever o rol desses conhecimentos e, por isso, será também aqui utilizado quando tratar-se da sistematização construída pelos mesmos. Porém, de forma geral, utilizar-se-á no presente texto o termo "artes circenses" para descrever este grande tema, pois considera-se que a palavra "artes" corrobora com a reafirmação das dimensões históricas e sociais e, claro, artísticas, que as constitui, potencializando a abrangência e o aprofundamento dessas questões como parte dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Concorda-se com Duprat e Bortoleto (2007, p. 175) que, sobretudo,

[...] interessa-nos destacar a inclusão das atividades circenses (*artes circenses*) no contexto educacional. Neste sentido, entendendo que a escola é um dos principais meios de transmissão e produção de cultura e considerando o circo uma parte importante da cultura corporal [...], podemos justificar a inclusão desse conhecimento no universo educativo como conteúdo pertinente. Mais especificamente, como um conteúdo particular ao professor de educação física, responsável pela transmissão da cultura corporal. Duprat e Bortoleto (2007, p. 175) (*grifos do autor*).

Para esses autores, a arte do circo ajudará a enriquecer ainda mais esse legado cultural a ser ensinado na escola e nas aulas de Educação Física e, ainda complementaram, dizendo que a formação humana dos alunos poderá se desenvolver de uma forma mais global (Pérez Gallardo apud Duprat; Bortoleto, 2007). Acrescento nesse sentido o caráter interdisciplinar exigido no trato pedagógico com esses conhecimentos, o que qualifica ainda mais a prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos alunos. É na relevância dessas afirmações que ora busco justificar sua inclusão nas aulas de Educação Física.

Objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação das artes circenses.

Inserir os conteúdos das artes circenses, que necessita de materiais específicos para sua prática, foi fator desafiador para o trabalho. Sobre esse aspecto, o Coletivo de Autores (2012, p.63) analisa que, para a seleção e organização de conteúdos, "[...] é necessário levar em consideração a realidade material da escola, sendo este um importante elemento para o desenvolvimento de algumas habilidades corporais".

Considerando que as condições materiais da escola não eram, a priori, adequadas para a prática das artes circenses, um dos objetivos foi o de adquirir, tomar emprestado e produzir (fazendo jus ao próprio processo criativo característico do tema) os materiais para o desenvolvimento do trabalho com o circo, o que foi feito durante o período que foi desenvolvido o tema de Jogos e Brincadeiras no 1º trimestre na escola. Dessa forma, tomamos emprestados os materiais para o desenvolvimento do trabalho com o circo. Assim, adquirimos emprestados 5 rolos americanos (rola rola), 30 bolinhas de malabares confeccionadas com material alternativo e uma *slackline* para corda bamba oriunda de outra escola em que trabalho. Além desses materiais, foram produzidos com as crianças, durante as aulas, uma boa quantidade de *Swingers* com material alternativo e alguns pés de lata para trabalhos que envolvessem equilíbrios.

A partir desta dinâmica é que iniciou-se o trabalho com as experiências corporais em torno das artes circenses na escola. O período de desenvolvimento do referido tema correspondeu aos meses de maio a agosto, englobando o 2º trimestre da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

O estudo sobre as artes circenses na escola implica ação docente, implica no ato de planejar. Para Moreira (2008, p.49), "[...] a ação docente, como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, não comporta improvisação". Assim, para um planejamento de ensino, o professor deve ter em mente quais são seus objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias, recursos materiais e as formas de avaliação.

A metodologia utilizada nesta experiência partiu da aproximação com as abordagens críticas da Educação Física, em especial a crítica superadora desenvolvida por um Coletivo de Autores em 1992. Elaborei planos de ensino, planos de aula e planos detalhados das atividades propostas.

Nesse sentido, o objetivo geral do tema artes circenses foi entender o circo como espaço de manifestação da cultura corporal, identificando os sujeitos atuantes, compreendendo e experimentando os movimentos corporais do circo, sabendo classificar suas atividades de acordo com as ações motoras gerais. Essas atividades circenses possuem algumas classificações, e, no âmbito escolar, como na presente proposta, aproximam-se daquilo que Duprat e Bortorelo (2007) denominaram de "Ações Motoras Gerais", que são divididas em atividades de equilíbrios, manipulações, encenações e acrobacias.

Com base na referida classificação e dos recursos materiais disponíveis, as aulas foram elaboradas a partir de experiências e conteúdos em dois elementos das Ações Motoras Gerais: equilíbrios e manipulações. Optou-se por não se desenvolver pedagogicamente os outros dois elementos de classificação (acrobacias e encenações) por entender que não havia os recursos materiais e tempo necessários para o devido processo de ensino-aprendizagem.

Para as aulas práticas de equilíbrios, foram priorizadas as atividades com a corda bamba (*slackline*), rolo americano (*rola rola*) e pé de lata. As atividades de manipulação foram desenvolvidas com base nos malabares com bolas e *swingers*.

As estratégias metodológicas desenvolvidas para possibilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos basearam-se em exposição oral, conversas com as crianças sobre o tema, exposição de vídeos e imagens com alguns movimentos do circo, além das vivências corporais. A avaliação se deu por meio dos seguintes instrumentos: atividades orais, desenhos, prova escrita e observação da participação nas aulas.

Descrição e reflexão sobre a prática pedagógica

As artes circenses, se apresentaram como um importante conhecimento que provocou motivação e desenvolvimento dos alunos.

Em relação aos principais conceitos que definem sobre o que seria uma arte circense, inicialmente, nas aulas foram debatidas os movimentos e técnicas, personagens, materiais e equipamentos que são característicos da cultura do circo. Chegamos, eu e as crianças, ao consenso de que as artes circenses são atividades corporais presente nos circos e nas ruas das cidades, devido ao grande número de artistas de rua que realizam e sobrevivem dessas artes.

Em seguida, para identificar os movimentos, apresentou-se um vídeo com a classificação das atividades proposta por Duprat e Bortoleto (2007) quanto às Ações Motoras Gerais. Foram apresentadas imagens e vídeos, oriundos do *youtube*, que demonstravam atividades de Equilíbrios sobre objetos (Perna de Pau, Corda Bamba, rolo americano); Acrobacias Aéreas (trapézio) e Corpóreas de Solo (contorcionismo e de chão com duplas e trios); Manipulações de objetos (malabares com bola, claves, *swing*, claves) e Encenações (palhaçarias).

Nessa atividade, foi perceptível a atenção e a alegria dos educandos ao ver as imagens e vídeos e de começarem a identificar os tipos de movimentos e habilidades corporais em contato com certos objetos e equipamentos. Os vídeos foram um importante recurso pedagógico para assimilação do conhecimento sobre as Ações Motoras Gerais. Na aula seguinte, conversamos sobre os conceitos de equilíbrio, manipulação, encenação e acrobacia.

A segunda atividade realizada após as conceituações iniciais foi a de confecção de *swing* com barbante, folhas de jornais e fita crepe. Nessa etapa, cada criança recebeu os materiais e acompanharam as orientações do professor. Ao terminarem, foi sugerido que eles pudessem manipular livremente, criando seus movimentos próprios. Em outras aulas, sugeriu-se atividades em grupos com o objetivo que pudessem criar um movimento coreografado com o *swing*, e cada grupo apresentou para os demais colegas sua produção ao final da aula. Foi perceptível naquele momento um bom relacionamento entre as crianças, o desenvolvimento da comunicação, a expressão das ideias entre elas e um trabalho coletivo para compor a apresentação destinada aos demais colegas da turma.

A aula seguinte iniciou-se com a atividade da corda bamba. Esta atividade foi realizada com a *slackline* no espaço lateral da quadra da escola. Houve muita motivação, pois seria a primeira vez que muitos iriam vivenciar aquele desafio. Algumas crianças conheciam a *slackline* por meio de ações que eram realizadas no bairro em projetos comunitários. Expliquei como seria desenvolvida a atividade, que seria em duplas, um estaria na corda bamba enquanto o outro estaria ao lado auxiliando no equilíbrio. Foi incentivado que, a partir da confiança adquirida na prática, os educandos pudessem com o tempo se desvincular do colega que estaria auxiliando ao lado. A atividade foi significativa e observei a conquista da confiança e autonomia de muitas crianças que haviam demonstrado estar com medo no início da atividade. Porém, um elemento que dificultou a experimentação foram as filas que se formaram por haver somente uma *slackline* para a prática.

A terceira atividade desenvolvida foi a do malabares com bolas. Para esta proposta, possuíamos 30 bolinhas que foram emprestadas pela outra escola em que trabalho. Inicialmente, cada criança recebeu uma bolinha e começamos os exercícios de jogar de uma mão para outra, buscando realizar uma parábola com a bola. O segundo passo foi o de trabalhar com duas bolinhas, com movimento cruzado, de jogar de uma mão para outra fazendo um X. Por haver poucas bolinhas, sugeri formar duplas para dividir a outra bolinha com o colega

Houve muitas dificuldades iniciais para a assimilação deste exercício, avalei, então que seria preciso de mais tempo neste conteúdo. Foram necessárias duas aulas somente para que eles entendessem o processo. Outro movimento foi o de jogar as duas bolinhas para o alto com uma mão. A partir dessa fase, algumas crianças foram avançando e sendo estimuladas a usar uma terceira bolinha. Alguns começaram a entender o processo de uso das três bolinhas, mas no geral nem todos conseguiram realizar com todas as três, o que pode ser desenvolvida de forma gradual em anos posteriores da vida escolar ou até mesmo em outros espaços do cotidiano de cada aluno.

Nesse intervalo de trabalho, solicitei que trouxessem latas para que pudessem ser produzidos os pés de lata. Juntamos uma quantidade razoável de material e, numa turma específica, confeccionamos todo os pés de lata. Para essa atividade, nós utilizamos latas e barbantes para a construção.

Como os materiais não eram suficientes para cada aula, começamos a trabalhar no sistema de rodízio de atividades. Cada turma foi dividida em 4 grupos, onde cada grupo vivenciou a corda bamba, os pés de lata, os malabares com bolas e os *swingers*. O tempo era de dez minutos para cada desafio. Percebi que muitos queriam participar da estação pela qual havia desenvolvido mais afinidade. Expliquei que neste sistema todos passariam por todas, não havendo necessidade de começar pela qual mais gostavam. A atividade fluiu muito bem e eu busquei observar e realizar orientações em cada posto onde percebia uma maior dificuldade de organização e execução.

A última aula prática desenvolvida foi a do rolo americano (*rola-rola*). Como contávamos com cinco rolos americanos, por este fato, tivemos uma aula inicial para explicar os detalhes de como se equilibrar. Sugeri começarem em cima do rola rola, segurando na mureta da quadra para encontrarem seu ponto de equilíbrio. Assim que foram ganhando confiança, solicitei que pudessem ir se soltando e controlando seu corpo sozinho. Para o uso desse material, foi mantido o sistema de rodízio e aos poucos cada criança introduzia-se no desafio. A duração de cada conteúdo foi de 4 a 6 aulas constituídas pelas atividades e também pelo rodízio.

As atividades avaliativas do tema artes circenses foram realizadas durante e entre os momentos de ensino das experiências corporais e conceitos ao longo do trimestre. Foram propostas duas atividades com desenho, sendo uma com o objetivo de que simbolizassem quais eram os personagens do circo que mais gostavam e outra que desenhassem: uma atividade de equilíbrio, uma encenação, uma acrobacia e uma manipulação e escrevessem os respectivos nomes tal qual eram conhecidas no meio circense. Houve uma prova escrita sobre os conceitos conversados nas aulas durante o processo de ensino e aprendizagem e, por fim, foi atribuída uma nota de participação que levou em consideração os critérios de iniciativa, esforço e determinação para realização das atividades propostas.

Conclui-se, com base nessa experiência, que as artes circenses é um tema de muita relevância para as crianças, gerando apropriação de conhecimentos, motivação e alegria por novos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 2012.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação física escolar - pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan 2007*. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-escolar-pedagogia-didatica-das-atividades-circenses/>. Acesso em 21 nov. 2018.

MOREIRA, Evando Carlos. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org). **Educação física escolar: desafios e propostas 1**. 2ª. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

SOARES, Carmen. Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica. **Imagens da Educação no corpo**. 3ªEd. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

CULTURA CORPORAL NA ESCOLA DO CAMPO:

o handebol como elemento pedagógico

Janderson Honorato Andrade¹

Introdução

Tenho a honra de apresentar neste texto uma das experiências pedagógicas transgressoras que se realizou via estágio supervisionado na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG - Goiânia, no ano de 2016. O estágio supervisionado tem como princípio norteador o estudo e reflexão da gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa educacional e prática teórico-reflexiva da profissão docente (PPC, FEFD, 2014). Os limites e possibilidades da Educação Física no contexto educacional como um todo, assim como a superação do distanciamento entre teoria e prática ou aspectos conceituais e intervenção pedagógica, apresentadas no PPC da FEFD/UFG, nos fez pensar: Por que não realizarmos um estágio supervisionado que ocorra em espaços e formatos da Educação Básica diferentes dos “convencionais”, como em escolas técnicas, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo? Já que esses formatos educacionais e de escolas, assim como outras não convencionais, também fazem parte da realidade do mundo real.

Foi a partir de algumas indagações coletivas como essas apresentadas acima e de interesses pessoais da dupla de estágio da qual eu fiz parte que direcionamos o estágio à uma escola do campo. Essa decisão não se deu pelo acaso, antes mesmo do estágio iniciar já tínhamos um vínculo com a escola campo de estágio, via dois projetos de extensão articulados e transdisciplinares "Terra encantada: gente miúda direitos integrais" e "Educação Física para os cerrados: contribuições para os sujeitos do campo", esse último envolvia mais diretamente ações relacionadas às práticas pedagógicas da Educação Física e da Educação Do Campo. Posteriormente ao estágio, foi realizado um estudo monográfico sobre esses projetos e as contribuições para a formação inicial de professores.

Contudo, neste texto irei apresentar a experiência do estágio na escola do Sertão (Alto Paraíso de Goiás - Chapada dos Veadeiros) trazendo um pouco sobre o contexto da escola, da Educação do Campo e da Educação Física nesse local a partir de um diálogo com o handebol, como um dos elementos da cultura corporal desenvolvidos no decorrer do estágio.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (2017). Atualmente é professor do projeto Esporte Educacional Handebol inclusão e cidadania pela Associação Cultural e Esportiva Força Atlético.

Educação Do Campo e a Escola Do Sertão

Conhecer a escola adotada como campo de estágio, conhecida por nós como Escola do Sertão (Escola Municipal Santo Antonio da Parida) perpassou anteriormente em reconhecer uma modalidade de educação de muita importância para os camponeses, tais como agricultores familiares, ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas, entre outros, que é a Educação do Campo. Para isso se faz necessário também compreender o porquê da defesa e utilização do conceito de Educação do Campo. Para Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, como o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político.

Andrade (2017), sustentado nos escritos de Caldart (2002), se refere que não apenas o conceito de *camponês* é histórico e político, o conceito de Educação do *Campo* também é marcado por longos processos históricos de lutas e acirramento pela garantia de uma educação no e do *campo*, traçada pelo protagonismo dos movimentos sociais camponeses organizados. Mesmo com a preocupação com a escolarização do povo do *campo*, não se pode reduzir a Educação do *Campo* à escola, compreendendo que a educação do *campo* está interligada aos processos sociais de formação de sujeitos autônomos com uma relação importante com a cultura, em todo o território, com valores, com o jeito de produzir, contribuindo com a formação para o trabalho com a participação social.

Esses e outros são alguns dos elementos fundamentais para a compreensão dessa modalidade de educação, ressaltando ainda a importância de se pensar a formação de professores para a Educação do *Campo*. Arroyo (2007) e Caldart (2002) fazem a defesa de que a educação do *campo* seja uma educação realizada também para e no *campo*, de preferência que os educadores das escolas sejam jovens e adultos moradores do território.

Caldart (2002) destaca dez pontos centrais para ser educador do povo do campo, quais sejam: 1- Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos; 2 - Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; 3 - Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; 4 - Participar das Lutas sociais do povo brasileiro do campo; 5 - Lutar por políticas que afirmem o direito do povo do campo à educação; 6 - Provocar debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo; 7 - Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; 8 - Aprender sobre os movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo; 9 - Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo; 10 - Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

E é nesse contexto de Educação do *Campo* e pensando esses princípios de formação de professores, que se encontra a Escola Santo Antônio da Parida ou carinhosamente conhecida como Escola do Sertão, que se abriu como campo de estágio curricular da FEFD em 2016, essa escola se localiza na região rural do município de Alto Paraíso de Goiás, distante cerca de 450 km da capital do estado. A escola se localiza na região do Sertão do referido município que contempla também áreas de municípios vizinhos como: Nova Roma, São João D'Aliança e Flores de Goiás, devido uma maior proximidade geográfica e compartilhamento de especificidades por ser uma região rica em biodiversidade, terras férteis e habitada por população tradicional (LEITE *et al.*, 2013).

No ano de realização do estágio, a Escola do Sertão contava com aproximadamente 70 estudantes matriculados, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em sua maioria moradores da região, filhos e filhas de pequenos produtores. A escola se utilizava de um espaço físico não demarcado, conferindo-lhe uma percepção de uma escola sem muros, literalmente. As instalações físicas, tais como salas de aulas, secretaria, refeitório, biblioteca, "Barracão dos Formandos: os desbravadores do Sertão" foi construída em parceria com Associação Dos Produtores e do Meio Ambiente Do Sertão (APROMAS), que sede parte de seu espaço físico para a escola. A escola contava com 12 professores formados ou em formação, moradores da região e redondezas, muitos dos professores foram estudantes da Escola do Sertão e/ou desenvolvem trabalho de docência desde o início da instituição.

Ressalta-se que, ao longo da história e cotidianamente, a Escola do Sertão enfrenta vários obstáculos e embates políticos buscando sua consolidação como instituição formadora e materialização da garantia do acesso à Educação Básica no contexto camponês, significando para a Comunidade do Sertão lugar de ensinar e aprender, lugar de lutas, encontro, produção cultural e articulação comunitária.

Organização do Estágio

Os objetivos propostos pela disciplina de Estágio Supervisionado II envolvem os seguintes pilares básicos: 1) Pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico da escola e da Educação Física, escolha das estratégias de investigação; 2) Planejamento pedagógico do conjunto de aulas com elaboração de plano de ensino e sequenciador de aulas; 3) Desenvolvimento da docência e reflexão sobre as experiências pedagógicas; 4) Relatório final de estágio, apresentando análise e síntese sobre a experiência pedagógica realizada na escola-campo. Na intenção de alcançá-los, realizamos todas as etapas da disciplina a partir de organização e estratégias que, avaliamos, mais contemplariam a Escola do Sertão e a Educação do Campo.

Francisco (2014) menciona especificidades pontuais das contradições entre o *campo* e o urbano, especificidades essas que também se apresentaram na forma de realização do estágio na Escola do Sertão e no desenvolvimento de todos os pilares básicos da disciplina.

Há especificidades que contrapõem as práticas e concepção de Educação do Campo àquelas vigentes nas escolas oficiais estatais existentes no perímetro urbano e sua replicação de forma precarizada na área rural. Uma dessas especificidades que merece destaque se refere à problematização e oposição que a Educação do Campo, tal como proposta pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, faz ao conhecimento dominante (FRANCISCO, 2014, p.14).

Esse conhecimento dominante, aqui, não é entendido como o conhecimento clássico, mas sim a seleção do conhecimento e o formato que é lecionado no âmbito das escolas de maneira hegemônica, ou seja, separado da vida.

A realização do estágio na escola do Sertão necessitou de uma organização das intervenções e das pesquisas de forma diferenciada. Por se tratar de uma escola do *campo* em outro município, as intervenções aconteceram em períodos de viagens que eram feitas à escola de 45 em 45 dias. Ao todo foram realizadas 6 (seis) viagens, nos meses de março, abril, junho, setembro, outubro e novembro, onde ficávamos aproximadamente de 3 a 5 dias. As viagens foram realizadas junto com os projetos de extensão "Terra encantada" e "Educação Física para os Cerrados", com transporte solicitado via Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) e FEFD. Em cada viagem, além de acompanhar o planejamento do projeto de extensão universitária, realizávamos sempre 2 (duas) intervenções nas turmas referências de aproximadamente 1h e 30m, salva algumas exceções, como na primeira intervenção, que foi mais explicativa, de reconhecimento e de seleção de conteúdos com as turmas, e em outro momento que tivemos no planejamento do projeto oficinas de natação no rio, diminuindo nosso tempo de intervenção, especificamente, com as turmas do estágio.

Foram duas turmas de referência, uma nos anos finais do Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio, ambas as turmas tinham um número de até 10 estudantes, o formato era próximo à multisseriação. Ao longo do estágio, foram trabalhados conteúdos como: jogos e brincadeiras populares, relação de gênero/estética corporal, voleibol e handebol. Neste texto, será tratado o Handebol como um elemento pedagógico trabalhado na dimensão da escola do *campo* e como uma rica possibilidade a ser desenvolvida na Educação Física Escolar.

O Handebol como Elemento Pedagógico

Dentro da dimensão dos conteúdos da cultura corporal, se encontra o esporte que, em suas várias dimensões e subdivisões, uma delas se manifesta o esporte coletivo de invasão, característica do handebol. Esse por se tratar de um conteúdo da cultura corporal deve ser ensinado pedagogicamente na escola como um conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Cheio de regras, fundamentos, técnicas, estratégias e táticas desenvolver o Handebol na Escola do Sertão foi possível a partir de várias adaptações e contextualização quanto ao espaço de jogo, formas de pontuar, entre outras ressignificações típicas do "esporte da escola" (VAGO, 1996), que não deve reproduzir o esporte como é apresentado no contexto do alto rendimento.

Foi adotado uma sequência pedagógica apresentada nos dois quadros abaixo, com um total de quatro intervenções, objetivando que os estudantes da escola do Sertão se apropriassem dos conhecimentos do esporte handebol e de algumas dimensões técnicas e históricas do mesmo.

SEQUÊNCIADOR DE AULAS

Períodos: 12 a 15 de abril, 14 a 17 junho 2016

turma do ensino fundamental 2

4 aulas de 1h30m / 4 dias

OBJETIVO GERAL	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AVALIAÇÃO
Conceituar esporte a partir do handebol, bem como identificar os aspectos históricos, técnicos e as diferentes manifestações deste esporte.	Reflexões Sobre o Handebol, Instrumentalização e problematização por meio de aulas teórico-práticas.	Avaliações contínuas, elaborações de conceitos, produções de vídeos, trabalhos e pesquisas.

	1º Intervenção 13/04	2º Intervenção 15/04	3º Intervenção 15/06	4º Intervenção 16/06
OBJETIVO GERAL	Elaboração de conceitos sobre o handebol	Conhecimento conceitual e técnico dos fundamentos básicos do handebol.	Capacidade de problematização e elaboração de sínteses sobre o conteúdo.	Elaboração de trabalho com as dimensões da quadra e algumas regras do jogo de handebol.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Primeiro momento: Fazer uma chuva de ideias afim de identificar o que é Educação Física, quais são seus conteúdos e onde o handebol se inclui Segundo momento: Instrumentalizar os aluno sobre a histórias do Handebol, suas principais características e regras. Terceiro momento: Instrumentalizar a partir de vivências práticas alguns fundamentos do handebol	Primeiro momento: Elaboração de atividades que venham a contemplar fundamentos do handebol (manejo, passe, recepção e drible) Segundo momento: Explorar diversas maneiras de realizar o fundamento do passe no handebol Terceiro momento: Realizar jogos coletivos que explorem com maior elaboração os fundamentos do handebol	Primeiro momento: explorar diversas formas do Jogo de Handebol adaptado Segundo momento: Problematizar a organização do Handebol como um todo Terceiro momento: traçar técnicas, estratégias e táticas para atingir os objetivos dos jogos de handebol adaptados à realidade da escola	Primeiro momento: Explicações de algumas regras básicas do jogo de handebol Segundo momento: Instrumentalizar os alunos sobre as dimensões espaciais do handebol Terceiro momento: Realizar jogos de handebol.
AVALIAÇÃO	Capacidade dos alunos em Identificar o esporte “handebol” como conteúdo da Educação Física	Produção de vídeo explicando e demonstrando alguns do Fundamentos	Capacidade de problematização e elaboração de sínteses sobre o conteúdo	Elaboração trabalho com as dimensões da quadra e algumas regras do jogo de handebol

Essa sequência didática foi desenvolvida levando em consideração as respostas da primeira intervenção que se baseava em uma prática social inicial para saber a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo de handebol.

Ressalto que, como procedimento metodológico para realização das intervenções, foram adotadas algumas etapas que se relacionam entre si: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Etapas essas características do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2000).

A intenção foi de socializar alguns dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que, na Educação Física, são conhecimentos da cultura corporal que engloba os jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes entre outros de acordo com a perspectiva crítico-superadora apresentada pelo Coletivos de Autores (1992). Essa foi a abordagem presente nas intervenções do estágio, uma vez que a mesma não se preocupa em apenas reproduzir um fenômeno, mas se debruça em conhecer de forma sistematizada e superar as lacunas presentes, lacunas que se apresentam mais intensamente no âmbito da vida social, nas relações de poder, econômica e nos privilégios que necessitam de ser superados também no âmbito da apreensão dos conhecimentos.

Procedimentos metodológicos e abordagens epistemológicas como as referenciadas acima conseguem dar suporte a uma prática pedagógica ampliada, especialmente quando a intervenção é realizada na perspectiva de humanização e emancipação dos sujeitos envolvidos. Independente da escola ser urbana ou do campo, vale sempre ressaltar que vivemos em uma sociedade classista onde o posicionamento político se faz necessário na ação de ser professor, uma vez que nas correlações de forças a classe trabalhadora é posta como marginalizada, sendo os camponeses e trabalhadores do campo pertencentes a classe.

Considerações Finais

A Educação do Campo é extremamente política e necessária, o ato de ser professor nesse espaço também. O estágio supervisionado na Escola do Sertão foi uma rica experiência baseada na troca de conhecimentos. O handebol como possibilidade pedagógica foi o conteúdo norteador para levantar questões sobre o esporte de rendimento, investimento, acesso, cultura esportiva e também, de forma muito especial e importante, foi o conteúdo apropriado pelos estudantes do anos finais do Ensino Fundamental que, corporalmente e com criatividade, conseguiram superar alguns obstáculos impostos pela ausência do poder público que se expressava na escola pela falta de quadra, baliza e marcações fundamentais para a prática de handebol, mas que mesmo assim ao término do estágio conseguiram conceituar esse esporte, seus fundamentos e vivenciar jogos similares de acordo com as possibilidades apresentadas pelo espaço escolar.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, J. H. Educação Física para o Cerrado: contribuições do Projeto de Extensão na Formação Inicial de Professores. 2016. Monografia. FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/>

ARROYO, M. G. Política de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p157-176, maio/ago. 2007.* Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 23 dez. 2018.

CALDART, R. S. Ser Educador do Povo do Campo. In: KOLLING, E. J.; OSFS, P. R. C.; CALDART, R. S. (org) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do Campo, 2002. Coleção por Uma Educação do Campo, n.º 4.

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

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E.P. Interfaces entre educação do campo e a disciplina de educação física escolar. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n2, p 39-37, jul./dez. 2014.* Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 30 jan. 2017.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo (mimeo). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEITE, J; ROCHA, N. J. R; MAGALHÃES, J. C. Terra encantada: gente miúda, direitos integrais. In: XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria, 2013, Quito - Equador. *Anais do XII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria, 2013.*

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente Um diálogo com Valter Bracht. *Movimento - Ano III - Nº 5 - 1996/2.*

GINASTICANDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

João Arlindo dos Santos Macêdo¹

Planejamento Bimestral

Objetivo geral:

- ✓ Entender, vivenciar e identificar alguns dos movimentos que compõem a ginástica geral bem como superar a leitura de que essa ginástica é só para meninas e não para meninos.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar alguns dos movimentos gímnicos básicos (equilíbrio, balanço, rolamento e de subir) em forma de composições, bem como de manipulação com arco, corda e bola;
- ✓ Vivenciar e compreender alguns dos movimentos gímnicos em suas diversas possibilidades individual e de grupo, como vela, aviãozinho, pirâmides, elefantinho, ponte, estrelinha, rolamentos para frente e traz, diferentes possibilidades de manipulação e composição com arco, corda e bola;
- ✓ Construir e criar composições individuais e de grupo para apresentar aos demais.

Tempo pedagógico, divisão do conteúdo por aulas

16 aulas, sendo 6 para o conteúdo equilíbrio, 6 para o conteúdo rolamento e manipulação de arco e corda, 2 aulas para balanço e 2 aulas para trepar e ou subir.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás - Eseffego (2012). É mestrando do programa do Mestrado Profissional de Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pólo FEFD/UFG. Atua como professor de Educação Física Escolar no município de Senador Canedo há 5 anos. Possui experiência como professor de xadrez no Ensino Fundamental em escola particular de Goiânia e como jogador amador no esporte.

Organização metodológica geral e específica

Num primeiro momento, as aulas serão ministradas em sala às turmas do 4º e 5º ano, onde apresentamos, nas duas primeiras aulas, um texto didático adaptado do livro da educação física da Paraíba. Essa apresentação será de forma explicativa e expositiva, partindo dos temas que temos como objetivo serem desenvolvidos, desde aspectos históricos voltados a educação física que se origina como ginástica na escola até ao fato de como o movimento da ginástica tem sido culturalmente aprendido e transmitido.

A parte prática passa pela organização dos grupos em torno dos colchonetes, a fim de que vivenciem os movimentos ginásticos, havendo alternância entre os alunos que realizarão, os que ajudarão e os que observarão cada atividade.

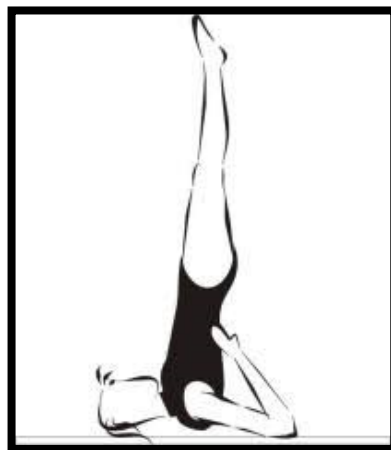
Com as turmas de 2º e 3º ano, as aulas se organizarão nos elementos a serem vivenciados fora de sala, com pintura de desenhos do caderno antiestresse do circo e ginástica, em que na aula 1 apresentaremos de forma sucinta a história de como a ginástica vem para a escola e como ela se torna a educação física. Como atividade avaliativa, consideraremos a participação dos alunos nas aulas de sala e fora dela por meio de atividades dirigidas, bem como o esforço e progresso individual e de grupo.

Formas de avaliação

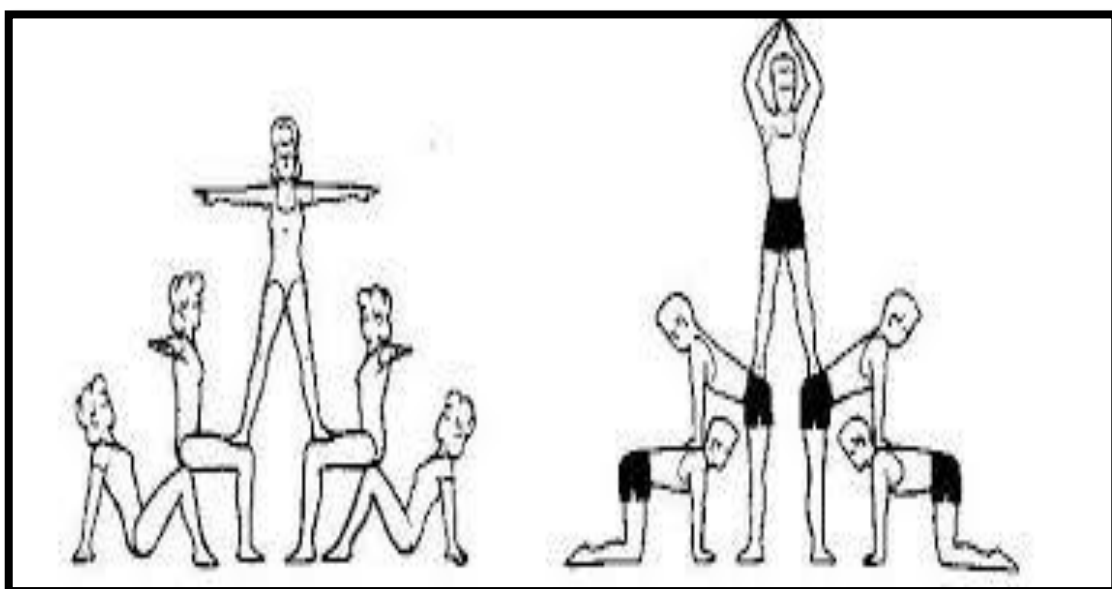
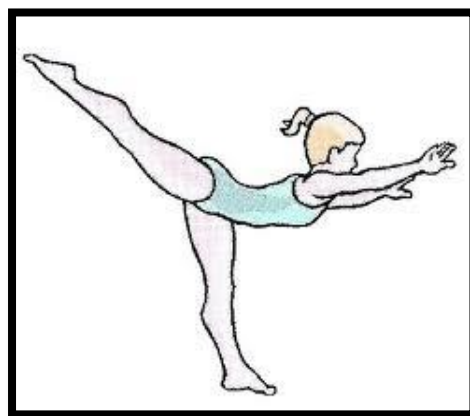
Pinturas de desenhos, envolvimento na execução dos exercícios ginásticos, avaliação escrita com as turmas maiores (4 e 5 anos)

Imagens retiradas da internet e utilizadas como modelos de execução.

Disponível em: <http://files.sandra-barbosa2209.webnode.pt/200000060-8d6668e605/Gin%C3%A1stica%20Solo.pdf>
Acesso em 19/04/2018



Disponível em: <http://10papedfisica.blogspot.com/2013/06/ginastica-de-solo.html> Acesso em 19/04/2018



Disponível em : <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13823>
Acesso em 19/04/2018

Plano de Unidade Didática - Ginástica

Conteúdo: Diferentes tipos de equilíbrio ginástico

Tempo pedagógico: 6 aulas

Nome dado ao trabalho com o conteúdo no bimestre: Ginasticando na educação física

Objetivos

- ✓ Identificar diferentes composições de equilíbrio individual e de grupo da ginástica;
- ✓ Experimentar as diferentes formas de equilíbrio por exercícios ginásticos, abrindo espaço para a criação de outras composições à partir de modelos;
- ✓ Entender a ginástica como conteúdo da cultura corporal, e que como conteúdo da educação física pode e deve ser conhecida e praticada por homens e mulheres;

Resumo do relato

Esse relato de experiência foi desenvolvido à partir do trabalho com o conteúdo **Equilíbrio na Ginástica** durante três semanas no segundo bimestre do ano de 2018 com turmas de 2º a 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Senador Canedo.

Apresentamos neste tempo, diferentes formas de fazer a pirâmide e exercícios de equilíbrio individual e em grupo (como elefantinho, aviãozinho, vela e torre humana), buscando ao final que os próprios alunos criassem novas formas de pirâmide.

Para o ensino deste conteúdo, recorreremos a imagens de pirâmides e dos movimentos acima citados e elaboramos fichas com os movimentos a serem tratados na aula, para no momento de fazer, experimentar e ressignificar os movimentos.

Em virtude de uma cultura escolar cuja a maior parte dos alunos meninos está imersa numa lógica que reforça os estereótipos de papéis e movimentos em masculinos e femininos, se constituiu um desafio de ressignificar o tema “ginástica” para ampliar a sensibilidade as diferentes formas do se movimentar.

Para tanto, no 4º ano em que tratamos o conteúdo no currículo, optamos por renomear o conteúdo para “*ginasticando*”, como uma ideia de conteúdo focado numa leitura menos formal para o ensino da ginástica, com vistas a despertar por parte dos alunos um outro olhar, que em nossa realidade se faz num aprender ginástica praticando e refletindo sobre o que se fez e aprendeu. Ao fim do trabalho, conseguimos plantar uma semente não só de uma ampliação de experiências e conceitos de equilíbrio por movimentos ginásticos, como um respeito mínimo dos alunos meninos ao conteúdo ginástica como sendo uma atividade que “também é para eles”.



Registros fotográficos das atividades realizadas em aula e das criações dos alunos.





Imagens 1, 2, 3 e 4: atividades realizadas em aula e criação dos alunos.

Referências Bibliográficas

MACIEIRA, J. A.; CUNHA, F. J. P. C.; NETO, L. P. X. **Livro didático público: educação física.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. O. **Ginástica, dança e atividades circenses.** Maringá: Eduem, 2014. v. 3 (160 p)

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO SAQUE E DO BLOQUEIO

em ambiente escolar a partir da proposta Crítico-Emancipatória

Jeferson Moreira dos Santos¹

Introdução

A Educação Física brasileira passou por grandes transformações relacionadas aos seus objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações a partir da década de 1980, procurando afastar-se dos referenciais biologicistas, tecnicistas e esportivistas predominantes até então (TANI *et al*, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1999; KUNZ, 2006). A partir destas transformações, há o nascimento de tendências críticas, que procuram analisar o movimento humano enquanto forma de representação do mundo, uma vez que jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e artes circenses se constituem a partir de referências culturais, sociais e históricas, além dos aspectos técnicos e táticos, que eram os mais trabalhados na Educação Física brasileira até então.

Apesar dos avanços teóricos relacionados ao aparecimento destas novas perspectivas, há um conjunto de críticas acerca das possibilidades metodológicas de implementação destas ideias no campo da prática. Um dos maiores problemas relacionados à esta possível falta de precisão metodológica é o pouco impacto que esses pensamentos tiveram no cotidiano escolar, uma vez que as aulas neste ambiente ainda não se utilizam, em sua maioria, destes conhecimentos.

Ainda há professores e alunos no ensino superior que alegam que as dificuldades em trabalhar com as tendências críticas é que elas negariam os aspectos técnicos, tornando a Educação Física na escola excessivamente política, não compromissada com o como-fazer e, por isto, difícil de ser visualizada para o trabalho com os elementos práticos.

Desta forma, este artigo tem como objetivo demonstrar formas de ensino de aspectos operacionais do esporte, especificamente o saque e o bloqueio, no ambiente escolar, a partir de uma das tendências críticas da Educação Física brasileira: a crítico-emancipatória.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás - ESEFFEGO/UEG (2002) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2005). É mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2008). Atualmente é professor efetivo na ESEFFEGO/UEG; leciona na UNIP (Universidade Paulista)

Para alcançar este objetivo, apresento dois momentos durante o trabalho: O primeiro estará relacionado ao desenvolvimento do saque no voleibol, utilizando-me da perspectiva de que deve-se manter a estrutura básica do elemento ensinado e pedagogizar todo o restante da atividade. Nesta etapa, demonstro dois elementos: a) como o processo de padronização do esporte de rendimento influencia na diminuição das possibilidades de exploração dos movimentos pelos alunos, prejudicando-os em relação ao desenvolvimento de sua própria identidade e b) como a técnica é trabalhada dentro da perspectiva crítico-emancipatória. O segundo momento da aula estará relacionado ao ensino das técnicas de bloqueio no voleibol, onde demonstro aos alunos a construção da aula a partir do rearranjo material e das transcendências de limites, pela experimentação, pela aprendizagem e pela criatividade, como forma de aumentar as possibilidades de aprendizado da prática esportiva para todos os alunos e alunas durante a aula, independentemente de seu tamanho.

Antes de explicar a aula em si, ressalto que a avaliação será articulada de forma intercalada com as atividades práticas, procurando desenvolver o aspecto da processualidade, pois entendo que avaliações contínuas produzem melhores resultados que aquelas pontuais, ao final do processo. Desta forma, os elementos avaliativos servirão como referência para a ação já dentro da própria atividade, fazendo com que esta adquira um caráter mais dialético que formal.

A partir desta metodologia, procuro implementar um caráter mais dialético à aula, onde os elementos práticos nos demonstrem os aspectos teóricos levantados por Kunz na tendência crítico-emancipatória e, em um movimento prático, os elementos teóricos influenciem na organização de nossos movimentos, na aprendizagem do saque e do bloqueio do voleibol.

Procedimentos teóricos e metodológicos importantes para o ensino do saque no voleibol a partir da tendência crítico-emancipatória

Na perspectiva de Elenor Kunz, a Educação Física escolar tem desenvolvido um trabalho que não atende aos reais interesses dos alunos, uma vez que tem proporcionado aulas que orientam-se pela reprodução do esporte de rendimento. Esta reprodução articula-se a partir da não percepção, por parte de professores e alunos, de que o esporte possui objetivos diferentes, dependendo do espaço com o qual estamos trabalhando.

Desta forma, sendo os objetivos diferentes, será que podemos reproduzir os mesmos métodos de ensino, a mesma cobrança de rendimento que o esporte competitivo possui aos nossos alunos da escola? Sendo o esporte competitivo cada dia mais excludente, esse é o modelo que devemos seguir em nossas aulas com objetivo educativo? Os princípios do esporte de rendimento (sobrepujança e normatização das regras) devem ser os elementos-guia para a construção de nossas metodologias em ambiente escolar?

Discutir estes elementos com os alunos em ambiente escolar e modificar nossas metodologias, como professores, faz com que consigamos alcançar alguns dos objetivos da tendência crítico-emancipatória, como fazer com que o aluno saiba “questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio desta visão crítica poder avalia-lo” (KUNZ, 2006, p. 29), ampliando assim as possibilidades da prática desportiva, conforme os seus interesses reais.

Desta forma, Kunz defende que a aula de Educação Física, ao invés de reproduzir o esporte de rendimento na escola, deve questionar, criticamente, os aspectos do rendimento cobrado, da representação clubística e nacional, as características do esporte lazer e o comércio e consumo relacionados ao esporte competitivo.

Um dos problemas relacionados à repetição do modelo de esporte de alto rendimento nas aulas de Educação Física escolares é a padronização dos movimentos. Quando se acredita que o objetivo da aula é apenas fazer com que os alunos reproduzam movimentos do esporte de rendimento, tidos como corretos independente da situação em que possamos praticá-los, os alunos são tratados como objetos, não sendo estimulados a pensar sobre o que estão aprendendo.

O método preferencial nesta concepção seria a demonstração/repetição, ou seja, o professor demonstra o como-fazer e os alunos, ao repetirem exercícios visualizados, aprenderiam o movimento. O aluno fruto deste processo pedagógico não possui capacidade de pensar o movimento a partir de seus determinantes e, portanto, não consegue reconstruir o esporte conforme seus interesses, não se constituindo, assim, enquanto sujeito de suas ações.

A partir desta análise, Kunz defende que há uma clara necessidade de estimular uma conduta exploratória no aluno e isto contribuirá para que o mesmo possa desenvolver sua identidade pessoal, a partir da vivência de diversas possibilidades de execução de ações no sentido de enfrentar os desafios que são propostos.

Para demonstrar aos alunos como o esporte de alto rendimento tem influenciado no empobrecimento das possibilidades da prática esportiva, depois de me reunir com os alunos e apontar os objetivos da aula, darei o seguinte comando: Por gentileza, gostaria que os alunos se dividissem em dois grupos na quadra de voleibol e realizassem diferentes tipos de saque. Este comando tem dois objetivos importantes: a) servir como momento de avaliação diagnóstica, para que eu conheça o nível técnico da turma e b) testar a hipótese de que mesmo os alunos da graduação possivelmente executarão apenas os tipos de saques que correspondam ao voleibol de alto rendimento, realizando-os da posição oficial do esporte de alto rendimento.

Depois da realização livre dos saques, os alunos serão reunidos e haverá a problematização acerca dos modelos de saque que foram realizados. O primeiro elemento a ser discutido com os alunos é se a distância oficial para jogos adultos seria a adequada para o primeiro aprendizado dos alunos sobre este fundamento. Será que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental conseguirão se preocupar com a compreensão do movimento quando tiverem que passar a bola por cima de uma rede a 2,43m de altura, posicionada à 9m de distância? Será que estes elementos serão adequados às suas condições de desenvolvimento? Haverá nestes alunos aumento da motivação e sensação de sucesso, fundamentais para seu aprendizado? Por que não começar com a execução do novo movimento de forma mais aproximada da rede? Pergunta-se principalmente: por que temos que reproduzir as regras do alto rendimento em todos os ambientes e situações em que o voleibol está sendo praticado?

Os alunos serão estimulados a falarem quais são os elementos caracterizadores essenciais do ato de sacar e, após algumas respostas, eles perceberão que as distâncias podem ser modificadas, que as formas de sacar podem ser modificadas, mas que o saque sempre terá como referência essencial ser o ato de iniciar o jogo, passando a bola para a quadra adversária por cima da rede. Todos os outros elementos podem ser transformados para que o aluno tenha sua condição de desenvolvimento e compreensão respeitadas.

Se o esporte de alto rendimento, ou de competição, com seus valores, suas normas e suas exigências, é o tipo aceito de forma evidente e inquestionável em todas as instâncias em que possa ser praticado **sem que se altere a sua estrutura básica para atender os interesses compatíveis com os praticantes**, isso ainda não garante que os 'interesses reais' desses praticantes estejam na prática desse esporte, pelo menos não da mesma forma como ele se apresenta para os que o praticam diariamente. (KUNZ, 2006, p. 26-27, grifo nosso).

Na sequência, os alunos serão estimulados pelo professor a realizar vários tipos de experimentações, como o saque por debaixo das pernas, o saque para amputados na altura do cotovelo e o saque por cima de costas. Todos estes saques serão realizados pelo professor, que dará, após a demonstração da execução, momentos para que os alunos experimentem essas e outras possibilidades de sacar. Esta fase é conhecida como transcendência de limites pela experimentação, pois o aluno vai, ao ser desafiado a construir seu movimento, criar uma estrutura própria para atingir seu objetivo, transformando-o em sujeito de suas ações.

Após a transcendência de limites pela experimentação, teremos o momento da transcendência de limites pela aprendizagem, onde os elementos técnicos criados culturalmente como forma mais desenvolvida de agir para alcançar determinado objetivo serão ensinados aos alunos. É importante ressaltar este momento pois há um engano comum de se falar que as tendências críticas da Educação Física negam o ensino da técnica em suas aulas.

Demonstra-se claramente o equívoco desta afirmação ao percebermos que há uma fase específica para o ensino das técnicas dentro da tendência crítico-emancipatória, além dos vários momentos em seus textos em que o autor refere-se à esta questão. Ao se referir à Habermas, Kunz (2006) nos apresenta três categorias de análise que servem como estruturas universais de compreensão da ação humana e que podem ser aplicadas para a compreensão do fenômeno esportivo.

A primeira refere-se à categoria “trabalho”, que relaciona-se a um processo racionalmente organizado e sistematizado, afim de alcançar performance física e técnica no esporte. Ainda sobre a questão do ensino da técnica nas aulas de Educação Física, o autor firma que “o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente” (KUNZ, 2006, p. 40).

Portanto, se a técnica é elemento necessário, não seria possível afirmar que Kunz (2006) negue seu ensino. É importante perceber dois elementos caracterizadores do ensino da técnica na perspectiva crítico-emancipatória: a) ela não é a única coisa a ser ensinada na aula de Educação Física, pois os elementos históricos, táticos, relacionados à regra e aos elementos socioculturais que constroem o esporte também devem ser trabalhados e b) a sua forma de ensino não deve se basear em estratégias de repetição, mas sim de compreensão dos determinantes da ação.

A partir desta compreensão, começo o processo de ensino do saque a partir da compreensão de dois elementos centrais para a realização deste movimento: 1) o posicionamento do corpo, que possibilitará equilíbrio e força, e; 2) o lugar onde devemos acertar o instrumento, uma vez que esta compreensão possibilitará ao aluno entender a trajetória da bola no momento do saque.

O primeiro tipo de saque que será ensinado é o saque por baixo. Para a compreensão do lugar em que a bola será acertada, os alunos serão estimulados a experimentarem um golpe exatamente embaixo da bola, para perceberem que assim ela apenas subirá, sem deslocar-se para frente, o que não resolverá o problema central do saque (passar a bola para a quadra adversária por cima da rede).

O primeiro tipo de saque que será ensinado é o saque por baixo. Para a compreensão do lugar em que a bola será acertada, os alunos serão estimulados a experimentarem um golpe exatamente embaixo da bola, para perceberem que assim ela apenas subirá, sem deslocar-se para frente, o que não resolverá o problema central do saque (passar a bola para a quadra adversária por cima da rede).

Em seguida, os alunos são orientados a acertarem exatamente no meio da bola, na horizontal, para perceberem que isto não resolve o problema do saque, uma vez que a bola irá para frente, mas sem subir o necessário para passar a rede. Desta forma, os alunos devem acertar a bola em uma posição em que a bola suba e vá para a frente, para que eles consigam alcançar o objetivo proposto, que é o saque.

Para a compreensão do posicionamento do corpo, os alunos serão estimulados a colocar a perna não dominante à frente, pois este procedimento gerará equilíbrio; a inclinar o corpo à frente com o braço não dominante segurando a bola em uma posição baixa, pois isto fará com que a mão dominante acerte a bola no lugar que a colocará em movimento para cima e para frente; a jogar a mão dominante bem atrás, com a mão aberta, e movimentar-se afim de golpear a bola com força e controle da trajetória. Com esta posição, tem-se a vantagem de não precisar propulsionar a bola para cima antes de sacar, o que ajuda o iniciante a aprender, já que a bola permanecerá descansando na mão, sendo mais fácil de acertá-la e orientá-la ao lugar que você deseja. Os alunos serão estimulados a executar o saque desta forma.

O segundo tipo de saque será o saque para amputados na altura do cotovelo. Ensinar este saque, que não faz parte do voleibol profissionalizado, é fundamental para que o aluno seja estimulado a pensar em soluções inclusivas para o ensino às pessoas com necessidades especiais, abandonando uma tradição de exclusão destas pessoas das aulas de Educação Física.

Os alunos serão orientados para ficar de frente para o local de saque, abrindo as pernas em distância correspondente aos ombros, jogarem a bola um pouco para cima e acertá-la com a parte proximal do braço, em um movimento de cima para baixo que acerte a bola de forma a fazê-la ir para frente e para cima. Deve se dar um tempo para que os alunos treinem este elemento.

O terceiro tipo de saque a ser realizado será o saque por debaixo das pernas. Este saque tem muita receptividade entre os alunos, pois traz em si um caráter lúdico e desafiador. Os alunos serão orientados a ficarem de costas para a rede, abrirem bem as pernas e flexionarem os joelhos, para aumentar o espaço de ação e o equilíbrio. Ao equilibrar a bola na mão, demonstrar para os alunos que a questão chave é o local onde a bola ficará. Se a bola ficar à frente ou na linha das pernas, você terá dois níveis de dificuldades: a) fazer a bola passar sem bater na perna, uma vez que para passar a rede ela deverá ter uma trajetória ascendente e b) fazer a bola subir, pois se ela não passar da linha da perna, ela ficará muito baixa, fazendo com que seu golpe acerte a bola no meio e ela não passará pela rede. Portanto, a bola deve ficar atrás da linha das pernas, o que a fará ficar mais alta e facilitará o aluno a acertá-la embaixo da linha média horizontal da bola, o que fará a mesma subir e ganhar distância. Haverá um tempo para os alunos exercitarem este tipo de saque.

O quarto tipo de saque a ser realizado pelos alunos será o saque por cima de costas. Nele, os alunos serão orientados a ficarem de costas para a rede e, ao jogar a bola para frente com a mão não dominante, colocarem o pé não dominante também à frente. Em seguida, devem acertar a bola, com a mão aberta, antes que ela fique exatamente acima de sua cabeça. Quanto mais embaixo a bola for acertada, mais a trajetória será em formato de U invertido.

O primeiro tipo de saque que será ensinado é o saque por baixo. Para a compreensão do lugar em que a bola será acertada, os alunos serão estimulados a experimentarem um golpe exatamente embaixo da bola, para perceberem que assim ela apenas subirá, sem deslocar-se para frente, o que não resolverá o problema central do saque (passar a bola para a quadra adversária por cima da rede).

Em seguida, os alunos são orientados a acertarem exatamente no meio da bola, na horizontal, para perceberem que isto não resolve o problema do saque, uma vez que a bola irá para frente, mas sem subir o necessário para passar a rede. Desta forma, os alunos devem acertar a bola em uma posição em que a bola suba e vá para a frente, para que eles consigam alcançar o objetivo proposto, que é o saque.

Para a compreensão do posicionamento do corpo, os alunos serão estimulados a colocar a perna não dominante à frente, pois este procedimento gerará equilíbrio; a inclinar o corpo à frente com o braço não dominante segurando a bola em uma posição baixa, pois isto fará com que a mão dominante acerte a bola no lugar que a colocará em movimento para cima e para frente; a jogar a mão dominante bem atrás, com a mão aberta, e movimentar-se afim de golpear a bola com força e controle da trajetória. Com esta posição, tem-se a vantagem de não precisar propulsionar a bola para cima antes de sacar, o que ajuda o iniciante a aprender, já que a bola permanecerá descansando na mão, sendo mais fácil de acertá-la e orientá-la ao lugar que você deseja. Os alunos serão estimulados a executar o saque desta forma.

O segundo tipo de saque será o saque para amputados na altura do cotovelo. Ensinar este saque, que não faz parte do voleibol profissionalizado, é fundamental para que o aluno seja estimulado a pensar em soluções inclusivas para o ensino às pessoas com necessidades especiais, abandonando uma tradição de exclusão destas pessoas das aulas de Educação Física.

Os alunos serão orientados para ficar de frente para o local de saque, abrindo as pernas em distância correspondente aos ombros, jogarem a bola um pouco para cima e acertá-la com a parte proximal do braço, em um movimento de cima para baixo que acerte a bola de forma a fazê-la ir para frente e para cima. Deve se dar um tempo para que os alunos treinem este elemento.

O terceiro tipo de saque a ser realizado será o saque por debaixo das pernas. Este saque tem muita receptividade entre os alunos, pois traz em si um caráter lúdico e desafiador. Os alunos serão orientados a ficarem de costas para a rede, abrirem bem as pernas e flexionarem os joelhos, para aumentar o espaço de ação e o equilíbrio. Ao equilibrar a bola na mão, demonstrar para os alunos que a questão chave é o local onde a bola ficará. Se a bola ficar à frente ou na linha das pernas, você terá dois níveis de dificuldades: a) fazer a bola passar sem bater na perna, uma vez que para passar a rede ela deverá ter uma trajetória ascendente e b) fazer a bola subir, pois se ela não passar da linha da perna, ela ficará muito baixa, fazendo com que seu golpe acerte a bola no meio e ela não passará pela rede. Portanto, a bola deve ficar atrás da linha das pernas, o que a fará ficar mais alta e facilitará o aluno a acertá-la embaixo da linha média horizontal da bola, o que fará a mesma subir e ganhar distância. Haverá um tempo para os alunos exercitarem este tipo de saque.

O quarto tipo de saque a ser realizado pelos alunos será o saque por cima de costas. Nele, os alunos serão orientados a ficarem de costas para a rede e, ao jogar a bola para frente com a mão não dominante, colocarem o pé não dominante também à frente. Em seguida, devem acertar a bola, com a mão aberta, antes que ela fique exatamente acima de sua cabeça. Quanto mais embaixo a bola for acertada, mais a trajetória será em formato de U invertido.

Quanto mais alto a bola for acertada, desde que não fique exatamente acima da cabeça, menor vai ser a curva da bola, fazendo com que o saque fique mais difícil de ser defendido.

Depois destas execuções, haverá um processo avaliativo onde ressaltarei a importância da construção de diferentes encenações do saque, além dos elementos técnicos necessários para a execução do mesmo, reforçando assim as ideias de posicionamento de corpo e consciência do lugar de acertar o instrumento para que ele tenha uma trajetória que nos possibilite êxito na ação de sacar. Avaliarei também se os alunos perceberam como a compreensão sobre os determinantes da ação fizeram com que eles se sentissem mais seguros para a execução e o ensino destes e de outros possíveis tipos de saque, a partir da perspectiva crítico-emancipatória.

Uma vez compreendidos os elementos determinantes em relação à padronização do movimento e à utilização da técnica na tendência crítico-emancipatória, passo então para a próxima temática: o ensino do bloqueio no voleibol para turmas heterogêneas em relação ao tamanho, elemento central para o trabalho com este fundamento.

O rearranjo material como elemento metodológico importante para a participação e aprendizagem em uma turma em ambiente escolar

O ensino do bloqueio e do ataque no voleibol possuem um elemento limitante importante: a altura da rede. Se para o ataque este elemento pode ser ultrapassado simplesmente atacando a bola de forma a proporcionar uma trajetória que vença a altura da rede, não há bloqueio caso o aluno não alcance a borda do elemento delimitador. Neste sentido, uma proposta metodológica que pode ser utilizada é a diminuição da altura da rede.

Este elemento pode melhorar a situação daqueles que não possuem altura suficiente para a rede oficial mas tem como inconveniente o fato de que diminui a motivação dos mais altos da turma, uma vez que os mesmos, para realizar o ato do bloqueio, não precisarão nem pular, o que descaracteriza a ação.

A aula na perspectiva crítico-emancipatória pode resolver este problema a partir do rearranjo material, onde o professor pode colocar a rede em uma posição diagonal, abarcando assim toda a heterogeneidade relacionada aos tamanhos dos alunos no momento do aprendizado do bloqueio.

Desta forma, após a fase de rearranjo material, onde a rede é colocada na diagonal, temos a transcendência de limites pela experimentação, onde criaremos 4 postos de ataque ao longo da rede, que trarão 4 níveis de altura para que todos os alunos tenham a experiência da adequação ou não do posto de ataque à altura dos próprios discentes. Ao testarem os diferentes locais de ataque e bloqueio, os alunos terão a noção sobre qual deles é mais adequado às suas próprias alturas, podendo escolher um lugar onde haja necessidade de saltar para treinar o bloqueio mas que eles alcancem a borda superior da rede, possibilitando assim o efetivo exercício e aprendizado deste fundamento.

Após escolhido o local mais apropriado à sua altura, cada aluno terá a oportunidade de aprender os elementos técnicos necessários à execução do bloqueio com sucesso. A esta fase dá-se o nome de transcendência de limites pela aprendizagem. Os alunos serão orientados a ficarem próximos à rede, com os braços semi estendidos e joelhos semi flexionados, o que faz com que sua velocidade de reação seja melhor no momento da execução do bloqueio, além de diminuir as chances de trombadas com os colegas que se articulam na tentativa de barrar o ataque adversário. Organiza-se assim, nesta fase, a exercitação afim de aprendizagem técnica, onde os alunos, mesmo que de diferentes alturas, terão a mesma possibilidade de avanço no conhecimento sobre o ato de bloquear.

Por fim, como forma de transcender limites pela criatividade, sugiro a construção de um jogo de voleibol com a rede adaptada, onde os alunos serão distribuídos, dentro dos times, em três grupos de dois jogadores, conforme proximidade de altura (altos, médios e baixos), ficando um na zona de ataque e o outro na zona de defesa. O jogo ocorrerá como o oficial, mas com a diferença que nesta adaptação, o rodízio será realizado não no sentido horário, mas no sentido frente-trás, revezando quem vai no ataque e mantendo os jogadores na posição onde a rede melhor corresponda à sua altura.

Assim podemos fugir da padronização do esporte de alto rendimento, garantindo a participação e aprendizagem de todos, independente das diferenças de tamanho ou capacidade de saltar. Também não teremos a desmotivação dos discentes, diminuindo a quantidade de alunos que ficam fora da aula por não verem sentido em práticas que os exclui, promovendo assim uma Educação Física para todos.

Considerações Finais

Consideramos que as tendências críticas da Educação Física brasileira, ao contrário de negar os aspectos técnicos, podem proporcionar uma melhoria no aprendizado dos mesmos por parte dos alunos. Esta melhoria se apresenta principalmente a partir de dois elementos: a) pelo aumento da participação de todos nos momentos das aulas, possibilitando a aprendizagem dos elementos propostos a partir da rearticulação de espaços, alturas e regras, que serão adaptadas às necessidades concretas do grupo em foco e b) na forma explicativa de se trabalhar com os aspectos técnicos, fazendo dos alunos não apenas objetos forçados a repetir ações afim de executar fundamentos copiados da prática esportiva de alto rendimento mas sim sujeitos que compreendem os elementos determinantes para uma ação, podendo assim aplicar nos movimentos já conhecidos e também na construção de novos movimentos, que podem ser mais adequados às suas necessidades concretas.

Entendemos que é fundamental que os professores possam construir aulas práticas que complementem os elementos teóricos apontados nos diversos textos que subsidiam as tendências críticas, pois partindo da práxis reiterativa, os alunos poderão, compreendendo melhor as características dessas novas formas de pensar a Educação Física, avançar no sentido de uma práxis criativa (VÁSQUEZ, 1997), que aproxime mais os alunos de um mundo de movimentos cheio de sentidos e significados, carente de aprendizado e transformações.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

UMA PROPOSTA DE ENSINO PROGRESSISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

para o ensino médio e as possíveis aproximações com o ENEM

Marcus Vinícius Coimbra dos Santos¹

Introdução

Quando ainda estava no quinto período da minha graduação em Educação Física, mais precisamente no ano de 2007, recebi a oportunidade de iniciar meu trabalho docente em um colégio privado da grande Goiânia. Confesso que ainda não estava totalmente preparado para tamanha responsabilidade, mas absolutamente certo e convicto de que realmente “descobri-me” realizado como professor, e que por isso dedicar-me-ia de modo intencional, crítico e propositivo para a docência em Educação Física. Neste momento, eu já tinha tomado parte da realidade de que sobre a Educação Física permeavam, e ainda permeiam, traços de marginalização, desvalorização e questionamentos quanto à sua função social no ambiente escolar. Esse processo de apreensão da realidade me fez desejar, resistir e lutar na tentativa de desenvolver experiências de ensino em Educação Física Escolar organizadas a partir dos saberes da cultura corporal e da busca por promover a leitura da realidade social, a aprendizagem e a autonomia por parte dos/as estudantes. Desde então, atuei em todas as etapas da educação básica como professor de Educação Física tanto em escolas da rede privada como da rede pública, mas de maneira predominante tenho-me dedicado ao Ensino Médio até mesmo por questões de afinidade e identificação.

De tal modo, uso deste espaço para compartilhar de uma proposta/ programa de ensino em Educação Física para o Ensino Médio com perspectivas progressistas a considerar como referência a pedagogia histórico-crítica e que, sendo assim, busca ponderar a totalidade, os limites, as contradições, as potencialidades e os caminhos de superação e transformação social (SAVIANI, 1997).

Dentro dos limites e fins deste texto, aqui serão abordados: uma breve contextualização acerca do movimento progressista da Educação Física; o Ensino Médio, o ENEM e as possibilidades para a disciplina de Educação Física; um programa de ensino crítico-progressista de Educação Física para o Ensino Médio.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás - UEG/ESEFFEGO (2009). É mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2015). Atualmente é professor da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, atua como professor em escolas de ensino médio da rede privada de ensino em Goiás, e é professor substituto da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD-UFG).

Breve Contextualização Sobre o Movimento Progressista Da Educação Física

O atual cenário aponta para a importância de que práticas sociais democráticas devam ser cada vez mais propagadas a fim de extinguir espaços, ou mínimas brechas, para métodos totalitários, autoritários, elitistas, subservientes, hegemônicos, desiguais, preconceituosos, deslegantes, opressores, individualistas, segregadores, silenciadores e desrespeitosos. Sobretudo, é urgente o apelo aos adjetivos como: liberdade, dignidade, emancipação, público, justiça social, alegria, cooperação, solidariedade, criatividade, diálogo, prazer, respeito, diversidade, igualdade, alteridade e paz.

A esse respeito é preciso:

[...] inculcar na prática docente uma marca progressista, ou seja, entender a educação escolar como efetiva contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos alunos, tendo em vista sua participação ativa na prática social (política, profissional, cultural e desportiva) (LIBÂNEO *apud* GHIRALDELLI, 1988, p. 9).

Pensar uma proposta de ensino em Educação Física levanta a necessidade de reconhecer a escola como: ambiente direcionado à transmissão do conhecimento - prioritariamente - científico; ao convívio e apreensão da realidade social; um espaço alegre, e não apenas como recinto de preparação para o exercício profissional ou correspondente ao modelo social vigente. Deve-se propor uma Educação Física comprometida com a “vida” e com os sujeitos histórico-culturais que a compõem, de tal modo que se amplie o acesso e apropriação aos bens culturais, destacadamente para os fins deste trabalho, aqueles advindos das manifestações corporais historicamente produzidas.

Criticamente, ao refletir sobre a escola e suas interfaces, é indispensável que se compreenda que todas e quaisquer rupturas e mudanças são resultantes de um *movimento contra hegemônico*, e por ser *movimento*, é dinâmico, é aberto, tem avanços e tem recuos diante de determinados contextos políticos, sociais e históricos. Com a Educação Física não é diferente; ela surgiu e desenvolve-se no âmbito escolar a partir de necessidades sociais concretas que produziram diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

Em âmbito nacional, até meados dos anos 70, a Educação Física fora compreendida, divulgada e apropriada nos mais variados setores da sociedade, dentre eles a escola, a partir do paradigma da aptidão física e esportiva. Sob esse viés, o desenvolvimento da aptidão física era superestimado para fins de capacitação produtiva da classe trabalhadora, enquanto que os ensejos ao desenvolvimento do esporte apontavam para o reconhecimento e valorização nacional frente aos países mais desenvolvidos e tendo o uso da técnica como elemento norteador. Esse paradigma teve como base os pressupostos das ciências naturais, principalmente da biologia, os quais enfatizavam e delineavam as suas ações sobre o corpo numa dimensão biológica.

Já nos anos 1980, sob a influência das ciências sociais e humanas, desenvolveu-se um movimento renovador da Educação Física brasileira, que utilizou como premissa a análise crítica do paradigma da aptidão física e suas interfaces.

Inicialmente, a crítica pautou-se no entendimento de que faltava um caráter cientificista à Educação Física, mas que logo trouxe como destaque o questionamento sobre a função social da Educação Física e o seu objeto de estudo.

Esse processo desencadeou numa profunda reflexão que fora absorvida pela Educação Física “sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista (...)” (BRACHT, 1999, p. 78). Constituiu-se assim um *movimento* inicialmente denominado de revolucionário, também chamado de crítico e progressista, a partir do qual emergiram distintas propostas pedagógicas para a Educação Física como disciplina do currículo escolar.

Para as teorias progressistas da EF citadas (pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória), as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico- emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999, p. 81).

A considerar os pressupostos dessas teorias progressistas da Educação Física, que tomam por referência a reflexão sobre a diversidade das manifestações corporais como forma de linguagem e que rompe com o paradigma hegemônico da aptidão física, este texto, pretensiosamente, pauta-se sobre uma proposta de ensino para o Ensino Médio que seja crítica, diretiva, intencional e comprometida com a apreensão da realidade social para fins democráticos.

Ensino Médio, ENEM e o trato com a Cultura Corporal

Aprender os saberes da cultura corporal é de suma importância para a formação humana das crianças e jovens da educação básica uma vez que a Educação Física, como disciplina do currículo escolar, pode contribuir com a compreensão teórica e prática da realidade vivida. Nesse sentido, faz parte dessa realidade o universo do esporte, da ginástica, da dança, dos jogos, das lutas e das manifestações corporais diversas, de tal modo que a expressão corporal seja aprendida como forma de comunicação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo.

[...] podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros [...] (SOARES ET AL., 1992, p. 62).

O Ensino Médio e a Juventude

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação (LDB - Lei 9.394/1996), a qual trata sobre as suas finalidades e legalidade à serviço dos/as estudantes brasileiros.

Ajuizamos criticamente que a ideia defendida a partir desta e outras leis mais atuais recorrentes ao Ensino Médio buscam promover a concepção de que esta etapa deverá organizar-se para fins do sistema produtivo, e que por isso os/as sujeitos que o compõem, predominantemente adolescentes e jovens, estejam preparados para o mundo do trabalho.

Contrário a essa lógica, propomos dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os/as estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte e demais áreas da cultura.

Ao falarmos de Pedagogia, estamos nos referindo aos princípios ou pressupostos que informam uma determinada prática educativa. Em nosso entendimento, qualquer prática educativa expressa, conscientemente ou não, determinados princípios político pedagógicos. Assim, ao relacionarmos essa noção de Pedagogia à juventude, queremos explicitar que aquela não é universal, apresentando especificidades diante dos sujeitos que dão o sentido à ação educativa, sejam crianças, jovens ou adultos. Em síntese, ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens (DAYRELL, 2016, p. 250).

O enfoque da proposta deste texto é o ensino da Educação Física para o Ensino Médio, logo para a juventude. É necessário, portanto, considerar os/as sujeitos que participam desta etapa final da educação básica.

Um/a sujeito é fruto de um tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, um ser singular com sentidos objetivos e subjetivos, e que atua no mundo e na natureza a partir do como os compreende e como deles lhe é possível participar, e quem sabe mudar. Ao mesmo tempo em que a juventude é um estágio biológico do desenvolvimento humano, ela também é uma produção cultural.

Os/as jovens requerem alguns cuidados especiais por algumas razões decisivas, como por exemplo: Os/as jovens têm seu próprio conjunto de problemas e perigos; Os/as jovens têm sua própria forma de distinção cultural; Os/as jovens têm seus próprios dilemas; Os/as jovens têm suas próprias limitações; Os/as jovens têm seus próprios desejos. Só se pode propor algo para o Ensino Médio a partir da compreensão da juventude.

Há perguntas que consideramos substanciais durante o desenvolvimento do planejamento e das experiências de ensino em Educação Física para o Ensino Médio, de modo a superar essa lógica do sistema capitalista-tecnicista com fins para a produção: Quem são os/as adolescentes e jovens de hoje? Quais são suas aspirações? Quais são suas expectativas com relação à escola e mais precisamente com as manifestações da cultura corporal?

A Linguagem Corporal no ENEM

A pensar nas questões vinculadas à realidade dos/as estudantes das escolas públicas e particulares brasileiras parece-nos fazer algum sentido constatar, interpretar, compreender e tentar explicar as possibilidades de aproximações com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já que este vem exercendo de modo contextualizado, forte influência, principalmente desde 2009, sobre o formato e organização do Ensino Médio e também sobre nossa juventude.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. O exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC).

O conteúdo das provas do ENEM é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: a) Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação; b) Matemática e suas tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; d) Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Os resultados podem ser usados de quatro formas: *i)* Acesso à Educação Superior - Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (Prouni), Instituições Portuguesas; *ii)* Financiamento Estudantil - Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); *iii)* Desenvolvimento Pessoal - Autoavaliação e inserção no mercado; *iv)* Melhorias na Educação - Estudos e indicadores para aperfeiçoamento do ensino (BRASIL, 2018).

Como ponte de análise, trataremos sobre os possíveis impactos que o documento oficial intitulado “MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM” - organizado em três partes: i) EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento); ii) MATRIZES DE REFERÊNCIA; iii) ANEXOS (objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência) - traz sobre a Educação Física.

Vejamos:

Matrizes de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2018).

ANEXO

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (BRASIL, 2018).

Considerando os termos tratados e a compreensão que temos sobre a relevância dos diversos saberes, podemos afirmar que *a linguagem corporal como área do conhecimento é indispensável para a formação humana e estudantil*. Há o reconhecimento e até mesmo fortalecimento da Educação Física como a disciplina curricular que tratará no Ensino Médio sobre a pluralidade dos saberes da cultura corporal de modo que se compreenda a expressão corporal como linguagem e suas relações de interdependência com a realidade social. Ainda por isso, podemos considerar que essa concepção supera a ideia anteriormente hegemônica do paradigma da aptidão física e do esporte.

Ao identificarmos as questões de Educação Física que caem nas provas do ENEM desde 2009 até a última edição de 2018 podemos avaliar que as mesmas tratam sobre a pluralidade dos saberes da cultura corporal (jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas) e suas relações com os diversos temas da realidade social. Como exemplo, identificamos na edição de 2017 (1ª aplicação - caderno azul) questões que trataram sobre: (questão 19) o fato de muitos jovens depositarem suas esperanças de futuro no futebol; (questão 26) aborda as possíveis influências da indústria de brinquedos sobre a representação do corpo feminino; (questão 31) trata sobre o sentido do esporte-participação como forma de lazer contrapondo-se ao esporte-performance; (questão 42) apresenta uma canção sobre a realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer.

No entanto, diante de um olhar cuidadoso, não tão entusiasta e com finalidades de promover uma reflexão crítica da realidade, podemos identificar algumas limitações e recuos na proposta do ENEM, principalmente no que diz respeito ao seu formato de considerar o tratamento das diversas áreas do conhecimento sob a ideia instrumentalizadora e ou técnica de "competências e habilidades".

Os saberes da cultura corporal devem ser socializados e ensinados aos estudantes do Ensino Médio para fins de desenvolver e ampliar as suas potencialidades corporais, intelectuais, comunicativas, afetivas, artísticas, técnicas, éticas, sociais e políticas. Propomos que a Educação Física aumente o acesso aos bens culturais para além dos exames/vestibulares e da qualificação para o mercado de trabalho.

Programa de Educação Física para o Ensino Médio

De um modo geral, consentindo com os limites dessa proposta, este trabalho tomará por referência a ideia de que para organizar um programa de Educação Física devemos ponderar para além do que já fora tratado anteriormente, como elementos fundantes: 1) objetivos gerais; 2) procedimentos didático-metodológicos a partir da pedagogia histórico-crítica; 3) estratégias metodológicas; 4) avaliação; 5) princípios norteadores.

3.1 Objetivos Gerais

Os objetivos da Educação Física para o Ensino Médio serão: identificar, experimentar, analisar e compreender os saberes da cultura corporal considerando sua pluralidade. Aprender a expressão corporal como forma de linguagem, e que por ela o/a estudante comunica ao mundo, ao outro/a e a si mesmo, sentidos, significados, vontades, ideias e conceitos. Promover a apreensão da prática social a partir dos conteúdos ou temas da Educação Física e estabelecer possíveis relações com o ENEM.

3.2 Procedimentos Didático-metodológicos a partir da Pedagogia Histórico-crítica (GASPARIN, 2008)

Se pressupomos um processo de encaminhamento do ensino que estabelece o diálogo entre a educação e sociedade e educação e transformação social em aproximação com uma lógica dialética, em que o saber humano é originado no processo de questionamento da realidade e na ação do homem em sua existência social, organiza-se a partir dos seguintes passos (GASPARIN, 2008):

1) Prática social inicial - a partir da realidade, compreender o que o/a estudante já sabe e qual sua visão sobre o conteúdo abordado; 2) Problematização - é a tomada de consciência dos aspectos sociais e seus problemas; 3) Instrumentalização - é o momento em que os/as estudantes apropriam-se do conhecimento; 4) Catarse - é a ocasião de elaborar uma síntese para além do que já sabia e promover o chamado “salto qualitativo”; 5) Prática social inicial - é a situação em que se volta à prática da realidade social, mas de modo diferente e consciente.

3.3. Estratégias Metodológicas

Para fins desta proposta, serão utilizadas estratégias metodológicas como: aulas com exposição dialogada; aulas com experiências e estudos sobre os diversos saberes/manifestações corporais; estudos dirigidos e análises de textos; análises e debates de vídeos; trabalhos individuais e em grupos; elaboração de resumos, sínteses de textos; realização de seminários temáticos.

3.4. Avaliação

A avaliação será contínua e somativa buscando identificar o desenvolvimento do/a estudante no processo de apropriação do conhecimento, priorizando os aspectos mais relevantes do conhecimento que estiver sendo estudado.

A forma de avaliação deve considerar os momentos mais significativos de aprendizagem em cada tema da cultura corporal, conteúdo específico e tema articulador, ser elaborada com critérios e objetivos claros permitindo aos/as estudantes saberem como, quando e com quais objetivos serão avaliados.

Para composição dos instrumentos de avaliação serão considerados: participação e envolvimento nas aulas e atividades propostas; leitura e estudo dos textos e/ou materiais propostos; produções de textos; seminários; relatórios de aulas; avaliação escrita que considere a apreensão do conhecimento na forma de síntese; auto avaliação.

3.5. Princípios Norteadores

A considerar a busca por refletir socialmente, o programa de ensino deverá ser organizado e contextualizado a partir da realidade escolar, dos/as sujeitos que a compõem, do tempo pedagógico necessário para apreensão do conhecimento, do tempo pedagógico disponível e, principalmente, à apreciação e promoção de alguns princípios norteadores, como: a criticidade; a autonomia; o processo criativo; a organização e produção coletiva do conhecimento; a solidariedade; o respeito mútuo; a diversidade; a justiça social; a alegria e a esperança.

4. Considerações Finais

Este relato de experiência destina-se ao ensino da Educação Física considerando as três séries e o formato que compõem o Ensino Médio regular brasileiro até o momento de envio deste trabalho. As nomenclaturas empregadas para fins de organização dos conhecimentos (temas estruturantes; conteúdos específicos; temas articuladores) foram escolhidas por serem aquelas utilizadas pelo autor desta proposta em suas experiências de ensino desenvolvidas, nos últimos doze anos, em colégios públicos e privados da grande Goiânia.

É inegável que neste tempo por muitas vezes ocorreram ultimatos ou questionamentos quanto à relevância da Educação Física, principalmente por aqueles/as que compõem a comunidade escolar do Ensino Médio ou até por políticas públicas que desmerecem o conhecimento específico desta área. No entanto, apoiados por um movimento de resistência, perseverança e desenvolvendo práticas pedagógicas com ênfase no processo crítico-reflexivo, voltadas para a autonomia, que sejam realmente significativas e que superem o senso comum, podemos afirmar que existem sim possibilidades para a demarcação, apropriação e concretização de uma Educação Física com viés progressista.

Consente-se de que essa proposta está inacabada e inconclusa, mantendo-se o imperativo para novas leituras e acréscimos a respeito do trato com o conhecimento da Educação Física objetivando a reflexão e aprendizagem sobre a cultura corporal, apreciando as especificidades do Ensino Médio. De tal modo, merece atenção o fato de que os estudos, pensamentos e experiências de ensino aqui apresentadas ponderam sobre a dinâmica da realidade social, o ambiente escolar e a juventude.

Ao fim deste trabalho, na forma de anexo, compartilhamos com os/as colegas professores/as de Educação Física o quadro organizador geral dos conhecimentos, na forma de conteúdos, que tem orientado o pensar, o repensar, o reorganizar e o desenvolver experiências de ensino para o Ensino Médio. Permanece, ainda, a indispensabilidade de que ao se planejar e desenvolver uma proposta de ensino em Educação Física pressuponha sua organização, sistematização e concretização pelo/a professor/a, a partir da organização do trabalho pedagógico de sua unidade escolar e de seus objetivos políticos-pedagógicos.

TEMA ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	TEMAS ARTICULADORES
<p>Educação Física Escolar e os saberes da cultura corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerações a respeito da EF Escolar: <ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento de que trata; - Os limites e finalidades para o ensino médio. - O estudo da cultura corporal e a apreensão da expressão corporal como forma de linguagem. - A relação de interdependência que os saberes da cultura corporal tem com os grandes problemas sócio-políticos. <ul style="list-style-type: none"> - Conceito, origem e contextualização do esporte. - O esporte como prática social que institucionaliza os temas lúdicos. - Lógica interna e externa dos esportes. - Categorias ou tipos de esportes: <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de esporte SEM interação entre adversários: <ul style="list-style-type: none"> - Esportes de marca - Esportes técnico-combinatórios - Esportes de precisão - Tipos de esporte COM interação entre adversários: <ul style="list-style-type: none"> - Esportes de combate - Esportes de campo e taco - Esportes com rede divisória ou parede de rebote - Esportes de invasão - Esportes radicais ou de aventura - Regras esportivas e compreensões de arbitragem em modalidades esportivas. - Elementos de desempenho esportivo nos diferentes tipos de esporte: princípios operacionais, regras de ação e gestos técnicos. - Atores do esporte institucionalizado: jogador(a) técnico(a), árbitro(a), dirigente. - Avaliação e orientação do desempenho esportivo. - Condução e organização de equipes durante uma competição. - Organização clássica e alternativa de torneios e campeonatos. - “Os jogos internos de minha escola”. 	<p style="text-align: center;">TEMAS ARTICULADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A relação entre a Educação Física e os/as estudantes do ensino médio. ▪ O protagonismo juvenil e a importância das manifestações da cultura corporal. ▪ As possíveis aproximações com o ENEM e a premissa de que os temas abordados nas provas deste exame emergem da realidade dinâmica e concreta do mundo do/a estudante. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças do esporte e das modalidades estudadas ao longo dos anos: “globalização” do esporte, profissionalização, mercadorização, instrumentalização política; ▪ Transformação do equipamento esportivo (segurança, desempenho, mercadorização). ▪ O esporte e a modalidade estudada, no mundo: a prática esportiva formal ou institucionalizada; a prática esportiva no tempo livre; grupos sociais envolvidos (praticantes, espectadores) com as modalidades esportivas estudadas e marcadores sociais (gênero, classe social, nível de escolaridade, renda, etnia/raça); consumismo e grifes de material esportivo; dinâmica esportiva contemporânea: surgimento e desaparecimento de modalidades no mundo, Brasil, realidade local. ▪ O esporte e a modalidade estudada, na cultura corporal local: envolvimento/acesso da população em práticas esportivas; organização, condições socioeconômicas e estrutura física para a prática esportiva. ▪ Manifestações do esporte (rendimento e participação): <i>esporte espetáculo e mercado - o esporte como profissão: o profissional do futebol, ídolos esportivos e mercado consumidor, “pê-de-obra” barato no futebol brasileiro; mídia e esporte: a construção de representações sociais sobre o esporte; esporte e negócios; mercado, publicidade e esporte; relações entre esporte, saúde e</i>

		<p><i>aprendizagem de valores sociais positivos: Esporte de alto rendimento e saúde; doping; violência; megaeventos esportivos; Copa do Mundo; Jogos Pan-Americanos; Jogos Olímpicos; torcedor: gosto, paixão, fanatismo: torcidas e violência; torcida; mercadoria e mercado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esporte participação: práticas esportivas de lazer como direito, gestão pública e esporte, alternativas locais/regionais para acesso as práticas esportivas; sentidos e significados atribuídos à prática esportiva no tempo livre (esporte participação); a contaminação do espírito do esporte de rendimento no esporte de lazer; formas de organização para a manutenção do espírito lúdico no esporte participação; características dos espaços físicos disponíveis, possibilidades de acesso, agentes sociais envolvidos (poder público, sociedade civil, iniciativa privada).
<p>Jogo e Brincadeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O jogo, o brinquedo e a brincadeira. - O jogo como elemento lúdico da cultura. - O jogo e o processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade. - O jogo, a necessidade de ação e o reconhecimento das regras. - Categorias ou tipos de jogos e brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> - Jogos e brincadeiras populares/tradicionais - Brincadeiras e cantigas de roda; - Jogos dramáticos; - Jogos de tabuleiro; - Jogos eletrônicos; - Jogos cooperativos. - Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola e comunidade - Jogo e esporte: tão diferentes assim?! 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A perda do elemento lúdico na contemporaneidade. ▪ Competir ou cooperar: eis a questão! ▪ A relação entre o jogo, a recreação e o lazer. ▪ A indústria cultural e a apropriação do jogo no processo de mercantilização. ▪ As brincadeiras e a questão de gênero: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Brincadeiras de meninas”; ▪ “Brincadeiras de meninos”; ▪ O jogo e as possibilidades de inclusão e integração social. ▪ O jogo e as questões de cidadania. ▪ As brincadeiras pelo Brasil: Território do Brincar. ▪ A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos.
<p>Ginástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte histórico delimitando tempos e espaços da ginástica. - Os segredos do corpo. - A ginástica como apropriação de valiosas experiências corporais, com ou sem aparelhos. - Os métodos ginásticos europeus. - Categorias e tipos de ginásticas: <ul style="list-style-type: none"> - Ginástica rítmica; - Ginástica olímpica; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Performance corporal e identidade juvenis. ▪ Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual. ▪ A disciplinarização dos corpos por meio da ginástica. ▪ A indústria cultural, o mito do corpo perfeito e os distúrbios alimentares. ▪ O corpo e a expressão artística e cultural. ▪ O corpo no mundo dos símbolos e como produção de cultura.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ginástica aeróbica ou de condicionamento físico; - Ginástica laboral; - Ginástica circense; - Ginástica para todos ou ginástica geral. - Exercício Físico e Saúde: ampliando o enfoque. - Ginástica: um modelo antigo com novas roupagens (musculação, <u>crossfit</u> e treinamento funcional). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A influência da mídia na prática de exercícios físicos e na busca por “saúde”. ▪ A relação entre a ginástica e o mundo do trabalho (laboral). ▪ Condicionamentos e esforços físicos. ▪ O uso de suplementos e anabolizantes na juventude. ▪ Práticas corporais e autonomia.
Dança	<ul style="list-style-type: none"> - A dança como linguagem artística e expressão representativa. - Recorte histórico delimitando tempos e espaços da dança. - A dança como busca (declaração) de liberdade. - Os fundamentos técnicos da dança: ritmo, espaço e energia. - Tipos de dança: <ul style="list-style-type: none"> - Danças folclóricas; - Danças de salão; - Danças criativas; - Danças circulares; - Danças de rua. - Hip Hop: movimento de resistência ou de consumo? - Festival Cultural: danças, músicas e artes visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O confronto entre o aspecto expressivo e a formalidade técnica. ▪ A dança e a sua relação com a diversidade cultural. ▪ Historicamente a dança tem sido tratada na escola como manifestação destinada corpo feminino. ▪ A dança como possibilidade de desenvolver a criatividade e a expressividade. ▪ A influência da mídia sobre a dança e sua expressividade diante da juventude.
Luta	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte histórico das lutas. - A concepção teórica como fundamento para as lutas. - As lutas como sabedoria de vida: concepções filosóficas. - As atitudes ligadas às técnicas de ataque e de defesa corporal. - Categorias ou tipos de lutas: <ul style="list-style-type: none"> - Lutas com aproximação; - Lutas que mantêm à distância; - Lutas com instrumento mediador; - Capoeira: jogo, dança ou luta? - MMA e UFC: um exemplo claro da relação mercadológica no âmbito das lutas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A compreensão equivocada de que as lutas promovem ainda mais a violência. ▪ O processo de desportivização das lutas é resultante do fato de que os aspectos técnicos assumiram maior importância em relação aos princípios filosóficos que as fundamentavam. ▪ A influência midiática sobre a organização e formas de experimentação das lutas. ▪ A mística de que a realidade material (espaço adequado, roupas e calçados) é um aspecto limitante para o trato das lutas nas aulas de Educ. Física.

Referências Bibliográficas

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cad. Cedes, Agos, 199, Vol.19, n.º.48, p.69-88. Acesso 10/08/2018.

BRASIL. **Matrizes de referência do enem**. Brasília, DF: INEP, 2018. Acesso 18/11/2018.

_____. **ENEM: Provas e Gabaritos**. Brasília, DF: INEP, 2018. Acesso 18/11/2018.

CAPARO, L.G.; GASPARI, J.L. **Educação Física e pedagogia histórico-crítica: relações e possibilidades na metodologia do ensino**. Seminário de pesquisa: Programa de pós-graduação em educação, UEM, Set. 2008. Acesso em 15/11/2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOARES, et. al. Coletivo de autores: **metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAYRELL, Juarez (organizador). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2016.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

GUIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

MUNÔZ PALAFOX, G..M.; NAZARI, J. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escola**. Revista Digital/efdeportes.com, Set. 2007, Ano 12, N.º 112. Acesso 10/08/2018.

REIS, Adriano de Paiva ... [et al]. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

VÁRIOS AUTORES. (Livro didático) **Educação Física: Ensino Médio**. 2ª Edição: SEED-PR, 2006.

A TEMATIZAÇÃO DAS LUTAS NO CEPAE/UFG: um relato de experiências envolvendo uma abordagem crítica da educação física

Pitias Alves Lobo¹

Introdução

Ao desenvolvermos as dimensões do esporte em uma tematização nas aulas de Educação Física, necessariamente, faremos menções as características a serem apreendidas por essa prática pedagógica que trabalha com os elementos da cultura corporal (Taffarel, 1993) e as relacionar com a totalidade de envolvimento que o fenômeno esportivo compõe. Em outras palavras, é um exercício da relação docente e discente de desvelar aquilo que é velado nos meandros da organização escolar.

A escola, tal como a concebemos atualmente é uma criação moderna, pois emerge do modo de produção capitalista, na ruptura com o sistema feudal e o desenvolvimento das forças produtivas que irá impulsionar o aparato material e imaterial para a consolidação da apropriação privada dos meios de produção e um deles, será a escola. Esse espaço, portanto, tornar-se-ia nos meandros do século XVIII um dos principais expoentes da educação liberal a ser propagada, difundida, fomentada e apreendida entre a crescente classe trabalhadora (ARANHA, 1996).

Antes da dita escolarização a aprendizagem ocorria diretamente na relação mestre-aprendiz entre os plebeus e, também, para os poucos afortunados a mais expressiva educação advinda do Clero como baluarte entre e para nobreza como classe dominante. Nesse instante, o novo modelo educacional adotado pelas elites dominantes criou formas de controlar, dominar e fiscalizar os seres humanos para que pudessem ser mais eficientes, eficazes e produtivos nos meios de produção (fábrica e campo), além de rigorosamente esquadrihados pela burguesia-classe empreendedora.

Saviani (1995) ressalta o valor da educação escolar como locus da apropriação do saber erudito. Em suma, a escola tornou-se espaço de apreensão do saber sistematizado e elaborado pela ciência predominantemente, por isso, o resgate da escola pública, enquanto espaço amplo e concentrador de sujeitos oriundos da classe trabalhadora faz-se emergente na medida em que agudizam-se as contradições do modo de produção capitalista, engendradas por políticas econômicas de precarização da carreira docente e as reformas da educação básica em consonância com a agenda neoliberal.

¹ É formado em Educação Física - Licenciatura. É doutor em Educação pelo PPGE/UFG. Há 10 anos, trabalha no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação da UFG. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: educação, educação escolar, educação popular, metodologia do ensino da educação física e dos esportes. Atua ainda, em parceria com a FEFD/UFG, como supervisor de estágio do curso de Educação Física - licenciatura.

Nessa perspectiva, a Educação Física como uma prática social e pedagógica que trata dos conhecimentos advindos da cultura corporal no interior da escola (TAFFAREL et alii, 1993) dentre eles: a dança, a ginástica, a capoeira, as lutas, o esporte e outros componentes também irá reproduzir, reter, velar e revelar em um movimento dialético com o real as suas expressões educativas. Em nosso caso, ao reconhecermos o diálogo entre Saviani (1995) com a crítico- superadora no âmbito do projeto pedagógico da área no CEPAE, desenvolvemos, historicamente, uma postulação que emana a partir de um projeto histórico societário antagônico ao modelo vigente e, por isso, os pares conteúdo- método e avaliação- objetivos se articulam indissociavelmente no âmbito da organização coletiva do trabalho pedagógico.

Após esse rápido esboço do percurso da “nossa” Educação Física, aprofundaremos, posteriormente, a discussão dentro do fenômeno esportivo, elencado como tema que foi tratado em uma Escala na instituição. Ressaltamos, no entanto, o momento conjuntural de valorização da escola em sua avaliação consolidada pelo MEC constatando que a instituição de educação básica melhor avaliada entre as escolas públicas foi o CEPAE, em 2017, superando todas as escolas militares implantadas em Goiânia, considerando que, o processo de ingresso no CEPAE é por sorteio universal e, por isso, não existe qualquer tipo de seleção de desempenho das capacidades cognitivas e técnicas dos estudantes.

No que concerne à Educação Física, enquanto uma das disciplinas orientadas para uma reflexão crítica da corporalidade e seus condicionantes históricos, antropológicos, estéticos, éticos, políticos e ideológicos, traz as possibilidades no trato com o objeto de estudo - a Cultura Corporal - e dentro do seu desenvolvimento o Esporte assume um tônus epistemológico e cultural considerável e importante de ser tratado na escola não como um aporte e/ou atividade paliativa, mas, como um conteúdo a ser apreendido entre os escolares por considerarmos um patrimônio e um fenômeno da humanidade, da mais alta complexidade, e envergadura educativa, que provocou mudanças nas práticas corporais em todo o mundo a partir do século XX, com o advento desenvolvido do Capitalismo (BRACHT, 2005).

Essa opção crítica se articula com a superação do eixo paradigmático da aptidão física e do biologicismo presentes na Educação Física hegemonicamente, desde a concepção higienista, no início do século XX, passando pela ascensão militar na busca do homem patriótico até o *Homo sportivus* do golpe militar de 1964, que acentuou a alienação e as posturas acríticas presentes em muitos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de escolas de formação em Educação Física.

A matriz epistemológica do PPP da educação física, no CEPAE considerando a concepção marxiana, não esgota sua análise da realidade na esfera imediatista, porém, o ponto de partida no lócus escolar necessita de um exercício de abstração do real, no qual, a síntese das múltiplas determinações do real (MARX, 2003) e, por isso a prática pedagógica se evidencia em sua particularidade e singularidade.

Nessa direção, a simples apreensão tecnológica no interior de uma fábrica por um operário, não significa autonomia do sujeito, mas apenas um domínio, uma automação de um elemento instrumental técnico dado à repetição de movimentos. As instruções de Marx aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra descrita sobre o desenvolvimento da educação escolar, objetivando a formação omnilateral diz:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX. 1983, p. 60).

Nessas postulações, podemos verificar a importância histórica que Marx confere a Educação Física e, a nosso ver, o esporte é um dos ícones de maior expressividade e trato cultural no Brasil. Para tanto não podemos desvincular tal fenômeno com os megaeventos esportivo, que historicamente acompanharam o *boom* de sua massificação, que são as Olimpíadas e os diversos campeonatos mundiais de modalidades esportivas de lutas, dentre elas o Wrestling. Posteriormente, falaremos como ocorreu o desenvolvimento da tematização da luta, articulado com a problematização do olimpismo na era moderna.

1. A dinamização do conteúdo Lutas da Escola

Ao elencarmos o conteúdo Luta, necessariamente, atendemos ao que teoricamente e pelo rigor metódico é atribuído ao planejamento coletivo e elencamos para as turmas do 7º ano A e B do Ensino Fundamental, os seguintes estruturantes e objetivos, dentro da primeira metade da 1ª escala do ano de 2017:

1ª Escala: Eixo articulador – Ludicidade e Mídia

Tema estruturante: **Lutas**

Apreender, compreender e vivenciar as Lutas em seus recortes específicos do Wrestling, lutas indígena, marajoara e a capoeira abarcando a gênese histórica de cada luta e as motivações para o desenvolvimento, organização e a composição dentro da cultura brasileira e, por assim dizer, apresentar um acervo de movimentos criados a partir da luta de classes no Brasil e as exposições midiáticas de mercado do fenômeno da luta no país, dentro de uma abordagem crítica de Educação Física.

- Vivenciar e historicizar o Wrestling em suas variantes: Luta Livre e Greco- Romana;
- Identificar as movimentações básicas de defesa, ataque e floreios;
- Apontar elementos para a diversidade das lutas corporais brasileiras advindas da cultura indígena, como a uca-uca, a marajoara e do arranca toco;

Cronograma: 06\03 a 30\03

Turmas 7º anos A e B = 15 aulas

Ao detalharmos o desenvolvimento no período da 1ª escala, equivalente a metade do 1º bimestre em outras realidades escolares, do conteúdo eleito (a luta), necessariamente temos que recortar as nossas opções para atendermos um tempo pedagógico materializado em 15 aulas para o Wrestling (modalidade olímpica). Pois, na outra metade do período trabalhamos a capoeira, porém, nesse relato não exporemos esse último elemento porque precisaríamos de relato, como esse, para apreender o que foi a experiência.

O Wrestling, portanto, apresenta nuances e proximidades com as históricas lutas indígenas e /ou populares no Brasil. Considerarmos uma expressão icônica de sentido e significado no universo da cultura corporal brasileira, em sua especificidade goianiense, mesmo porque, esse elemento trás, a reboque, um projeto de extensão, que está a três anos no espaço, articulado com a Confederação Brasileira de Wrestling e Federação Goiana de Wrestling, intitulado Lutas no CEPAE e, que dispôs no espaço da unidade escolar um tapete olímpico oficial.

O exposto no paragrafo acima materializou imagens olímpicas de melhor expressão visual imediata. A escolha dos conteúdos foi realizada na semana de planejamento e leva em consideração as necessidades curriculares de apreensão do conhecimento com a realidade de acontecimentos, no caso - as Lutas do Brasil - que, envolveram a comunidade escolar. No caso específico, faremos menção às aulas consolidadas das turmas de 7º ano do ensino fundamental, cada uma, com cerca de 30 alunos.

Na primeira aula, fizemos uma introdução dos aspectos gerais das lutas, realizando uma tempestade de ideias conceituais (aparentes) para verificar a apreensão, até então, imediata, desse fenômeno da cultural corporal brasileira e mundial. Foram constatadas e mostradas pelos recursos áudio-visuais diferentes modalidades de luta esportivizadas, ou não, como criações em território nacional, que se assemelhavam ao Wrestling, tais como: a uca-uca, a derruba toca e a luta marajoara (expressões nacionais) e a Kabbadi (indiana) e a luta marroquina (expressões mundiais) com as suas diferentes modalidades, coletivas e individuais. Da segunda à quinta aula realizamos vivências, em jogo, relacionadas aos fundamentos das lutas, que envolvem quedas, rolamentos, pegadas, projeções; ataque de pernas, quadril, braços e as corridas. Essas vivências tiveram como plataforma de fundo a seguinte pergunta: Porque os seres humanos lutam? Essa questão problematizadora realçou a necessidade dos nexos entre a experiência vivida e a histórica. Nessa direção, o desvelamento percorreu os caminhos, a partir da mostra de curtas metragens de cenas de olímpicas/ paraolímpicas, daquilo que os homens, dentro das suas necessidades, conseguiram resolver problemas, pois precisavam conquistar alimentos e territórios, ou seja, na produção material da vida disputaram os seus domínios, que perpassaram a apropriação privada e/ou coletiva de seus pertences, objetivando formas de conhecer, sentir, pensar e se relacionar em sociedade.

A dramatização pedagógica crítica, como elemento pedagógico foi predominante, nessas primeiras incursões, promovendo assim, uma apreensão da construção social da luta, nas relações concretas em sociedade. Pois os desafios de conquistar territórios a partir do uso de objetos (colchonetes) dentro dos fundamentos do Wrestling foram, a nosso ver, uma das assertivas para a consolidação da apreensão dos conceitos, movimentos e sentidos e significados ampliados, dados pelo privilegiado lócus escolar.

Das necessidades históricas de sobrevivência para as simbólicas esportivizantes, fizemos, posteriormente, vivências no tapete olímpico instalado no CEPAE para deficientes visuais, ou seja, com o uso dos alunos de olhos vendados em luta. Nas discussões elaboradas foi perceptível as declarações de se colocar no lugar do outro e de sentir-se como deficiente ressignificando a sua posição como “normal” e a necessidade da equidade para uma melhor relação com o “universo” dos deficientes.

Da 6^a aula à 10^a, aula realizamos mais vivências nos espaços oficiais (tapete olímpico), e, em terrenos alternativos (gramado e quadra), realizando as disputas individuais e coletivas e com revezamentos no espaço da escola. Concomitante a esse processo, discorremos e expomos as características do esporte moderno, como a racionalização, a cientificização, o sistema federativo, o record, a competitividade (BRACHT, 2005) e os efeitos velados dessa produção humana materializados no doping, no treinamento precoce infantil e nas cifras volumosas de lucro dentro de marcas esportivas e a produção de corpos padronizados e educados para o consumo, constituindo assim, em estilos indelévels enquanto persistir o atual modelo de produção humana- o capitalismo.

Da 11^a aula à 15^a aula, realizamos um Festival de Lutas entre as turmas A e B, com disputas coletivas e individuais, sem incorrerem em premiações piramidais, pois consideramos que dentro do *lócus* da educação física escolar, os sujeitos envolvidos passam por outros crivos avaliativos inerentes a essa realidade e não as significações esportivizadas. Por isso, o critério da participação, contribuição solidária e a sistematização textual do conhecimento foram elementos considerados nesse trabalho. Ressaltamos, também, a diferença entre o esporte da escola e o esporte na escola (CAPARROZ, 2005), devido o insistente pedido de promovermos o comercializado MMA, televisivo e os seus expoentes principais, envolvendo atletas e marcas. Tivemos, para isso, um paralelo conjuntural importante que foram as competições televisionadas com as apreensões indígenas e os seus princípios de formação de valores humanos, dentro eles a integração física, moral e solidária do outro e não a meritocracia excludente do cenário esportivante moderno. Para isso, no fechamento dessa etapa do conteúdo, situamos nos marcos históricos do movimento olímpico e a sua importante divulgação das praticas corporais esportistas como modelo a ser aprendido, fomentado, divulgado e internalizado como marcos da ideologia liberal. A pergunta central girou em torno da questão: É possível uma outra luta?

Nos debates ficaram claras as posições das diferenças de gênero e do incomodo da dominância masculina na maioria das meninas, mas que só poderiam ser resolvidas na assunção de uma outra atitude e na construção de um outro projeto societário. Além de pontuarem e constatarem que na escola é possível realizar vivências antagonicas e mais inclusivas do que os modelos hegemônicos e midiaticamente propagados.

Considerações Finais

Ao considerarmos a importância da tematização da luta na Escola, postulações acerca do rendimento possível e necessário saltam como questões reflexivas. O possível dentro da escola, a nosso ver, está nos marcos do significado e sentido pedagógico tratado nas aulas de Educação Física e da discussão da corporalidade que se faz nas diferentes disciplinas. Ou assumimos uma perspectiva de inclusão e de democratização dos conteúdos da cultura corporal e esportiva no *lócus* dessa instituição, ou ritualizaremos praticas compensatórias e utilitaristas, servindo como área de aporte sem vinculo com a história da dinâmica escolar e, é claro, com uma posição de seleiro de atletas e da marcante iniciação esportiva fomentada em todo o Brasil.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo. Editora Moderna, 1996.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ª Ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 2005.

CAPARROZ, Francisco. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 2ª ed. Campinas. Autores Associados, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2003.

_____. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: **Textos sobre educação e ensino- Marx e Engels**. São Paulo: Moraes, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas- SP. Autores Associados, 1995.

TAFFAREL, Celi Zulke *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

A TEMATIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS POPULARES NO CEPAE/UFG

uma experiência com a Pedagogia Crítico-Superadora da Educação Física

Rony de Paula Mendonça¹

O brincar e o jogo como elementos da cultura

Apesar de a palavra brincadeira ser estreitamente ligada à infância e às crianças, vemos que a brincadeira e o jogo sempre foram atividades significativas na vida dos homens em diferentes épocas e lugares.

Segundo Huizinga (2014, p. 3), “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”. Desta forma compreende-se que o lúdico prescinde até mesmo da cultura humana para existir e portanto, quando compreendido na dimensão humana, é ontológico. Em qualquer tipo de sociedade existente, o jogo e o lúdico existirão. Evidentemente que mediado pela experiência e pelo tipo de sociedade em curso, o sentido ontológico interno ao jogo e à ludicidade perdurará enquanto um fundamento da experiência humana.

De acordo com Borba (2007), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares; passados, presentes e futuros; sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

A brincadeira não é algo dado, na vida do ser humano, ou seja, apreende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a que diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetivos e a natureza á sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

A brincadeira, por sua vez, cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam e também assume importância fundamental como forma de participação social. Segundo Borba (2007, p. 12):

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Escola Superior De Educação Física De Goiás (1991). Atualmente é professor da Universidade Federal de Goiás no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

Brincar é, portanto, uma importante experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela atribui às suas ações, em interação com seus pares ou os membros mais competentes de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O jogo e o brincar supõem uma relação dual. A criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, que promove saltos qualitativos no seu desenvolvimento, ou elaborar conflitos emocionais, conforme demonstram para os adultos o momento em que estas devem fortalecer a consciência de si na criança, atribuindo um sentido externo ao brincar. E na medida em que o jogo se torna um marco na atividade simbólica da criança, o adulto deixa de ser necessário para sua plena satisfação.

Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo e do aprendizado, Vygotsky (1991) valoriza as experiências sociais da criança. Aquilo que ela aprende em suas experiências cotidianas com sua família, com as pessoas com quem ela convive, valoriza toda a sua cultura.

Para o autor, a mediação é que faz a diferença. Ela é o processo que irá interferir na relação de aprendizagem da criança, que deixa de ser direta para ser mediada. É através dessa mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem no ser humano. Esse processo interfere na aprendizagem de todos os envolvidos, quem ensina e quem aprende. Por isso podemos dizer que onde não acontece o aprendizado, também não acontece o conhecimento, já que aquele leva a este.

Os jogos criam uma zona de desenvolvimento próxima, já que eles proporcionam desafios, estimulando assim a criança a conquistas mais avançadas do que as da vida real e ensinando-a, também, a separar objetos e significados. O jogo é a base para a fundamentação e efetivação do desenvolvimento, mostrando saltos no processo de aprendizagem e desenvolvimento, já que um está ligado ao outro.

O ato de brincar dá a base do equilíbrio para seu desenvolvimento e para o aprendizado posterior. Neste sentido, é necessário desenvolver formas de educação que reconheçam e respeitem as necessidades essenciais da criança, para o seu pleno desenvolvimento físico, emocional, social e mental.

Ao participar de brincadeiras, a criança está usando todos os sentidos. Sendo assim, desenvolve de forma mais eficaz habilidades envolvidas no processo ensino-aprendizagem, como: raciocínio lógico, a criatividade, observação, percepção visual e auditiva, atenção, agilidade mental e demais aspectos cognitivos; bem como aspectos relacionados à cooperação, como a solidariedade, o respeito, a integração, espírito de equipe, imaginação, realização de tarefas independentes e domínio de si mesmo.

1. RELATO DE EXPERIÊNCIA

No contexto das aulas de Educação Física dos 4ºanos (A e B), tematizou-se o jogo no contexto da competição, trabalhando os valores, o sentido ético e moral da competição, bem como o ideal de sociedade inerente às relações humanas que possuem na realidade social ampla uma competição perversa e irracional, ao passo que o trato na escola, ressignifica as relações de intercâmbio provocando as crianças para a reflexão e a uma prática mais “virtuosa”.

Mesmo em Aristóteles a honra é ainda chamada “o preço da virtude”. É evidente que seu pensamento está muito acima do nível da cultura primitiva. Para ele a honra não é o fim nem o fundamento da virtude, e sim a medida natural desta. “Os homens aspiram à honra para se convencerem de seu próprio valor, de sua virtude. Aspiram a ser honrados por seu próprio valor por aqueles que têm a capacidade de julgar.” Portanto, a virtude e a honra, a nobreza e a glória encontram-se desde início dentro do quadro da competição, isto é, do jogo. (HUIZINGA, 2014, p.73)

Além de compreender estas dimensões que constituem o sentido *ético* do jogo, toma-se os princípios delineados pela pedagogia crítico-superadora.

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de “ação”. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como “fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e leva-la a agir independentemente do que ela vê. Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para mudança das necessidades e da consciência. (SOARES, et. all, 2009, p. 65-66)

Como objetivação do *trato com o conhecimento*, (Escobar, 1995, p.), tem-se a seguinte formulação teórica: “num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países.” (SOARES, et. all, 2009, p. 66).

Durante a primeira escala do ano de 2018, em duas turmas dos 4º anos das séries iniciais da primeira fase, desenvolvemos algumas atividades de brincadeiras populares que resultaram em exemplos férteis de como se desenvolve o brincar na concepção da criança quando entendem o que estão fazendo ou brincando, especialmente durante as aulas de Educação Física.

Iniciamos o trabalho elencando exemplos de algumas brincadeiras mais conhecidas como pega bandeira e queimada, e outras brincadeiras comuns em nossa região, (meia-*ball*, salve-latinha, variações de pique-pega, bete). Estes jogos foram base para que as crianças pudessem criar variações e novas possibilidades de organização do espaço-jogo.

Vivenciamos e discutimos formas diferentes de articular e organizar as brincadeiras durante várias aulas, anotando as ideias das crianças que eram discutidas coletivamente. Em seguida foi proposto um desafio ao grupo, de criarem novas formas de desenvolver a brincadeira de maneiras diferentes criadas por eles. Após uma discussão em grupo, escolhíamos qual jogo seria objetivado e durante um período o grupo organizava melhor as regras, o formato e a estruturação de como brincarem com a nova descoberta. Essa organização da turma foi possível adotando a estratégia de rodas de conversa e sistematização por parte do professor das decisões e das contribuições apresentadas.

Abaixo lista-se alguns exemplos de brincadeiras criadas pela turma de alunos do CEPAE:

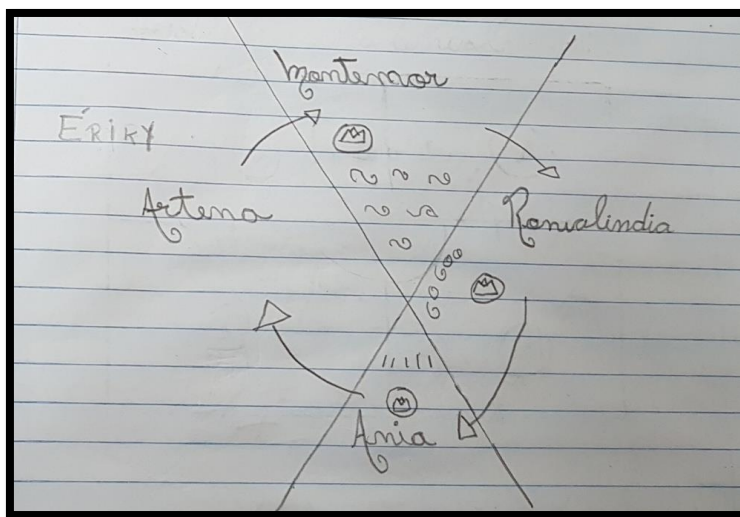


Imagem 1: Desenho do pega-bandeira “quadruplo”.

Nesta figura representa a variação de um pega-bandeira em que se divide a quadra em 4 campos, cada equipe com nomes escolhidos pelos colegas, e o ataque para capturar a bandeira acontece no sentido horário. Cada equipe só pode pegar a bandeira daquela que ocupa o campo no seu lado “esquerdo”.

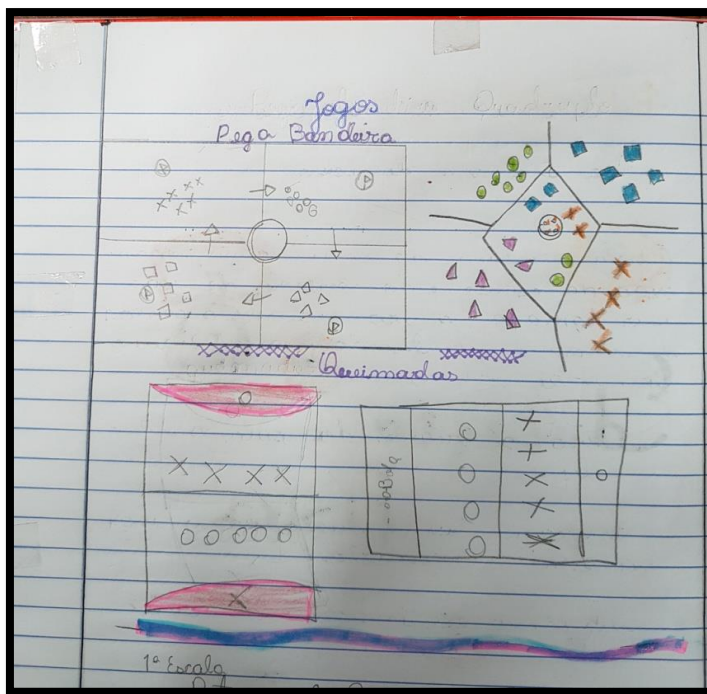


Imagem 2: Desenho destacado no alto pela direita, Pega Bandeira Triangular

Nesta figura formada pelo triângulo e um círculo interno. Dentro do triângulo ficarão dois representantes defensores de cada equipe. Que terão como objetivo defender o círculo central onde estarão as bandeirinhas. Vence a equipe que primeiro conseguir pegar a bandeira dentro do círculo e voltar para seu campo sem ser tocado por alguém de outra equipe.

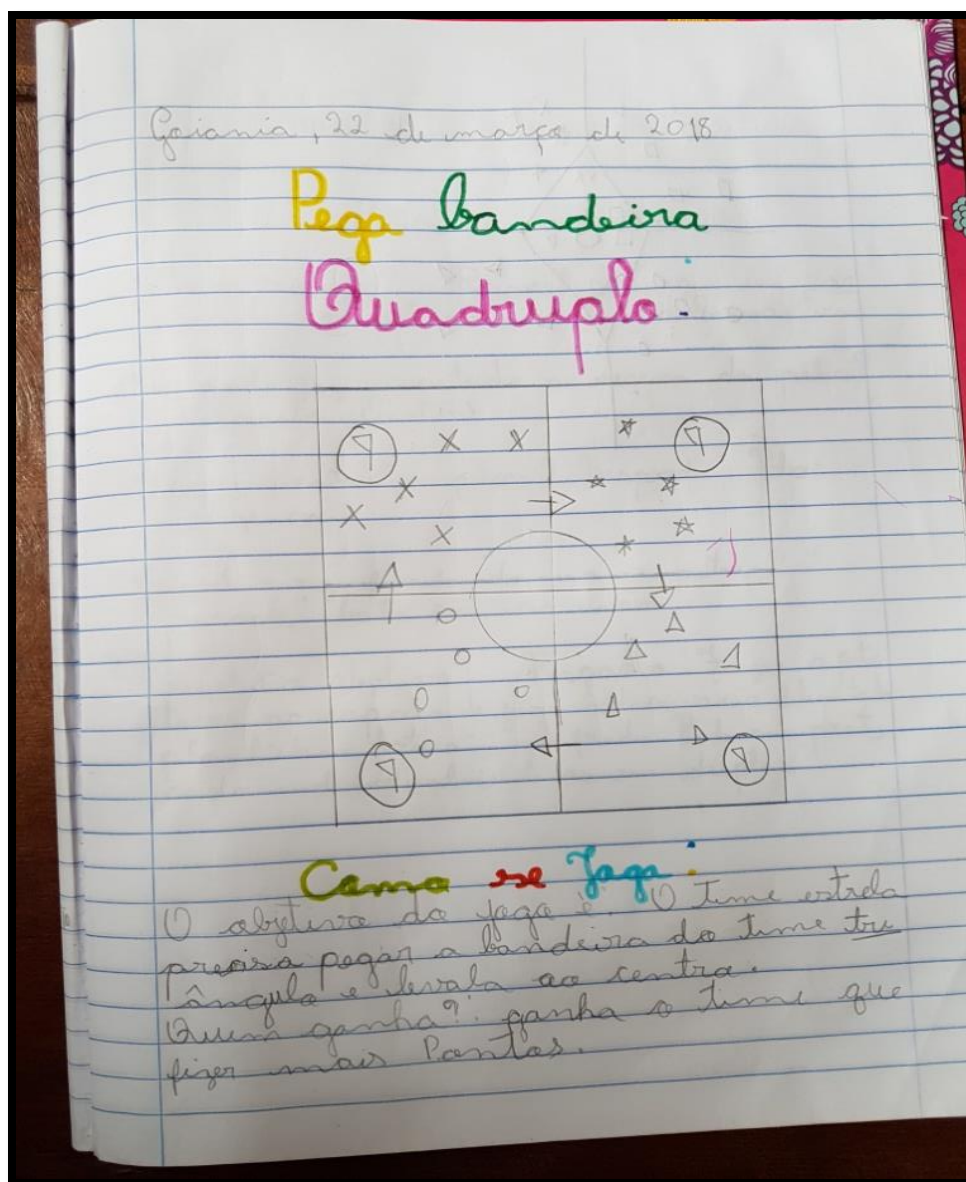


Imagem 3: *Bandeirinha no canto.*

Este jogo foi sistematizado tendo como intenção colocar as bandeirinhas nos cantos dos campos. Cada equipe deve disputar a bandeirinha que está à sua direita, em sentido horário. Cada equipe deve defender a sua bandeirinha que está no fundo e ao mesmo tempo buscar a outra. Da mesma forma como nas outras formas, todas as crianças jogam em grupos menores e por isso, mais crianças lidam com a necessidade de defender e atacar, tal qual a proposta de minijogos.

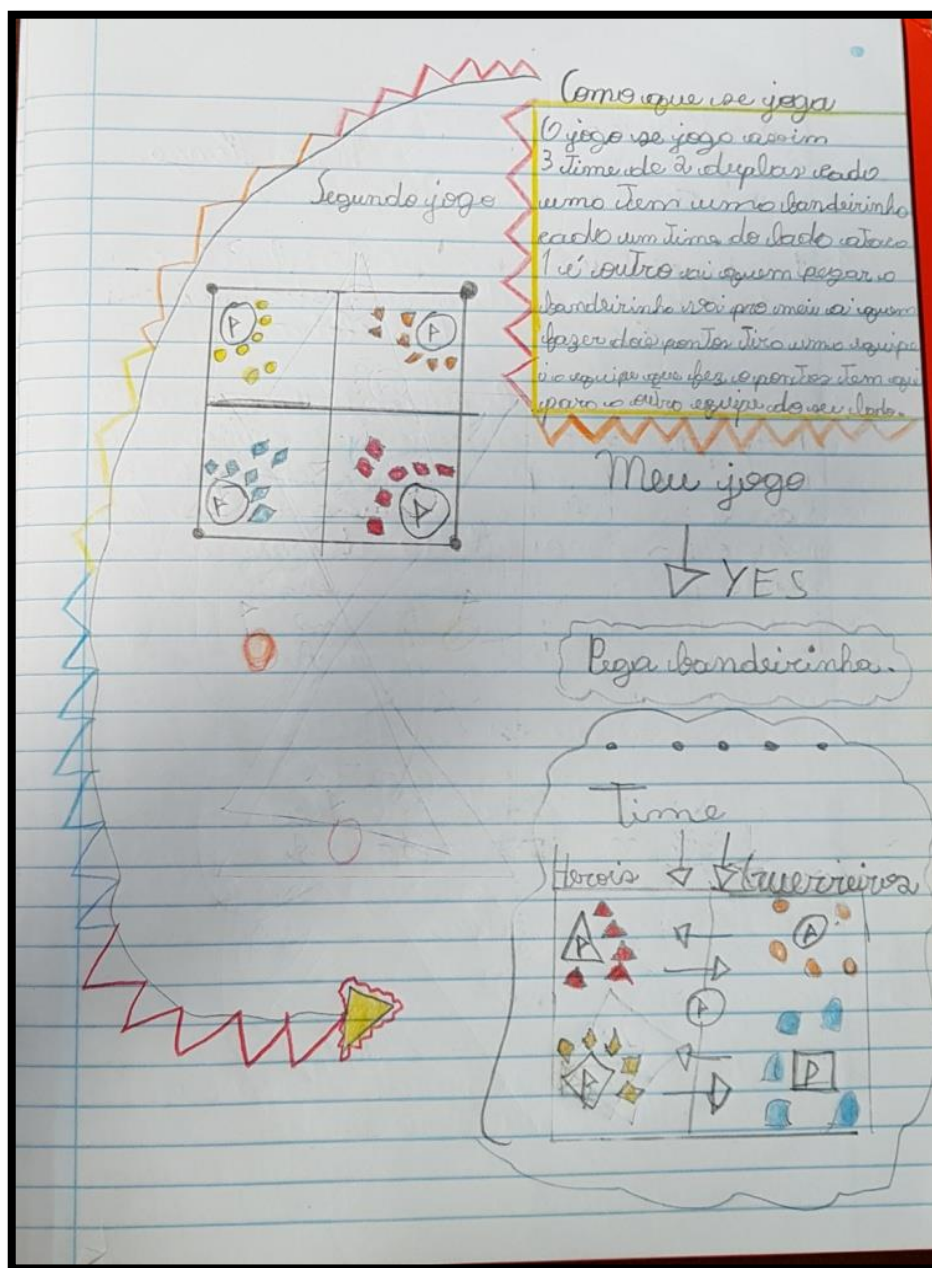


Imagem 4: Pega Bandeirinha Duplo, com variação de duas equipes jogando ao mesmo tempo.

As equipes têm como objetivo, tentar pegar a bandeirinha da equipe adversária com uma característica de que quando for pega por algum adversário, ela passa e ser um membro da outra equipe. O jogo continua até quando alguém conseguir pegar a bandeirinha e voltar ao seu espaço sem ser tocada por alguém da outra equipe.

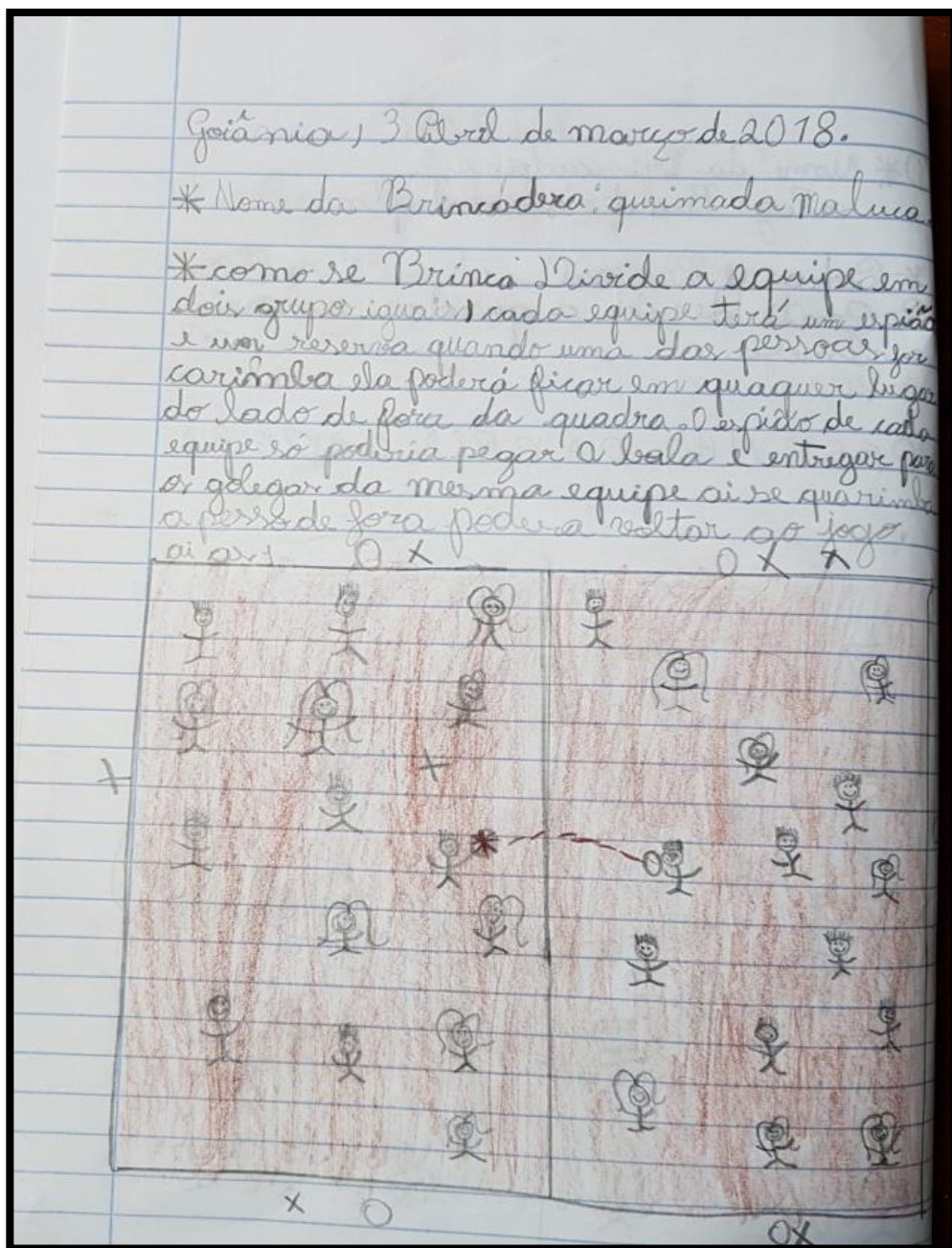


Imagem 5: Queimada Maluca com Espião

A brincadeira parte do princípio de uma queimada tradicional, mas com algumas características extras, como, cada equipe terá um espião e ele estará junto com os jogadores da equipe adversária, fazendo um papel de espião, podendo pegar a bola e repassar aos seus companheiros. Algumas características da brincadeira são: quem for carimbado poderá voltar para o centro, se conseguir carimbar algum adversário; os jogadores poderão ficar dispostos em qualquer lugar da quadra quando forem carimbados; sempre que alguém quiser trocar de lugar com um colega da equipe aconteceu livremente. A brincadeira encerra quando uma pessoa do grupo (pessoa blindada) escolhida por eles for carimbada.

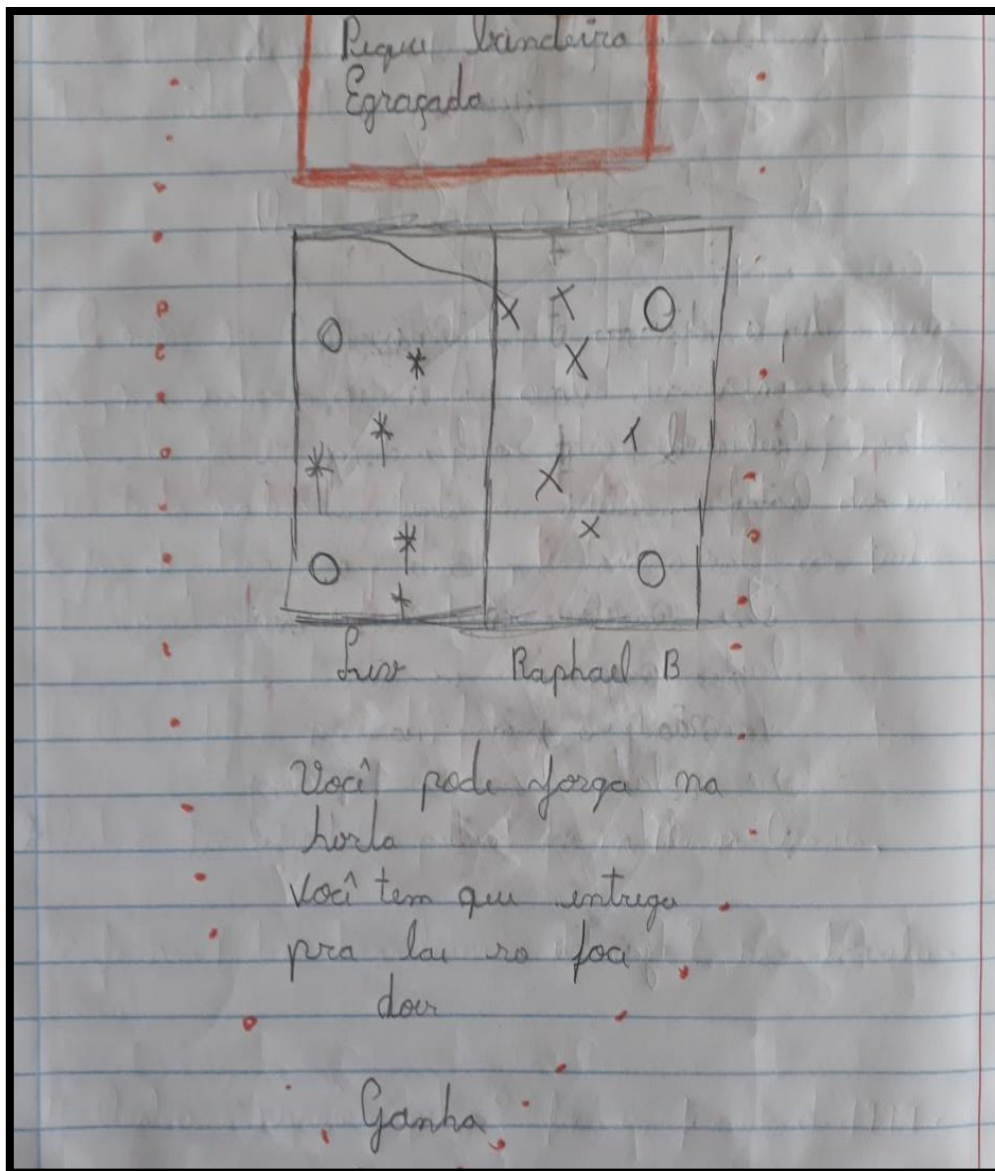


Imagem 6: Pega Bandeira Engraçado

A brincadeira é entre duas equipes, mas com alguns detalhes especiais, as equipes terão em seu campo duas ou mais áreas reservadas às bandeirinhas, sendo cada uma delas com pontuação diferente, conforme o círculo conta-se pontos para equipe ir somando até atingir uma pontuação pré determinada inicialmente. Os jogadores quando pegar a bandeirinha adversária poderá repassar para outro colega até conseguirem voltar para seu campo. Vence quem atingir a pontuação combinada.

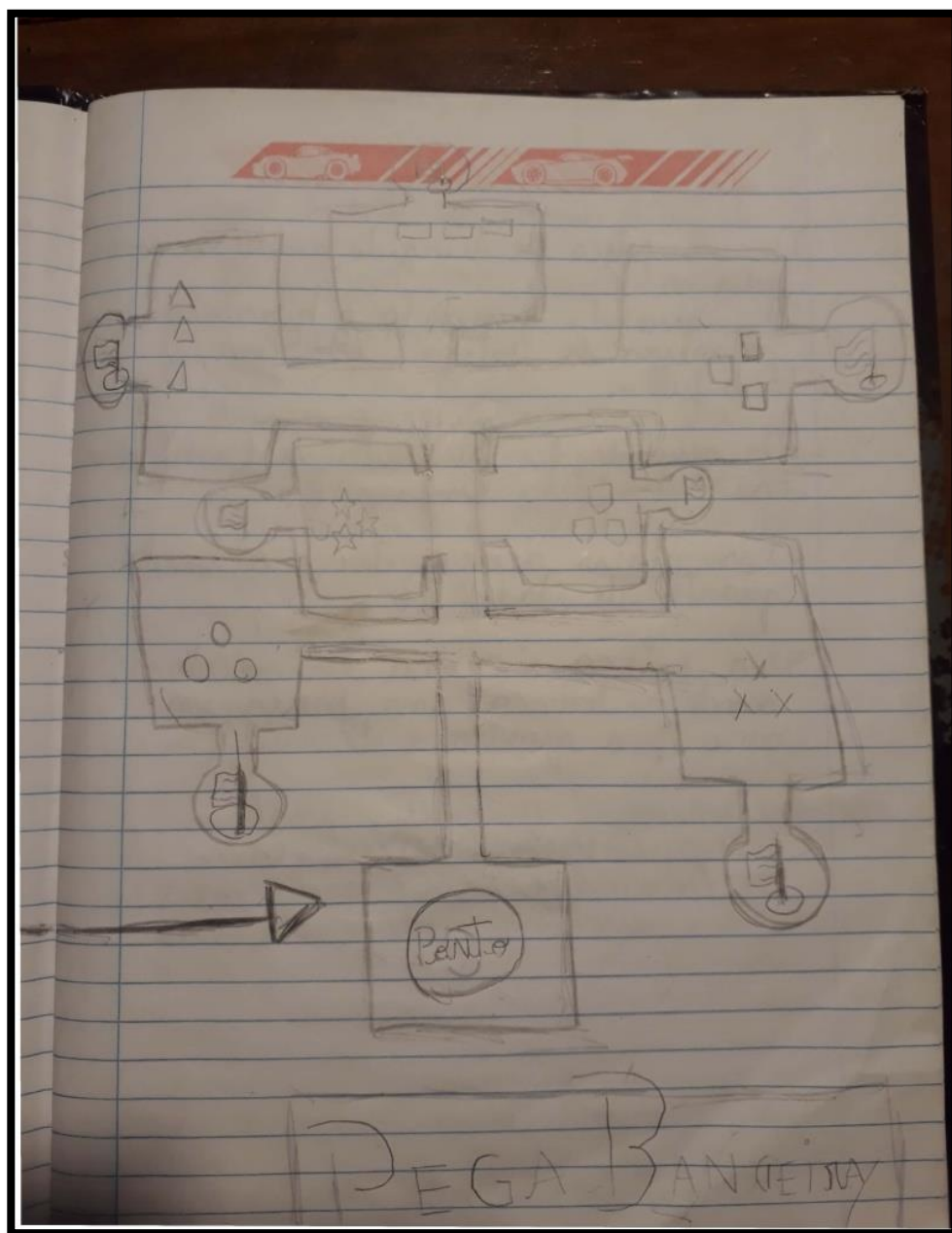


Imagem 7: Pega Bandeira Labirinto

As equipes nesta brincadeira terão três jogadores em seus espaços distintos em desenhos feitos por eles, dispostos de uma forma que cada um deles ficara com um espaço reservado, e terão que sair das casas para conquistarem a bandeirinha de outra equipe, que terão que chegar há um lugar determinado onde consolidaram a vitória.

Considerações Finais

Nesse universo, a criança dispõe de uma gama de significados a serem interpretados no desenrolar da brincadeira, e isso não quer dizer que a brincadeira condicione a ação da criança. Muito pelo contrário, ela constitui um suporte determinado, que possibilita à criança atribuir-lhe novos significados. Além disto, Brougère (1998, p. 126) explica que “[...] o jogo livre é educativo, pois exercita espontaneamente as forças intelectuais, desenvolve a iniciativa, disciplina a atividade [...]”. Isso implica dizer que, na realidade, a participação do professor é extremamente necessária, quando o mesmo compreende o significado de cada brincadeira e possibilita aos seus alunos vivenciarem-no de forma espontânea e criativa.

As crianças são estimuladas a criar novas formas de organização dos jogos que estão objetivando. Após internalizarem a lógica do jogo, tendo em vista qual o principal elemento estruturante do jogo, elas passam a brincar com a brincadeira, pensar o jogo, e jogar com o pensar, num processo efervescente de invenções e reinvenções. A criatividade das crianças é fundamental e se garante quando são internalizados os elementos estruturais da construção e da constituição dos jogos.

Referências Bibliográficas

BORBA, A. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, n. 44, p 12-14, nov. 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construindo a prática pedagógica como categorias da prática**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, SP, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VARIOS AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Ed. Cortez, São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Cortez, 1999.

JOGOS E BRINCADEIRAS DA CULTURA POPULAR, INDÍGENA E AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

uma experiência na rede municipal de ensino de Goiânia

Viviane de Assis Ramos¹

Introdução

A Educação Física como componente curricular nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Goiânia-Goiás tem por objetivo o estudo da cultura corporal como linguagem em suas diferentes manifestações, sejam elas: os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras.

Essa breve exposição tem por objetivo apresentar possibilidades no trato pedagógico com o conteúdo jogos e brincadeiras, a partir da experiência realizada em uma escola da Rede Municipal de Goiânia, com estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Serão expostos alguns dos fundamentos que norteiam o plano de ensino da Educação Física na referida escola, assim como a sequência pedagógica do trabalho realizado com esse conteúdo.

Neste contexto, a Educação Física é o componente curricular responsável pelo trato com o conhecimento acerca da corporalidade dos educandos em seus aspectos biológicos, culturais e sociais. Os conteúdos estarão configurados por temas assim denominados: jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes e danças.

Há que se considerar a realidade social, cultural e econômica desses educandos. Nessa concepção de Educação Física, Castellani Filho, et al. (2009, p. 41), ressalta que:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem por objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. É mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Atua ainda em parceria com a FEFD/UFG, como supervisora de estágio dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física.

A partir desta concepção de Educação Física, os conteúdos de ensino são distribuídos e organizados nos ciclos de formação, em unidades temáticas, conforme os trimestres anuais, de forma a contemplar os saberes da cultura corporal, já sistematizados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência - RME/GO (2008), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - MEC (2017). Nesta distribuição e organização, observa-se as especificidades e características de cada agrupamento, bem como alguns princípios para a organização do trabalho pedagógico: cooperação, diálogo, organização coletiva, solidariedade, respeito, participação e escola com espaço de socialização do conhecimento científico.

O conteúdo temático Jogos e Brincadeiras Populares foi desenvolvido ao longo de um trimestre do ano letivo, tendo como objetivo geral: conhecer e vivenciar jogos e brincadeiras da cultura popular local, indígena e afro-brasileira, identificando regras, papéis e formas de jogar.

A inclusão da cultura indígena e afro-brasileira foi introduzida inicialmente, de forma a contemplar o tema anual do Projeto Político-Pedagógico da escola que previa um estudo acerca da diversidade cultural brasileira. Tão grande a riqueza e relevância da cultura indígena e africana na cultura corporal do povo brasileiro, manteve-se a presença dessa temática no estudo dos jogos e das brincadeiras aliado aos aspectos da cultura popular local das crianças. Nesse estudo foi possível perceber que muitas brincadeiras populares que fazem parte do repertório cultural das crianças tem origem na cultura indígena e africana, muitas vezes nomeadas de forma diferente e com regras que variam de acordo com a região.

Nesse sentido, elencou-se os seguintes objetivos específicos para esse trimestre:

- ✓ Conhecer por meio de pesquisa, vídeos, slides, textos e imagens jogos e brincadeiras da cultura indígena e africana que influenciaram nos brinquedos e brincadeiras que conhecemos atualmente.
- ✓ Vivenciar jogos e brincadeiras da cultura popular local, indígena e africana que possibilitem desenvolver a capacidade de organização individual e coletiva.
- ✓ Vivenciar alguns destes jogos e brincadeiras, identificando características e formas de jogar:
- ✓ Identificar quem e faz o quê no jogo; bem como a função do objeto e do espaço no jogo:
- ✓ Identificar como se joga; quais são as regras do jogo.
- ✓ Criar possibilidades de modificar as regras do jogo e da brincadeira para atender interesses coletivos.
- ✓ Sistematizar os jogos vivenciados, por meio de produção escrita e desenhada.
- ✓ Modificar, recriar e criar novos jogos e brincadeiras, privilegiando os princípios da cooperação, diálogo e trabalho coletivo.

Proposta Metodológica

A metodologia deverá ressaltar o princípio do confronto dos saberes, tendo como ponto de partida o conhecimento que a criança traz acerca do conhecimento a ser estudado, para então compartilhar e confrontar o conhecimento científico, o saber escolar, na tentativa de superar o saber produzido pelo senso comum. Para que fossem atingidos os objetivos foram utilizadas metodologias na perspectiva de explorar o diálogo constante com o educando. O trato com o conhecimento buscou favorecer a compreensão dos princípios de totalidade, da coletividade, da cultura corporal historicamente produzida pelo homem, das mudanças, da qualidade, da autonomia e da contradição.

As aulas nessa escola estavam organizadas em horários duplos, que giram em torno de 1h45min de aula, uma vez por semana. Foram utilizados os recursos e espaços disponíveis na escola, convencionais ou não, tais como: salas de aula, sala de leitura, ambiente informatizado, auditório, pátio, quadra, materiais esportivos, materiais alternativos, vídeos, data show, som, dentre outros.

No estudo dos conteúdos temáticos destacaram-se alguns aspectos:

- Discussões coletivas acerca dos temas trabalhados;
- Leitura de textos informativos, instrucionais, históricos e outros;
- Vivência, reflexão e redefinição das regras e do como fazer em função das necessidades do coletivo;
- Sistematização de todo o conteúdo vivenciado e estudado através produções desenhada, orais e/ou escritas (individuais e coletivas);

Adotou-se como princípios de organização do trabalho pedagógico: Cooperação- Diálogo- Organização Coletiva- Solidariedade- Respeito. Enfim, tanto os objetivos, quanto os conteúdos e a metodologia apontaram para a necessidade dos educandos trabalharem e produzirem coletivamente durante todo o período, assumindo sua cota de responsabilidade, deixando de lado a sistemática tradicional de somente participarem das atividades escolares, com vistas a contribuírem para o desenvolvimento de sua formação autônoma e crítica de sua realidade.

Desenvolvimento da Proposta

A seguir apresenta-se o sequenciador de aulas composto por um total de 22 aulas. No entanto esse número de aulas é flexível de forma a atender a realidade da escola.

O ponto de partida foi uma tempestade de ideias. Esse exercício trouxe uma variedade de jogos e brincadeiras da cultura popular das crianças. Algumas delas foram inseridas no sequenciador das aulas e outras foram selecionadas como atividades extras a serem realizadas conforme a disponibilidade de tempo no decorrer do trimestre.

O processo avaliativo será descrito no próximo item, mas desde já ressalta-se que ele ocorreu diariamente em cada uma das aulas, considerando o envolvimento e a participação dos educandos nas atividades propostas.

<p>OBJETIVOS</p> <p>Vivenciar jogos e brincadeiras da cultura popular. Identificar e classificar jogos e brincadeiras da cultura popular.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Fazer um levantamento através da dinâmica de tempestade de ideias, classificando os jogos e brincadeiras conhecidos pelo grupo. ✚ Estabelecer coletivamente um conceito que diferencie jogos e brincadeiras. ✚ Vivenciar brincadeiras- após a discussão e acordo coletivo sobre as regras: “O GATO E O RATO” e “BARRA MANTEIGA”. ✚ Caracterizar após a vivência a diferença entre jogo e brincadeira; bem como – diferentes jogos podem ter o mesmo nome ou vice-versa.
<p>OBJETIVOS</p> <p>Vivenciar jogos e brincadeiras da cultura popular. Sistematizar por meio de instrumento de registro os jogos e brincadeiras vivenciados.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Distribuição do roteiro para descrição de jogos e brincadeiras. (Apêndice 1) ✚ Explicação sobre como utilizar o roteiro, tendo como ponto de partida as brincadeiras - <u>o gato e o rato</u> e <u>barra manteiga</u> realizadas na aula anterior. ✚ Produção escrita coletiva e individual. ✚ Vivenciar as brincadeiras – POLÍCIA E LADRÃO e O GATO E RATO (outra proposta de brincadeira presente no Livro: Manual de Brincadeiras da Turma da Mônica). ✚ Problematizar: Qual é a diferença entre jogo e brincadeira? Existem regras diferentes para o mesmo jogo? Existem nomes iguais para jogos totalmente diferentes? ✚ PARA CASA: sistematizar de acordo com o roteiro, a brincadeira – POLÍCIA E LADRÃO
<p>OBJETIVOS</p> <p>Conhecer, vivenciar e sistematizar jogos e brincadeiras populares.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Retomar a discussão acerca das diferenças entre jogo e brincadeira. ✚ Selecionar e vivenciar jogos da cultura popular: SALVA BANDEIRINHA e GOLZINHO ✚ Discussão prévia sobre as regras: como se brinca, quem faz o que no jogo, o que é e o que não é permitido no jogo. ✚ PARA CASA- descrever os jogos: SALVA BANDEIRINHA E GOLZINHO utilizando o roteiro.
<p>OBJETIVOS</p> <p>Conhecer, vivenciar e sistematizar jogos e brincadeiras da cultura popular.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Vivenciar dos jogos: 7 CACOS e BRIGA DE GALO ✚ Roda de conversa e avaliação dos jogos e do momento da vivência, na perspectiva de solucionar possíveis problemas que tenham surgido. ✚ Sistematização dos jogos de hoje utilizando o roteiro.
<p>OBJETIVOS</p> <p>Conhecer, vivenciar e sistematizar jogos e brincadeiras da cultura popular.</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Correção da atividade de casa: 7 cacos e briga de galo; ✚ Utilizar o texto instrucional do Manual de Brincadeiras da Turma da Mônica para conhecer formas de brincar com <u>BOLA DE GUDE</u>. Acrescentar outras possibilidades de acordo o conhecimento dos alunos. ✚ Vivenciar as brincadeiras em pequenos grupos após o

OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO
<p>Conhecer, experimentar e vivenciar jogos e brincadeiras da cultura indígena.</p> <p>Reconhecer a cultura indígena como formadora da cultura brasileira.</p>	<p>Contextualizar o tema da aula, que é conhecer alguns jogos e brincadeiras dos povos indígenas responsáveis pela formação humana, social e cultural do nosso país.</p> <p>Conhecer algumas brincadeiras indígenas através de vídeos e slides.</p> <p>Comparar algumas das brincadeiras apresentadas em vídeo com as brincadeiras que conhecemos na atualidade.</p> <p>Apresentação do vídeo <u>Pajerama</u> (trata sobre a invasão do mundo moderno no espaço e na cultura indígena)</p> <p>Vivenciar as brincadeiras indígenas apresentadas nos vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo do peixe pacu ✓ Sol e lua ✓ Cabas ✓ Briga de galo
<p>Conhecer, experimentar e vivenciar jogos e brincadeiras da cultura indígena.</p> <p>Reconhecer a cultura indígena como formadora da cultura brasileira.</p>	<p>Conhecer algumas brincadeiras da cultura indígena através de vídeos e slides.</p> <p>Vivenciar as brincadeiras indígenas apresentadas nos vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saci (corrida) ✓ Gavião (pega – pega com um caçador prendendo todos até ficar só um) ✓ Arranca mandioca ou tatu (sentados em trezinho) ✓ Peteca (tipo queimada) <p>Registro sistematizado de alguns jogos e brincadeiras vivenciados utilizando o roteiro.</p>
<p>Conhecer, experimentar e vivenciar jogos e brincadeiras da cultura africana.</p> <p>Reconhecer a cultura africana como formadora da cultura brasileira.</p>	<p>Conhecer algumas brincadeiras africanas através de vídeos, textos e slides.</p> <p>Vivenciar as brincadeiras africanas apresentadas nos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Terra – Mar (variação em duplas) ✓ <u>Ampe</u> (Gana) ✓ Pegue a cauda ✓ <u>Pengo – pengo</u> ✓ <u>Mbube – Mbube</u> <p>PARA CASA: Sistematizar dois dos jogos vivenciados utilizando o roteiro.</p>
<p>Conhecer, experimentar e vivenciar jogos e brincadeiras da cultura africana.</p>	<p>Dar continuidade às vivências dos jogos e brincadeiras africanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Kameshi Mpuku Ne</u> (O Gato e o Rato) ✓ Pulando feijão ✓ Chicotinho queimado (tipo corre cutia) ✓ Escravos de jó (tampinhas – variação com bola)

Reconhecer a cultura africana como formadora da cultura brasileira.	✚ PARA CASA: Sistematizar dois dos jogos vivenciados utilizando o roteiro.
OBJETIVOS Avaliar o salto qualitativo das crianças dentro da temática: jogos e brincadeiras populares, indígenas e afro-brasileiras.	DESENVOLVIMENTO ✚ Realizar uma atividade avaliativa explorando as categorias trabalhadas no roteiro de descrição dos jogos e brincadeiras a partir do texto; classificar os jogos trabalhados de acordo com sua origem e demais características, descrição livre de um ou mais jogos e brincadeiras populares, indígenas e afro-brasileiras vivenciados.
OBJETIVOS Recriar novos jogos e brincadeiras a partir das vivências realizadas no decorrer do trimestre.	DESENVOLVIMENTO ✚ “Tente, invente, faça um jogo diferente.” A partir desta proposta, criar novos jogos, tendo como proposta de escrita o roteiro para descrição de jogos e brincadeiras. ✚ Vivenciar os jogos e brincadeiras recriados, assim como produzir um material impresso com as produções dos educandos.

Avaliação

A avaliação do conteúdo temático ocorreu ao longo do seu desenvolvimento de forma diagnóstica, dinâmica, contínua e processual. Realizada através da vivência, observação, participação em rodas de conversa, discussões em pequenos grupos, trabalhos de pesquisa, produção oral, escrita e/ou desenhada, avaliação individual sistematizada, dentre outros.

Os educandos foram avaliados por meio de participação nas vivências, compreendida aqui como o interesse e compromisso em participar e se envolver com o tema estudado, contribuição nas discussões realizadas, realização das atividades em sala e em casa, bem como formular conceitos sobre os temas estudados a partir das especificidades e características de cada agrupamento, respeitando os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem de cada educando, proposta pela concepção de organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

A avaliação sendo contínua e processual buscou oferecer ao aluno diversas possibilidades de alcançar os objetivos propostos e dar o salto qualitativo ao final do trimestre. Todo o desenvolvimento da criança ao longo do trimestre foi expresso em documento oficial da escola, através de uma ficha descritiva contendo aspectos qualitativos e quantitativos do seu desempenho.

Limites e Possibilidades

A experiência de trabalho com a temática “jogos e brincadeiras” é algo que sempre desperta bastante interesse e envolvimento dos educandos. A inclusão da cultura indígena e africana foi extremamente enriquecedora ao trabalho visto que se trata de outra forma de contar nossa história, com os principais atores que a escreveram.

Foi necessário um trabalho de estudo e pesquisa para a elaboração do material didático, que incluem o roteiro para descrição das atividades realizadas em cada aula, os slides organizados de forma a contar um pouco da história e das regras de algumas dessas brincadeiras, assim como a seleção de vídeos e textos instrucionais que deram suporte ao trabalho.

No decorrer das vivências é inevitável que surjam conflitos, sobretudo quando tratamos de jogos em que a disputa entre grupos e equipes se torna mais evidente. Rodas de conversas foram frequentes na perspectiva de compreender a origem desses conflitos e solucioná-los conforme os interesses coletivos.

O exercício de sistematização das atividades vivenciadas através de um roteiro simples amplia a compreensão das crianças acerca do papel que elas ocupam no jogo e na brincadeira assim como a importância das regras seja nos jogos ou nas brincadeiras. Além de possibilitar o diálogo com outras áreas de conhecimento. Um dos limites encontrados nesse processo se deu pelo fato de uma parcela dos educandos não estarem plenamente alfabetizados, o que dificulta o registro de forma autônoma como para estes educandos.

A construção de um pequeno livro a partir de brincadeiras elaboradas pelos educandos aconteceu em dois anos da experiência com esse trabalho. No entanto, é algo que requer a colaboração de outros membros da escola para digitação e formatação dos jogos, visto que os recursos disponíveis ainda são limitados.

Numa visão ampla e geral, a experiência com jogos e brincadeiras tem sido extremamente relevante. Os objetivos elencados tem sido alcançados, dentro das possibilidades e necessidades das crianças no respectivo agrupamento. O sequenciador de trabalho é extremamente aberto, podendo ser incluídas ou excluídas atividades conforme as necessidades do coletivo e da escola.

Nesse sentido tem sido uma experiência exitosa mediante ao que se propõe.

Espera-se que esse relato possa colaborar e dialogar com outras experiências que têm sido realizadas no âmbito escolar de forma a contribuir com a implementação dos fazeres e saberes da Educação Física comprometida com um ensino de qualidade.

ESTUDO SOBRE A CAPOEIRA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

uma experiência a contar

Flávia Dayana Almeida Noronha¹

Introdução

Toda vez que decidíamos estudar sobre a capoeira era uma grande aventura. Foram quase dezesseis anos de docência no ensino fundamental da cidade de Goiânia na Rede Municipal de Educação - RME/Goiânia. Ao longo destes anos muito se experimentou pelos caminhos da cultura corporal afro-brasileira a partir dos elementos da capoeira. A capoeira, uma arte ancestral, gestada por nossos antepassados africanos e nascida em terras brasileiras. Uma luta pela defesa da liberdade, da igualdade e da memória do povo preto.

Assim, escolhi uma dessas aventuras para dividir nesse ousado convite de compartilhar alguns saberes vivenciados em uma das escolas da RME/Goiânia. Contudo, diante do limite temporal para uma explanação acadêmica formal com todas as exigências teórico-metodológicas necessárias a um texto dessa envergadura, limita-se aqui a trazer um relato de experiência, digamos, com alguns possíveis equívocos da forma de exposição. De volta ao ano de 2015, essa foi uma das últimas experiências realizadas no espaço escolar com o conhecimento da capoeira com turmas do Ciclo II, especificamente crianças entre 09 e 10 anos que compunham as denominadas turmas “D”.

Primeiramente, gostaria de contar como se davam as escolhas dos saberes a serem estudados a cada ano. Juntamente com as turmas conversávamos e debatíamos quais eram os conhecimentos da educação física. Tendo como um dos nossos referenciais teórico-metodológico a obra Coletivo de Autores (1992; 2009), provocávamos algumas reflexões quanto às experiências corporais até então vivenciadas pelos(as) alunos(as) e apresentávamos os conhecimentos que podíamos escolher, dentre eles: Jogos, Brincadeiras, Danças, Esportes, Ginásticas e Lutas. Cabe salientar que a perspectiva teórica aqui adotada sinaliza para o entendimento de que o arcabouço humano de saberes produzidos no/pelo corpo são sistematizados em temas da cultura corporal.

¹ Possui curso de Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (2001). É mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (2015). É Professora concursada da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Atualmente, professora de Capoeira Angola e Danças Populares de matriz africana do Centro Livre de Artes/ Secretaria Municipal de Cultura de Goiânia/ Área de Artes Cênicas.

“A ‘cultura corporal’ é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 127-128).

Pontuava-se a importância dos referidos saberes para a experiência corporal e social de cada pessoa. E, por meio de acordos, escolhiam-se dois temas por trimestre. Para se proceder a escolha do que ensinar é importante que alunos e alunas participem do processo de seleção do conhecimento por meio do entendimento do que podem aprender. Desta forma, foi feita uma consulta prévia a partir de uma pesquisa realizada pelos(as) estudantes quanto à composição dos temas da cultura corporal, a qual culminou no processo orientado de escolha do cronograma de estudos para 2015, ficando o mesmo organizado da seguinte forma:

Ciclo II: Primeiro Trimestre: Danças e Esportes; Segundo Trimestre: Danças e Lutas e; no Terceiro Trimestre: Ginásticas, Jogos e Brincadeiras.

Evidencia-se com esta escolha que, primeiramente, tentar-se-á garantir um espaço de troca e ampliação de conhecimentos pautados pelo caráter da ludicidade, da criticidade e da criação. Entendendo com isso que “É papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas que venham dar aos alunos oportunidades de, com essa vivência, ampliar seus conhecimentos e poder opinar/escolher o que jogar e brincar” (MACIEIRA; CUNHA; NETO, 2012, p.04).

Neste sentido é preciso indicar que o papel diretivo do processo de ensino aprendizagem cabe ao (à) professor (a) estando explicitado que,

Cabe ao professor explicar, a priori, a intencionalidade de suas ações pedagógicas, pois ela não é neutra. É Diagnóstica (parte de uma leitura/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo), Judicativa (estabelece juízo de valor) e Teleológica (é ensopada de intenções, metas, fins a alcançar). Tal ação pedagógica tem no conhecimento sobre a realidade, manifesta pelo aluno, o seu ponto de partida. Como seu horizonte de trabalho pedagógico, tem o de qualificar o conhecimento do aluno sobre aquela mesma realidade - no sentido de dotá-lo de maior complexidade (PALAFOX, NAZARI, 2007, p.08)

Depois de decidido qual conhecimento seria estudado entrava em cena outro referencial o PCTP - Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - A experiência de Uberlândia (2002). Esta obra ajudou a pensar como organizar metodologicamente o conhecimento ao longo do tempo por meio dos Sequenciadores de Aulas.

Esta proposta foi elaborada por um grupo de professores da Rede de Ensino de Uberlândia sob orientação do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox a qual traz como [...] princípio fundamental, o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos professores de Educação Física no contexto escolar” (PALAFOX, NAZARI, 2007, p.08).

Desta maneira pretendeu-se desenvolver a reflexão do aluno e da aluna sobre esses conhecimentos, bem como suas capacidades de compreensão e expressão por meio dos temas da cultura corporal.

A fim de potencializar o processo de ensino aprendizagem dos temas da cultura corporal precisar-se-á basear em alguns critérios já presentes no referencial do Coletivo de Autores (2009) para a escolha do que estudar que são: “relevância social” (verificar se esse conteúdo tem relação com a realidade social dos alunos); “contemporaneidade do conteúdo” (garantir aos alunos o que existe de mais avançado no mundo contemporâneo); “adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos” (adequar o jogo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno); “provisoriedade do conteúdo” (romper com a ideia de terminalidade e retrair o conteúdo desde sua gênese para que o aluno perceba-se enquanto sujeito histórico) (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 32-3).

E quando se tratava de lutas, a capoeira, era elencada como um conhecimento necessário para se compreender um pouco mais de nossa história, pois no imaginário coletivo esta era uma prática tipicamente brasileira o que a consagrava como relevante para estudarmos. Neste sentido, para além de acreditar que tudo que acontece em no país é um fator de identidade, pretendeu-se questionar, debater e propor situações que levem a refletir a que ponto se constrói a identidade, tanto pessoal quanto sociocultural e quais as problemáticas que se criam a partir da visão afrodescendente de existir no universo escolar, como preconceito, discriminação e racismo.

Pensando nas possibilidades de legitimação destes saberes no espaço escolar pode-se reportar à cultura brasileira, em especial à complexa identidade sociocultural do(a) brasileiro(a). Tendo em mente que “[...] as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam unitárias ou ‘puras’” (HALL, 2006:87).

Para estudar sobre a capoeira numa perspectiva crítica seria necessário tratá-la para além de uma visão (re)produtivista. Desta maneira as reflexões acumuladas ao longo da vida acadêmica no curso de Educação Física - licenciatura e na Especialização em Educação Física Escolar, ambos pela Faculdade de Educação Física - FEF/UFG foram amplamente utilizadas, principalmente, a forma como esse conhecimento poderia ser organizado de acordo com o tempo de cada agrupamento.

Outro referencial agregado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o qual possibilitou pensar que,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14).

Para realizarmos esta proposta pretendeu-se pautar na compreensão de uma proposta libertadora e com vistas à transformação, tendo como princípios teórico-metodológicos o diálogo e a leitura crítica do mundo. Enquanto diálogo, entende-se que “[...] pode ser compreendido como estímulo à curiosidade, a prática de questionar e compreender outras possibilidades para a realidade na qual nos inserimos historicamente, de forma a estabelecer o compromisso com a pronúncia do mundo [...]” (NORONHA, 2002:42).

Quanto à leitura crítica do mundo compreende-se a busca pelo pensar crítico “[...] enquanto estímulo à capacidade criativa na construção do conhecimento e da realidade, possibilitando que os sujeitos envolvidos (educadores – educandos) ampliem sua visão em relação ao mundo no qual estão inseridos” (NORONHA, 2002:42).

A partir de 2010, somou-se a esse referencial as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2009) o qual foi construído a partir de um trabalho coletivo realizado por profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia os quais participaram dos Grupos de Trabalho e Estudo/GTE e comissão de Currículo. Esse documento orientava sobre quais saberes eram necessários ao longo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. A Capoeira, como os demais conhecimentos acima mencionados foi indicada para ser estudada em todos os ciclos, sendo que em cada etapa do ciclo apresentava uma forma de aproximação a estes saberes, com graus de aprofundamento diferenciados a medida que se avançava no ciclo.

Ao final de cada trimestre realizava-se uma espécie de assembleia na qual cada criança tinha seu momento de fala para expressar suas opiniões acerca do tema estudado, das aulas, da condução da professora e sua autoavaliação, as quais foram sistematizadas em um quadro para cada turma.

E assim foi essa experiência...

Experimentos possíveis sobre a capoeira

O ano de 2015 foi um ano de muita luta para os(as) trabalhadores(as) em educação da RME/Gyn: desgastes salariais, perdas de direitos e péssimas condições de trabalho levaram a categoria a deflagrar greve. Essa durou quase dois meses. O tempo de greve é um tempo de muito aprendizado, pois, se exercita, com fervor, o debate, o estudo e a prática de ações combativas. Entretanto, para a comunidade que teve suas aulas suspensas, esse tempo precisa ser retomado. E assim o foi, em meados de maio. O retorno às aulas, a princípio, é complexo, pois, exige-se um exercício de rever o que for possível e traçar novos caminhos. Dito e feito. Novos conhecimentos estavam por vir, entretanto ficariam para depois das férias. Depois de elaborado o plano de estudos, decidiu-se manter o estudo da capoeira no final do segundo trimestre, ou seja, em agosto e setembro num total de 24 aulas.

A escola em que aconteceu essa experiência fica situada na região leste da cidade, num bairro de classe média baixa, próxima a uma região de ocupação. Os(as) moradores(as) majoritariamente de baixa renda e sem acesso à moradia viviam nessa área. Boa parte da comunidade escolar provinha desse lugar. Pode-se considerar que o público atendido pela referida escola é carente de acesso a várias produções humanas, dentre elas, o acervo cultural afro-brasileiro. Apesar de boa parte dos(as) estudantes já terem tido algum contato com a capoeira, este conhecimento foi apresentado de forma sincrética, confusa e com indicativos que poderia ser ampliado.

Desta maneira, para o Ciclo II, elaborou-se o seguinte sequenciador, entendendo que a apropriação do saber se dá de forma diferenciada em cada tempo da vida, à medida que se amadurece vai se apropriando cada vez mais de forma ampliada dos conhecimentos.

ESCOLA MUNICIPAL L. P. R.

EDUCAÇÃO FÍSICA

PLANEJAMENTO CICLO II – AGOSTO e SETEMBRO/2015

OBJETIVO: Conhecer, vivenciar e conceituar diferentes modalidades de lutas, como expressão cultural, com destaque para a Capoeira, potencializando a reflexão acerca de atitudes de preconceito e racismo em relação às pessoas negras, com vistas à sua superação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: AGOSTO

- Finalizar o estudo sobre a dança Catira de forma a refletir sobre a importância da dança como elemento da cultura.
- Problematicar sobre as atitudes de preconceito e discriminação em relação aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, ampliando os conhecimentos acerca das manifestações culturais destes povos, em especial, as práticas corporais que contribuem com a cultura brasileira, refletindo sobre a necessidade de atitudes de compreensão e respeito.
- Diferenciar lutas e brigas e identificar suas práticas na cultura goiana, brasileira e mundial, potencializando a reflexão sobre violência e lutas.
- Entender as transformações ocorridas nas manifestações das lutas para esportiviza-las, relacionando aos interesses econômicos envolvidos nas diferentes manifestações da capoeira.
- Reconhecer e valorizar a capoeira como legado da cultura africana e afro-brasileira, identificando seus aspectos históricos, gestuais, musicais e organizacionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: SETEMBRO

- Problematicar sobre as atitudes de preconceito e discriminação em relação aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, ampliando os conhecimentos acerca das manifestações culturais destes povos, em especial, as práticas corporais que contribuem com a cultura brasileira, refletindo sobre a necessidade de atitudes de compreensão e respeito.
- Entender as transformações ocorridas nas manifestações das lutas para esportiviza-las, relacionando aos interesses econômicos envolvidos nas diferentes manifestações da capoeira.
- Reconhecer e valorizar a capoeira como legado da cultura africana e afro-brasileira, identificando seus aspectos históricos, gestuais, musicais e organizacionais.
- Avaliar os conhecimentos internalizados acerca da dança Catira e da luta Capoeira.

AVALIAÇÃO:

Turma D: O(A) educando(a) vivenciou os aspectos gestuais, musicais e organizacionais da luta Capoeira, bem como, entendeu sua origem e transformações ocorridas ao longo do tempo, debatendo sobre as contribuições dos povos africanos e afro descendentes na cultura brasileira. Estudou sobre a história da dança Catira, apreendendo seus elementos gestuais e organizacionais e debateu sobre a origem desta dança para compreendê-la como resultado da contribuição e influência das culturas africana, indígena e portuguesa, entre outras, nas danças que se manifestam na cultura brasileira, relacionada aos conhecimentos produzidos no meio rural.

Turma E: O(A) educando(a) conceituou lutas, diferenciando-a de brigas e refletindo sobre a potencialização da violência, vivenciou os aspectos gestuais, musicais e organizacionais da luta Capoeira, bem como, entendeu sua origem e transformações ocorridas ao longo do tempo, debatendo sobre as influências do processo de esportivização sofridos e das contribuições dos povos africanos e afro descendentes na cultura brasileira. Participou do processo de criação coreográfica a partir dos elementos gestuais e organizacionais da dança Catira, percebendo o espaço e as orientações espaciais, bem como, estudou sobre sua história e debateu sobre a origem desta dança para compreendê-la como resultado da contribuição e influência das culturas africana, indígena e portuguesa, entre outras, nas danças que se manifestam na cultura brasileira, relacionada aos conhecimentos produzidos no meio rural.

Turma F: O(A) educando(a) conceituou lutas, diferenciando-a de brigas e refletindo sobre a potencialização da violência os aspectos gestuais, musicais e organizacionais da luta Capoeira, bem como, entendeu sua origem e transformações ocorridas ao longo do tempo, debatendo sobre as sobre as influências do processo de esportivização sofridos e das contribuições dos povos africanos e afro descendentes na cultura brasileira. Participou do processo de criação coreográfica a partir dos elementos gestuais e organizacionais da dança Catira, percebendo o espaço e as orientações espaciais, bem como, estudou sobre sua história e debateu sobre a origem desta dança para compreendê-la como resultado da contribuição e influência das culturas africana, indígena e portuguesa, entre outras, nas danças que se manifestam na cultura brasileira, relacionada aos conhecimentos produzidos no meio rural.

QUANTITATIVO DE AULAS: AGOSTO E SETEMBRO

Turmas:

D1, D2, E1, E2, F1

24 aulas

OBSERVAÇÕES e/ ou CONTINGÊNCIAS:

- Considerar os dias de ir e não ir à quadra⁵;
- Fazer a reserva de data show com antecedência;
- Enviar as atividades a serem impressas com antecedência.

METODOLOGIA:**SEQUENCIADOR DE AULAS: LUTAS – AGOSTO**

PERÍODO	OBJETIVO/CONTEÚDO/Nº DE AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	MATERIAIS	Procedimentos AVALIATIVOS
04 a 07/08	Reconhecer o ritmo moda de viola e sistematizar o conhecimento sobre a história, com destaque para a origem da dança relacionada ao meio rural. 02 aulas	Sistematização da história. Em folha com atividade impressa realizar a leitura das frases relacionadas a momentos da história e das características: organização, ritmo/instrumentos, forma de dançar e vestuário (turmas D); em folha com atividade impressa realizar a leitura do texto e responder as questões (turmas E e F); corrigir oralmente. Apreciação do ritmo: música “A dança do Catira” (Irmãs Galvão). Retomada da gestualidade. Vivência espontânea e orientada. Retomada das sequências coreográficas em grupos e produção no ritmo moda de viola; Apresentação em grupos. Avaliação do tema estudado e indicativos para novas ações. Finalização do estudo com a presença de um/a artista que canta moda. Apreciação do ritmo e vivência da gestualidade apreendida.	Semana de quadra. Atividade impressa; Lousa; Giz; Som; Música; Caderno de plano.	Observação e registro das ideias sistematizadas na atividade; bem como dos limites e possibilidades de movimentos apresentados.
	Experimentar espontaneamente atividades de interesse coletivo. AULA LIVRE ⁶ 01 aula	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos materiais disponíveis. • Solicitação dos interesses de atividades a serem realizadas. • Vivência espontânea das atividades escolhidas. • Disponibilização de materiais para a vivência. • Realização de intervenções em caso de necessidade. 	Bolas, jogos de cartas, corda, peteca e bolinhas de gude.	Observar como se organizam coletivamente para realizarem uma atividade de interesse coletivo.
10 a 14/08	Introduzir o tema lutas e diagnosticar o conhecimento acerca do tema capoeira. 03 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema. Problematicar o Que é luta? • Apreciar os vídeos “A luta através dos tempos” e “Lutas na Educação Física”; • Debater ideias acerca da relação entre luta e briga. Conceituar e diferenciar. • Sistematizar o conceito e ilustrar tipos conhecidos. Turma D: cartaz; Turma E: folha A4; Turma F: produção de texto síntese. • Apresentar o tema capoeira. Perguntar o que gostariam de saber sobre esse tema e levantar os conhecimentos prévios. Brincadeira batata quente. • Para casa: pesquisa sobre a história da Capoeira. 	Vídeos; TV; Computador; Caderno de plano; Folhas de Cartolina, A4 e com pauta; Cabaça; pergunta.	Observação sobre os conhecimentos prévios. Registro no caderno de plano.

17 a 21/08	Conhecer os aspectos gestuais, musicais e organizacionais da Capoeira.	Roda de conversa sobre os aspectos históricos da capoeira. Identificação da gestualidade: ginga, jogo de pergunta e resposta. Identificação de movimentos conhecidos e acrescentar sequência. Vivência espontânea e orientada da ginga e movimentos: negativa/queda de quatro, rabo de arraia, <u>au</u> /bananeira, meia-lua-de-frente/chapa e sapinho/ <u>rolê</u> . Atividades: siga o mestre (ginga); exposição oral e <u>getual</u> (negativa/ queda de quatro, rabo de arraia) morto-vivo (meia-lua-de-frente/chapa e sapinho/ <u>rolê</u>), <u>kite</u> bananeira/ <u>au</u> (<u>au</u> /bananeira). Sistematização dos movimentos em ilustração.	Semana de quadra. Caixa acústica; Músicas de capoeira; Computador; Caderno de plano; Folhas com pauta.	Observar os movimentos conhecidos em seus aspectos gestuais quanto ao domínio e utilização em situação de sequência, limites e possibilidades.
	02 aulas			

Experimentar espontaneamente atividades de interesse coletivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos materiais disponíveis. • Solicitação dos interesses de atividades a serem realizadas. • Vivência espontânea das atividades escolhidas. • Disponibilização de materiais para a vivência. • Realização de intervenções em caso de necessidade. 	Bolas, jogos de cartas corda, peteca e bolinhas de gude.	Observar como se organizam coletivamente para realizarem uma atividade de interesse coletivo.
AULA LIVRE			
01 aula.			

24 a 28/08	(Re) conhecer a Capoeira como uma manifestação da cultura brasileira e goiana, relacionada aos conhecimentos produzidos por africanos e afrodescendentes no Brasil, bem como identificar sua musicalidade e história, procurando articular com a reflexão acerca de atitudes de preconceito e racismo em relação às pessoas negras, com vistas à sua superação.	Roda de conversa sobre os aspectos históricos da capoeira. Apreciação do vídeo: Maré Capoeira. Debate sobre aspectos que chamaram a atenção e algumas passagens da história como escravidão, repressão policial e mudanças ocorridas em função da esportivização da capoeira. Exposição de ideais e registro no quadro: atitudes de preconceito e discriminação; Debate do porquê que elas acontecem e o que fazer para superá-las; registrar em cartaz em grupos. Identificação dos instrumentos musicais: Berimbau, atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco. Vivência do ritmo: experimentação espontânea e orientada. Retomada dos movimentos e experimentação da ginga. Apreciação de músicas e identificação dos momentos: ladainha, chula e corrido. Entrega de atividade para sistematização da música. Entrega de atividade para sistematização de todos os conhecimentos.	TV e cabo; Computador; Instrumentos: Berimbau, atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco. Atividade de sistematização impressa.	Perceber os conhecimentos acumulados neste tema, bem como, a compreensão sobre atitudes de preconceito, racismo e como superá-las.
	03 aulas			

OBSERVAÇÕES e/ou CONTINGÊNCIAS:

- Sobre o conceito de lutas, em todas as turmas, constatou-se uma visão sincrética relacionando a palavra ao ato de “brigar” (trocar porrada); ou a “esporte de defesa pessoal”;
- Sobre a história da capoeira, a maioria conseguiu identificar de onde vieram as pessoas que a criaram, sabem que foi pelos africanos durante a escravidão para se defenderem dos castigos.
- Em todas as turmas, observou-se um conhecimento prévio sobre a gestualidade, principalmente a ginga, no entanto, alguns(algumas) alunos(as) apresentaram confusão na coordenação entre braços e pernas. A maioria se envolveu e participou com interesse da maioria das atividades propostas, porém alguns atrapalharam o andamento das mesmas com conversas e algazarras fora do assunto em destaque.
- Quanto à musicalidade, observou-se que aqueles(as) alunos(as) que participavam do projeto “Meu primeiro berimbau” (no contra turno) conheciam os momentos da música. Manifestaram de uma forma geral, inibição para cantarem o coro, principalmente os da turma “F”. Apresentaram compreensão sobre a temática retratada na letra da ladainha “Zumbi dos Palmares”.
- Nas diferentes turmas foi possível observar certa compreensão sobre preconceito, racismo e discriminação étnico-racial, no entanto, inclusive com o reconhecimento de que praticam algumas vezes, apesar de não concordarem com tais atitudes.

E. M. L.. P.R.
Educação Física
Estudo sobre a Capoeira

Nome: _____ turma: _____

1) Ligue o momento a sua explicação e a parte da música:

LADAINHA	Momento em que se inicia o jogo	“Iê, viva meu Deus, Camará!”
CHULA	Momento que se conta uma história.	“Pega esse nego derruba no chão...”
CORRIDO	Momento de louvação, saudação.	“Zumbi é nosso herói, de Palmares foi senhor...”

2) Pense sobre o corrido “Dá, dá, dá no nego...” o que ele representa para as pessoas afrodescendentes e afro brasileiras?

ESTUDO SOBRE A CAPOEIRA
Educação Física
- Prof^a Flávia -

LADAINHA: ZUMBI DOS PALMARES (dp)

A história nos engana
Diz tudo pelo contrário
Até diz que a abolição
Aconteceu no mês de Maio

A prova dessa mentira
É que da miséria eu não saio

Viva 20 de novembro
Momento pra se lembrar
Não vejo em 13 de Maio
Nada pra comemorar.

Muitos tempos se passaram
E o negro sempre a lutar.

Zumbi é nosso herói
De Palmares foi senhor
Pela causa do homem negro
Foi ele quem mais lutou

Apesar de toda luta
O negro não se libertou,
camará!

Agora vamos desenhar a Ladainha.
Represente em cada quadrinho uma
parte da música.

The comic strip consists of seven panels. Panel 1: Two characters, one carrying a log on their shoulder. Panel 2: Two characters talking; one says 'miseria que eu sou' and the other says 'Será que nos nunca sairemos da miséria?'. Panel 3: Two characters talking; one says 'me alegro eu estou!' and the other says 'Hoje é 20 de novembro'. Panel 4: Two characters talking; one says 'Hoje é o aniversário do Zumbi' and the other says 'Hoje é o aniversário do Zumbi'. Panel 5: Two characters talking; one says 'nos queremos a nossa liberdade' and the other says 'Por que você não lutaram a sua liberdade'. Panel 6: A drawing of a prison cell with a character inside. Panel 7: Two characters, one carrying a log on their shoulder.

Figura 1 - Atividade de sistematização da música sobre a capoeira.

CAPOEIRA (TEXTO DE SÔNIA ROSA - ADAPTAÇÃO FLÁVIA DAYANA)

NÃO EXISTE CAPOEIRA NA ÁFRICA. EXISTEM DANÇAS E LUTAS QUE PARECEM COM ELA. OS NEGROS DE ANGOLA CRIARAM A CAPOEIRA NO BRASIL. OS ESCRAVOS DAS FAZENDAS IAM PARA AS CAPOEIRAS (CAPINZAIS) DANÇAR E LUTAR. POR ISSO A LUTA FICOU COM ESSE NOME. A CAPOEIRA FOI UMA FORMA DE DEFESA DOS NEGROS PARA RESISTIREM À ESCRAVIDÃO. HOJE ELA É UMA MISTURA DE LUTA, DANÇA E JOGO, DOIS "CAMARADAS" SE MOVIMENTAM NO CENTRO DA RODA. O RESTO DO GRUPO MARCA O RITMO TOCANDO OS INSTRUMENTOS E CANTANDO. O CAPOEIRISTA GINGA E SE DEFENDE COM MOVIMENTOS COMO SAPINHO E QUEDA DE QUATRO. ELE ATACA COM CHAPA E RABO DE ARRAIA. FAZ UM FLOREIO FAZENDO UM AÚ, ENFEITANDO ESSE JOGO!



ATIVIDADES:

1-O QUE É A CAPOEIRA?

2-DE ONDE VIERAM AS PESSOAS QUE INVENTARAM A CAPOEIRA E COMO CHEGARAM AQUI?

3-QUEM INVENTOU A CAPOEIRA E POR QUE?

4-QUE MOVIMENTOS PODEMOS FAZER PARA:

DEFENDER: _____

ATACAR: _____

FLOREAR: _____

Figura 2 - Atividade de sistematização para as turmas "D".

SEQUENCIADOR DE AULAS: LUTAS – SETEMBRO

OBSERVAÇÕES e/ou CONTINGÊNCIAS: o passeio programado pela escola, será um limitante para a realização da atividade livre.

PERÍODO	OBJETIVO/CONTEÚDO/Nº DE AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS
01 a 04/09	Identificar as escolas de capoeira e vivenciar a gestualidade da ginga e suas variações e movimentos, diferenciando cada tipo. 02 aulas	Problematização: quais os tipos de capoeira conhecem? Debate de ideias e registro em cartaz; Apresentação das variações da ginga relacionando às escolas de capoeira Angola e Regional. Vivência no trem. Identificação dos tipos de movimentos: ataque, defesa e floreio. Vivência de sequência: ginga, meia lua de frente, negativa, aú.	Semana de quadra. Som; Música; Caderno de plano.	Observação e registro das compreensões acerca da gestualidade da capoeira, possibilidades e limites.



Figura 3 , 4 e 5: Vivências da gestualidade da Capoeira.

08 a 11/09 03 aulas	Realizar atividade avaliativa acerca dos conhecimentos internalizados sobre a dança catira e a luta capoeira.	<ul style="list-style-type: none"> • Correção da pesquisa sobre a história da capoeira; da atividade impressa sobre a musicalidade. • Realização de um texto sobre os conhecimentos apreendidos a partir de tópicos. (Turmas E's e E's); • Realização de questionário sobre os conhecimentos apreendidos (Turmas D's). 	Sem quadra. Lousa; Giz, Papel com pauta. Roteiro e perguntas.	Registro no caderno de plano e planilha de acompanhamento.
-------------------------------	---	---	--	--

E.M. L. P. R.

GOIÂNIA, ____/09/2015.

NOME: _____.

ATIVIDADE AVALIATIVA de EDUCAÇÃO FÍSICA

A DANÇA CATIRA

A LUTA CAPOEIRA

Onde surgiu a Catira?

Quem criou a dança Catira?

Como se dança Catira?

Como as pessoas que dançam geralmente se vestem?

Qual é o ritmo que se dança Catira?

Hoje em dia quem dança Catira?

Por que a Catira é importante para os goianos?

Onde surgiu a capoeira?

Quem inventou a capoeira?

Por que a capoeira foi inventada?

Quais os tipos de capoeira?

Quais os tipos de movimentos da capoeira? Dê um exemplo de cada.

Quais os momentos da música da capoeira? Explique e dê um exemplo de cada.

Como era a condição de vida dos negros africanos antes, durante e depois da escravidão?

O que você pode fazer para acabar com o preconceito, racismo e discriminação contra as pessoas afro brasileiras?

Figura 6 - Atividade avaliativa da turma D.

15 a 18/09	Conhecer os aspectos gestuais, musicais e organizacionais da Capoeira. 02 aulas	Roda de conversa sobre os aspectos musicais da capoeira e organização da roda. Retomada do ritmo da capoeira; vivência em grupos; Retomada da gestualidade: ginga, jogo de pergunta e resposta. Retomada de movimentos conhecidos e acrescentar sequência. Vivência espontânea e orientada da ginga e movimentos: negativa/queda de quatro, rabo de arraia, au /bananeira, meia-lua-de-frente/chapa e sapinho/ rolê . Atividades: siga o mestre (ginga); exposição oral e gestual (negativa/ queda de quatro, rabo de arraia) morto-vivo (meia-lua-de-frente/chapa e sapinho/ rolê), kite bananeira/ au (au /bananeira). Sistematização dos movimentos e instrumentos em ilustração. (PARA CASA)	Semana de quadra. Caixa acústica; Músicas de capoeira; Computador; Caderno de plano; Instrumentos: Berimbau, atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco.	Observação a compreensão sobre o ritmo e gestualidade da capoeira quanto ao domínio técnico e utilização em situação de sequência, limites e possibilidades.
------------	--	---	--	--



Figura 7 - Vivência da musicalidade da Capoeira.

Experimentar espontaneamente atividades de interesse coletivo. AULA LIVRE 01 aula	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos materiais disponíveis. • Solicitação dos interesses de atividades a serem realizadas. • Vivência espontânea das atividades escolhidas. • Disponibilização de materiais para a vivência. • Realização de intervenções em caso de necessidade. 	Bolas, jogos de cartas corda, peteca e bolinhas de gude.	Observar como se organizam coletivamente para realizarem uma atividade de interesse coletivo.
---	---	--	---

21 a 25/09	(Re) conhecer a Capoeira como uma manifestação da cultura brasileira e goiana, relacionada aos conhecimentos produzidos por africanos e afrodescendentes no Brasil, bem como identificar sua musicalidade e história, procurando articular com a reflexão acerca de atitudes de preconceito e racismo em relação às pessoas negras, com vistas à sua superação. 02 aulas	Roda de conversa sobre os aspectos históricos da capoeira. Apreciação do vídeo: Jogo de corpo e/ou Besouro. Debate sobre aspectos que chamaram a atenção e algumas passagens da história como escravidão, religiosidade e ancestralidade e mudanças ocorridas em função da esportivização da capoeira. Problematização: Quem aqui se considera afro brasileiro? Exposição de ideais e registro no quadro: atitudes de preconceito e discriminação; Debate do porquê que elas acontecem e o que fazer para superá-las; registrar em cartaz em grupos.	Sem quadra. TV e cabo; Computador; Atividade de sistematização impressa.	Observação e registro dos avanços e limites sobre os conhecimentos da história e atitudes em relação às pessoas afro brasileiras.
	Sistematizar os aspectos gestuais, organizacionais e musicais da capoeira, bem como o que diferencia as escolas de capoeira Angola e Regional. 01 aula.	Retomada do nome dos instrumentos, registro no quadro e ilustração no caderno. Retomada do nome dos movimentos, registro no quadro e ilustração no caderno. Retomada sobre a organização da roda e diferenças entre capoeira Angola e Regional.	Caderno de plano; Giz; Lousa;	Observação e registro dos avanços e limites sobre os conhecimentos da gestualidade, música e organização da roda de capoeira, bem como as diferenças entre a capoeira Angola e Regional.

OBSERVAÇÕES e/ou CONTINGÊNCIAS:

- A maioria das crianças apresentou desconhecimento da escola de capoeira denominada Angola, exceto as crianças que participavam do projeto "Meu primeiro berimbau" no contra turno, o qual trazia a referência da referida capoeira;
- Sobre o ritmo da capoeira, conseguiram, com poucas exceções, perceber a diferença de sonoridade de cada instrumento, assim como conseguiram executar o toque característico em todos os instrumentos, exceto no berimbau. Contudo, não foi possível realizar a troca de instrumentos entre as crianças devido ao limitante do tempo.
- Quanto à gestualidade dos movimentos negativa e ~~ou~~ houve alguma dificuldade, tanto na sustentação de ambos, quanto no equilíbrio de cabeça pra baixo do ~~ou~~;
- Na proposta de apreciação do filme Besouro, percebeu-se que o debate foi prejudicado pelo tempo gasto com a organização das turmas juntas, contudo, algumas ideias e questões sobre Orixás e de utilizar a luta como arma de defesa apareceu de forma espontânea;
- O envolvimento na maioria das atividades foi satisfatório, porém, nas turmas "D" presenciou-se algumas discussões, atritos e dispersão.

Algumas considerações após essa experiência

Tratar daquilo que foi conhecido, experimentado e internalizado não é algo simples e pontual. Mesmo porque durante muito tempo,

A avaliação foi muito utilizada como forma de controle dos estudantes e também de recompensa e seleção com base no rendimento escolar... A partir de 1970, os fundamentos sociais se alteram e a educação começa a repensar suas práticas pedagógicas e, então, passa-se a se discutir o caráter da avaliação escolar. Houve uma valorização da participação, negociação e métodos qualitativos, buscando deixar claro o sentido ético e político da avaliação. Mesmo assim, ainda hoje existem práticas avaliativas com caráter meramente seletivos e classificatórios (LIMA & FARIA, 2009).

Neste sentido percebe-se que “[...] a avaliação não se reduz a partes no início, meio e fim de um planejamento ou períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Entendendo que esta perspectiva da seleção e classificação está ultrapassada e não reflete o real papel do processo avaliativo, pautou-se na compreensão de que a avaliação é um processo contínuo, o qual pressupõe o diálogo, a observação, a apropriação, a capacidade de argumentação e sistematização sobre o conhecimento. Sendo assim, primou-se por uma avaliação diagnóstica e qualitativa na qual o sujeito participa do processo de ensino-aprendizagem de maneira atuante e participativa. Para tanto nos utilizamos dos recursos da pesquisa teórico-prática, dos diálogos e atividades em aula, produções teórico-práticas, auto avaliação, realização de seminários e eventos.

Desta forma foi possível compreender, após utilizar os diferentes instrumentos acima apresentados, que a maioria das crianças das turmas “D” que tiveram contato com o tema Lutas durante todo o período de sua realização, ao final do estudo sobre a capoeira, evidenciou alguns avanços sobre todos os aspectos que envolvem esta manifestação da cultura corporal afro-brasileira, atingindo de um modo geral os objetivos elencados. Cabendo destacar a ampliação do conceito de luta, preconceito, discriminação e racismo e a manifestação viva na roda realizada na feira de ciências da escola.

Assim, após a conclusão dos estudos, foi feita a assembleia na qual as crianças puderam avaliar suas aprendizagens, as aulas, o conhecimento e a condução da professora. Dessas falas pode-se concluir que, para a maioria das crianças das turmas “D”, o Tema Lutas Capoeira foi considerado muito bom de estudar; que as aulas propostas também foram muito boas; bem como, a condução das mesmas e, a maioria, se avaliou com um bom aprendizado, como se pode ver a seguir:

TURMA D1						
Avaliação sobre os temas:						
Estudante	Dança catira		Lutas Capoeira		Professora	Auto – avaliação
	Tema	Aulas	Tema	Aulas		
A	+/-	+	+/-	+/-	+	+/-
B	+	+/-	+	+/-	+	+/-
C	+	+	+/-	+	+	-
D	+	+	+	+	+	+/-
E	+	+/-	+	+	+	-
F	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-
G	+	+	+	+	+	-
H	+/-	+/-	+	+	+	+/-
I	+	+	+/-	+	+	+/-
J	+	+	+	+	+	-
K	+	+/-	+	+	+	+/-
L	+	+	+	+	+	-
M	+	+	+	+	+	+/-
N	+	+	+/-	+/-	+	+/-
O	-	+/-	+	+	+/-	-
P	+	+	+	+	+	+/-
Q	+/-	+/-	+	+	+	+/-
R	+	+	+	+	+	-
S	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+

TURMA D2						
Avaliação sobre os temas:						
Estudante	Dança catira		Lutas Capoeira		Professora	Auto – avaliação
	Tema	Aulas	Tema	Aulas		
1	+	+	+	+	+	+
2	+/-	+	+	+	+	+
3	----	-----	+/-	+	+	+/-
4	-----	-----	+	+/-	+	+/-
5	+	+	+	+	+	+/-
6	+	+	+	+	+	+
7	+/-	+/-	+	+	+	+/-
8	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+/-
10	+	+	+	+	+/--(mais calma)	+
11	+/-	+	+/-	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+/-
13	+	+	+	+/-	+	+/-
14	+	+	+/-	+	+	+/-
15	+	+	+	+	+	+/-
16	+	+/-	+	+	+	-
17	+	+/-	+	+	+	+/-
18	+	+	+	+	+	+/-

TURMA D1						
Avaliação sobre os temas:						
Estudante	Dança catira		Lutas Capoeira		Professora	Auto – avaliação
	Tema	Aulas	Tema	Aulas		
A	+/-	+	+/-	+/-	+	+/-
B	+	+/-	+	+/-	+	+/-
C	+	+	+/-	+	+	-
D	+	+	+	+	+	+/-
E	+	+/-	+	+	+	-
F	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-
G	+	+	+	+	+	-
H	+/-	+/-	+	+	+	+/-
I	+	+	+/-	+	+	+/-
J	+	+	+	+	+	-
K	+	+/-	+	+	+	+/-
L	+	+	+	+	+	-
M	+	+	+	+	+	+/-
N	+	+	+/-	+/-	+	+/-
O	-	+/-	+	+	+/-	-
P	+	+	+	+	+	+/-
Q	+/-	+/-	+	+	+	+/-
R	+	+	+	+	+	-
S	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+

TURMA D2						
Avaliação sobre os temas:						
Estudante	Dança catira		Lutas Capoeira		Professora	Auto – avaliação
	Tema	Aulas	Tema	Aulas		
1	+	+	+	+	+	+
2	+/-	+	+	+	+	+
3	----	-----	+/-	+	+	+/-
4	-----	-----	+	+/-	+	+/-
5	+	+	+	+	+	+/-
6	+	+	+	+	+	+
7	+/-	+/-	+	+	+	+/-
8	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+/-
10	+	+	+	+	+/- (mais calma)	+
11	+/-	+	+/-	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+/-
13	+	+	+	+/-	+	+/-
14	+	+	+/-	+	+	+/-
15	+	+	+	+	+	+/-
16	+	+/-	+	+	+	-
17	+	+/-	+	+	+	+/-
18	+	+	+	+	+	+/-

CONCEITO	SIGNIFICADO	VALOR A SER ATRIBUÍDO
+	MUITO BOM	80 a 100
+/-	BOM	60 a 79
-	RUIM	00 a 59

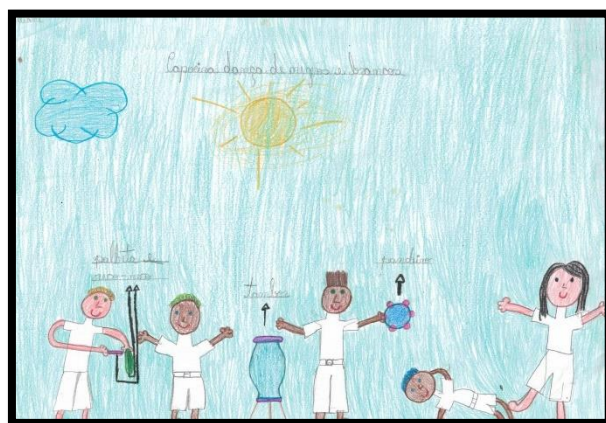
Depois foi construído um quadro de acompanhamento para cada criança conforme os objetivos propostos, como por exemplo:

ESTUDANTE	VIVENCIOU GESTU DA CATIRA	IDENTIFICOU A ORIGEM DA CATIRA	APRENDEU O RITMO DA CATIRA	VIVENCIOU GESTUAL DA CAPOEIRA	VIVENCIOU A ORGANIZAÇÃO?	DEBATEU SOBRE A CULTURA AFRO	ENTENDEU A ORIGEM DA CAPOEIRA	VIVENCIOU A MUSICALIDADE	TAREFAS	VALOR
19	Sim	Não	Sim	Sim	---	Sim	Sim	Sim	Ok	90
20	Sim	Parcial	Não	Sim	--	Sim	Parcial	Alguns momentos	>	80
21	Sim	Não	Não	Sim	--	Não	Limitada	Sim	+/-	40

E finalmente elaborado o texto que iria compor a ficha descritiva, como por exemplo.

Estudante	Avaliação descritiva	Nota
19	A educanda vivenciou os aspectos gestuais e musicais da luta Capoeira, entendendo sua origem e transformações ocorridas ao longo do tempo, debatendo, com restrições, sobre as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na cultura brasileira. Estudou sobre a história da dança Catira, apreendendo seus elementos gestuais, organizacionais e os rítmicos. Debateu sobre a origem desta dança, mas, ainda não a compreendeu como resultado da contribuição e influência das culturas africana, indígena e portuguesa, entre outras, nas danças que se manifestam na cultura brasileira, relacionada aos conhecimentos produzidos no meio rural.	90

Por hora, deseja-se que este relato (não tão breve, como pretendia) contribua com o pensar-fazer da Educação Física Escolar numa perspectiva crítica, progressista e transformadora que faça com a que a escola que serve os filhos e filhas da classe trabalhadora torne-se um ambiente científico e acolhedor e supere a máxima “escola pobre pra pobre”. Finalizando algumas lembranças deixadas pelas crianças ao final do ano letivo de 2015, produzidas de forma espontânea.



Referências Bibliográficas

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, parecer CP Nº03, Brasília; CNE/CP, 2004 a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, resolução CP Nº 01, Brasília: CNE/CP, 2004b.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

HALL, Stuar. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Daniela da C. B. P. & FARIA, Juliana G. **Avaliação na educação à distância: reflexões sobre o processo**. Curso: Formação de Orientadores Acadêmicos e tutores de pólo. UFG. Goiânia: 2009.

MACIEIRA, Jeimison de Araújo; CUNHA, Fernando José de Paula; NETO, Lauro Pires Xavier. **Livro didático público: Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NORONHA, Flávia D.A. **Capoeira nas aulas de Educação Física: refletindo a identidade sócio-cultural**. Monografia. Licenciatura em Educação Física Escolar. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.

_____. **Capoeira nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção**. Especialização Lactu sensu. Universidade Federal de Goiás, 2004.

PALAFOX, Gabriel H. M. (org.) **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico - PCTP: a experiência de Uberlândia**. 2 ed. Uberlândia, MG: Casa do livro; Linograf, 2002.

PALAFOX, G. H. M.; NAZARI, J. **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar**. Revista Digital EF DEPORTES, Buenos Aires, a. 12, n. 112, set. 2007. Disponível em: 240 <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-doensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 15 de março de 2015.

PREFEITURA DE GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano**. Coordenação geral, Gislene Margaret Avelar Guimarães e Lorena de Oliveira Garçon Marques. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.