

11.6. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

11.6.1 APRESENTAÇÃO

A história do currículo da Educação Física no Colégio Pedro II (CPII), por sua origem secular, atravessa a história da Educação Física escolar no Brasil. Pode-se situar os primórdios dessa história na disciplina *Gymnastica* ou *Educação Physica* que, em meio a uma educação marcada pelo militarismo, higienismo e pelo rigor no adestramento de corpos, contribuiu significativamente para a formação dos estudantes do Colégio Pedro II entre o final do século XIX e início do século XX (MARQUES, 2011).

Na história mais recente, o Colégio Pedro II inicia uma fase de reformulação do seu currículo, resultando na elaboração de dez guias curriculares, denominados Planos Gerais de Ensino – PGEs (1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1989, 1990/91/92, 1996). No contexto da disciplina Educação Física, *grosso modo*, é possível perceber, nos PGEs de 1981 a 1989, um currículo de caráter eminentemente esportivo, técnico e focado no desenvolvimento motor. A homogeneização cultural é uma das características marcantes dos planos de curso desse período. Isso pode ser constatado na unidade didática denominada “teste de aptidão física”, que versava sobre um teste físico que todos os estudantes deveriam realizar no início do ano para avaliar as valências velocidade, resistência aeróbica e muscular, força, flexibilidade e coordenação neuromuscular. Dentre os inúmeros objetivos desse teste, destaca-se o de “fornecer elementos para a seleção e formação de grupos homogêneos” (PGE, 1981, p. 92; 1982, p. 45).

Apesar de a primeira Unidade Escolar⁷⁰ (UE), para crianças do primeiro ano do ensino fundamental ter sido inaugurada no CPII em 1984, com a entrada por sorteios, somente no PGE de 1990/91/92 a disciplina Educação Física se dedicaria a incluir prescritivamente esse nível de ensino no seu currículo. O programa prescrito nesse período é caracterizado por ter um escopo teórico baseado na *psicomotricidade*, que seria o eixo estruturador de todo o programa.

O PGE de 1996, quando comparado ao documento anterior, apresenta poucas variações, pois compunha três volumes, mais duas unidades didáticas e suas respectivas bibliografias. Ressalta-se, nesse documento, a tentativa de associar um currículo comum ao interesse dos estudantes, quando afirma que os conteúdos de ensino foram distribuídos visando à unificação das Unidades Escolares de forma a desenvolver e aprimorar potencialidades na prática desportiva “segundo os interesses dos estudantes” (PGE, 1996, v. 2 – Ensino Fundamental: 2º Segmento, p. 55; PGE, 1996, v. 3 – Ensino Médio, p. 39).

Em 2002, o Colégio Pedro II lança o seu primeiro Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica da Educação Física. Contemplando problematizações sobre os padrões ideais de saúde e qualidade de vida, esta proposta apresentava uma perspectiva crítica do currículo quando, por exemplo, questionava os padrões de beleza divulgados pela mídia. Considerando que o currículo vigente no período em questão dava maior ênfase a esta última perspectiva, destaca-se que a partir desta proposta (2002) surge, ainda que timidamente, a valorização da diversidade cultural em contraponto aos currículos dos anos anteriores (PGE, 1981/82/83/84/85/86/87/89) apoiados na homogeneização das diferenças como princípio metodológico para o ensino da disciplina (PGE, 1990/91/92/96).

⁷⁰ A denominação Unidade Escolar (UE) se refere ao que hoje é designado Campus. Tal modificação ocorreu após a mudança da instituição para Instituto Federal de Educação.

Em 2011, a proposta pedagógica (COLÉGIO PEDRO II, 2011) é reelaborada fundamentando-se principalmente no currículo desenvolvimentista. Esta proposta estabeleceu estágios de desenvolvimento motor como “eixos norteadores” vinculando conteúdos específicos a cada nível de ensino. Segundo essa perspectiva, os conteúdos apresentados são os meios que permitirão o aumento da proficiência motora, desde sua estimulação até o aperfeiçoamento de habilidades especializadas.

Em 2016, como resultado da mudança da figura jurídica de autarquia federal para Instituto Federal de Educação do Colégio Pedro II, outro período de renovação curricular se apresenta na esteira da construção de um novo projeto político pedagógico, agora institucional, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Por ocasião dessa mudança, um grupo de vinte e um professores do Departamento de Educação Física (DEF) viu a oportunidade de elaborar, de forma colaborativa, um currículo comprometido com as adversidades e preocupações do cotidiano escolar.

Desse modo, a proposta curricular de 2016 envolveu a ampla participação dos professores do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II interessados em debater e estudar, de forma aprofundada, as próprias práticas pedagógicas, em estabelecer diálogos com as teorias curriculares e em construir um currículo identificado com as identidades docentes e discentes da comunidade escolar.

Com o intuito de atender às expectativas de um currículo que evidencie múltiplos olhares e contemple práticas plurais ligadas à Educação Física escolar, o grupo de professores estabeleceu um cronograma com reuniões quinzenais durante doze meses, para estudo, debate e pesquisa sobre o cotidiano escolar. O estudo abrangeu textos sobre políticas educacionais e curriculares voltadas à educação no sentido amplo e, de forma específica, sobre políticas curriculares ligadas à Educação Física escolar. Os debates se estabeleceram como plataforma capaz de contemplar os diferentes pontos de vistas regionais garantidos pela presença neste grupo dos docentes de diversos campi. A pesquisa, por sua vez, integrou esses dois movimentos a um levantamento de dados sobre o cotidiano da comunidade escolar, de forma a abrir espaço à expressão de pontos de vistas dos docentes e discentes sobre a disciplina Educação Física. A participação dos quinze campi possibilitou reflexões mais concretas sobre o cotidiano escolar. A estratégia utilizada foi a implementação de três questionários: o primeiro, aplicado aos professores do DEF que estavam participando dos encontros quinzenais, que abordava a visão dos professores sobre os estudantes, propunha refletir que sujeitos estes professores queriam formar e a sociedade que almejam; o segundo, aplicado a todos os professores do DEF, que versava sobre os princípios, as finalidades e as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes; e o terceiro, aplicado a estudantes das séries terminais de todo o Colégio Pedro II (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), que visava identificar a opinião dos estudantes sobre várias dimensões do currículo da Educação Física no Colégio. A escolha por esses anos de ensino se deveu ao fato de serem estudantes em anos terminais o que possibilita uma visão mais ampla das suas experiências ao longo do segmento de ensino. Quatorze docentes responderam o primeiro questionário e quarenta e quatro professores responderam o segundo questionário, o que representa 62% do total de professores do DEF, no momento da construção deste documento, e 1719 estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio responderam o segundo questionário, representando 55% do total de estudantes destes anos de ensino.

Houve uma última etapa que buscou ampliar ainda mais a participação dos professores do DEF na produção da proposta. Após o preparo da primeira versão do documento, ele foi distribuído para todos os campi, para que os membros das equipes tomassem ciência de seu conteúdo. Posteriormente, cada Campus enviou ao grupo um parecer com sugestões de alterações e críticas, as quais foram cuidadosamente revistas e consideradas.

Dessa forma, a matéria prima da presente proposta curricular é composta por quatro fontes de evidências: textos sobre políticas educacionais, textos sobre políticas curriculares, vozes discentes e vozes docentes. A Figura 2 ilustra a relação entre essas fontes:

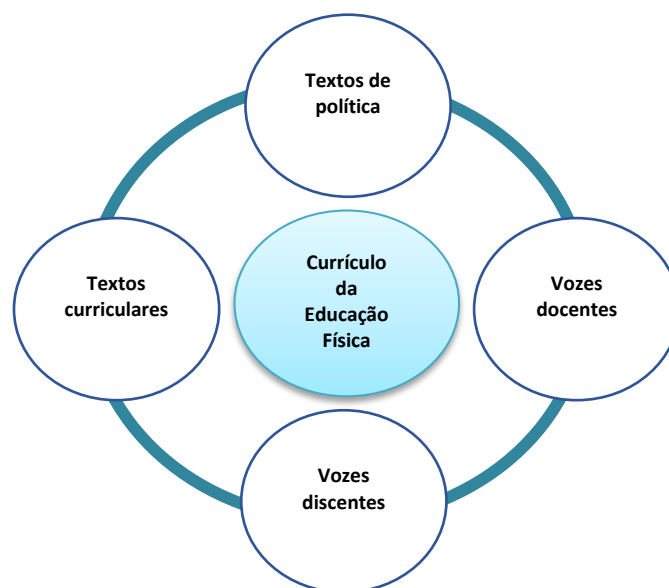


Figura 2: Currículo da Educação Física do CPII, versão 2016

Uma das premissas básicas da concepção deste documento foi a de uma escrita democrática e inclusiva. Estabeleceu-se uma dinâmica que propiciou um diálogo enriquecedor por ter sido capaz de considerar diferentes conceitos e identidades culturais não só docentes como discentes. Esta proposta curricular encontra o grupo de docentes que a engendrou modificados pela própria experiência de sua construção. Há neste trabalho a pretensiosa sensação de que o ponto final dessas linhas é, ao mesmo tempo, o ponto de apoio inicial para que este currículo ganhe vida no chão da escola.

I) Fundamentação teórica

Esta seção ilustra os fundamentos e categorias teóricas que embasam a proposta curricular do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II. Inicia apresentando o tipo de ingresso dos discentes na instituição, seguida de uma breve caracterização deste. Posteriormente, pontua expectativas acerca do projeto de cidadão que se pretende formar e de sociedade almejada sob a mediação da proposta curricular ora apresentada.

O corpo discente do CPII é formado por estudantes que ingressam no Colégio por meio de dois mecanismos: o primeiro ocorre por sorteio, e o segundo através de concurso público. A modalidade de ingresso por concurso inclui políticas afirmativas com cotas sociais e raciais.

A diversidade discente é uma característica marcante na instituição. São estudantes de diferentes origens sociais, econômicas, étnicas, características físicas e de diferentes orientações sexuais, enfim, todos com suas vivências, sua história, sua cultura. Os mecanismos de ingresso favorecem inserção de estudantes provenientes de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro e das mais variadas classes socioeconômicas. A tradição dos quase 200 anos de história do CPII e a qualidade do ensino, corroboram para a criação de altas expectativas, por parte dos estudantes e suas famílias, sobre a possibilidade de ascensão social através da escola.

Defende-se que o espaço das aulas de Educação Física oferece condições propícias para observar e reconhecer o potencial reflexivo, a criatividade e a disposição dos estudantes para participar das aulas. Nesse contexto, autonomia e participação fazem parte do universo de professores e estudantes que aprendem e ensinam, mutuamente. Almeja-se, assim, uma sociedade que tenha como princípios basilares a justiça e a igualdade de oportunidades e direitos. Uma sociedade que proporcione equidade no acesso à educação, à saúde, ao saneamento básico e que busque o equilíbrio político-social-econômico e cultural. De igual forma, almeja-se uma sociedade em que os princípios da ética, solidariedade e fraternidade sejam valorizados. Em última instância, vislumbra-se uma sociedade na sua perfeita acepção do termo, um agrupamento de seres que convivem em estado gregário e em colaboração mútua (FERREIRA, 2010).

Nessa sociedade almejada, a diferença não é considerada com pesar; não há preconceito, mas a diferença é vista como riqueza e, por isso é digna de valor e respeito e entendida como fundamental para a constituição dos sujeitos que dela fazem parte. Para além do respeito às diferenças, visa-se uma sociedade composta de cidadãos críticos que saibam refletir e problematizar padrões homogeneizantes; uma sociedade multiculturalmente responsiva e plenamente inclusiva ao garantir que todos os seus cidadãos tenham acesso aos bens e direitos que a sociedade pode proporcionar.

Todo currículo constitui e forja sujeitos e identidades. A proposta pedagógica ora apresentada se propõe a formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos, conscientes dos seus direitos e responsáveis em relação aos seus deveres. Almeja-se formar sujeitos emancipados, comprometidos com a justiça social e capazes de intervir de forma plena na sociedade; sujeitos capazes de propor soluções para os desafios cotidianos, no contexto de suas comunidades (local, regional e nacional), para proporcionar melhores condições de vida aos seus semelhantes; sujeitos que possuam a habilidade de estabelecer o diálogo, a fim de poder, junto a seus pares, construir a cada dia uma sociedade mais justa e democrática. Inclui-se também no conjunto dessa atuação social, atitudes sustentáveis que visam suprir as necessidades de subsistência de forma equilibrada e responsável com o uso dos recursos naturais. Em síntese, pretende-se formar cidadãos éticos e solidários que compreendam a dinâmica das sociedades multiculturais, nas quais a diversidade se constitui num princípio basilar.

Espera-se que a formação oferecida pelo CPEI repercuta na ação dos estudantes fora da instituição. Dado que é papel da escola preparar o estudante para o exercício da cidadania e também promover qualificação para o mundo do trabalho, espera-se fornecer subsídios para uma formação de excelência e de base humanista, em constante diálogo com os princípios de diversidade e inclusão. A partir de uma formação humanista e de excelência, este cidadão, futuro profissional, terá diferenciais para se destacar no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, forjado por princípios de respeito às diferenças e combate aos preconceitos será capaz de encarar o mundo de maneira plural.

Diante disso, a presente proposta curricular baseia-se na premissa básica de que “a diferença está no chão da escola” (CANDAUI, 2011, p.25), ou seja, a diferença é componente intrínseco ao cotidiano escolar. Tal constatação contraria práticas pedagógicas baseadas na homogeneização e no caráter monocultural do currículo sob pena de invisibilizar a pluralidade cultural e silenciar vozes minoritárias. Dessa forma, reconhece-se como tarefa precípua desta proposta curricular, assegurar as diferenças em princípios plurais que se expressam nas inúmeras instâncias políticas, religiosas, estéticas, étnicas ou de gênero, em suma, reconhecer a diversidade cultural em sua expressão dinâmica de significados construídos diversificadamente em contextos específicos (NEIRA, 2015). Para tanto, espera-se desse currículo uma postura responsiva que precisa identificar, assumir e trabalhar a diferença em sua pluralidade.

Das vozes de professores e estudantes, se expressam inúmeros sentidos da Educação Física escolar que traduzem princípios, legitimam o componente curricular e representam um legado importante para a Educação Física no CPII. Em consonância com essas vozes plurais que ecoam nesta escrita curricular caminha-se na direção de um currículo que “pretende fazer ‘falar’, por meio do estudo das práticas corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas” (NEIRA, 2015, p.297).

Conscientes da nossa história e dos caminhos que levaram o grupo de professores do Departamento de Educação Física até aqui, esta proposta curricular pretende estimular práticas atentas à pluralidade de identidades⁷¹ dos estudantes, a partir da compreensão da escola como espaço-tempo multicultural de formação, a fim de construir uma sociedade democrática e justa, finalidade primeira da educação pública.

Por isso, um currículo coerente e efetivamente responsivo à diversidade, “valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (NEIRA, 2015, p. 293). Na próxima seção serão elencados alguns princípios suleadores da proposta curricular do DEF, com base nas perspectivas apresentadas nesta seção.

Princípios suleadores do currículo

Sulear é um termo empregado por Paulo Freire (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008) para chamar a atenção para o caráter ideológico presente no termo norte. Sulear expressa uma mudança de perspectiva para sul e busca contrariar a lógica hegemônica centrada nas culturas euro-estadunidenses a partir do qual o norte é apresentado como referência universal normalizadora. É um convite provocativo para se pensar o quão cristalizado e naturalizado está esse e outros paradigmas que colocam os diferentes sujeitos na condição de cultura subalterna. É nessa perspectiva que esta proposta curricular se insere, ao convidar a comunidade escolar a olhar para a EFE sob outros ângulos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) preconiza que a igualdade, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento e a justiça são valores sociais supremos para a construção de um Estado Democrático que garanta direitos e oportunidades iguais para todas as pessoas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, amparada pela CF, determina que o ensino deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre os quais o de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os valores reportados pela CF e os princípios enunciados pela LDB sugerem, desse modo, a construção de currículos que reconheçam o arco-íris de culturas presentes na escola. Imbuído desse desafio, o a partir das vozes discentes e docentes o Departamento de Educação Física do CPII toma como referência, nesta proposta curricular, cinco princípios e três dimensões que embasam o processo de ensino, com vistas a atender as demandas e necessidades de uma sociedade multicultural (NEIRA; NUNES, 2009).

⁷¹*Grosso modo* pode-se definir identidade como aquilo que se é: brasileiro, negro, heterossexual, jovem, homem etc. (SILVA, 2012). Hall (2011) define identidade como posições-de-sujeito que o indivíduo é obrigado a assumir na sociedade. As identidades são caracterizadas por mudanças constantes, rápidas e permanentes e, principalmente, pela diferença (o que se opõe a identidade), que forjam identidades na medida em que estão em permanente interação. Ao mesmo tempo em que identidade e a diferença simplesmente existem, as duas são inseparáveis e estão em estreita relação de dependência (SILVA, 2012).

Partindo da premissa de que o currículo é algo vivo, o processo de construção desses princípios e dimensões percorreu um movimento que teve origem em estudos teóricos e prosseguiu através da análise situada desses estudos sob o ponto de vista das falas dos professores, expressas nos questionários. A análise preliminar chegou a 19 princípios⁷², posteriormente reagrupados em cinco unidades de contexto: inclusão, diversidade, prática democrática, criticidade e escolha metodológica. A partir dessa elaboração coletiva os estudos teóricos foram retomados dando origem a seguinte estrutura:

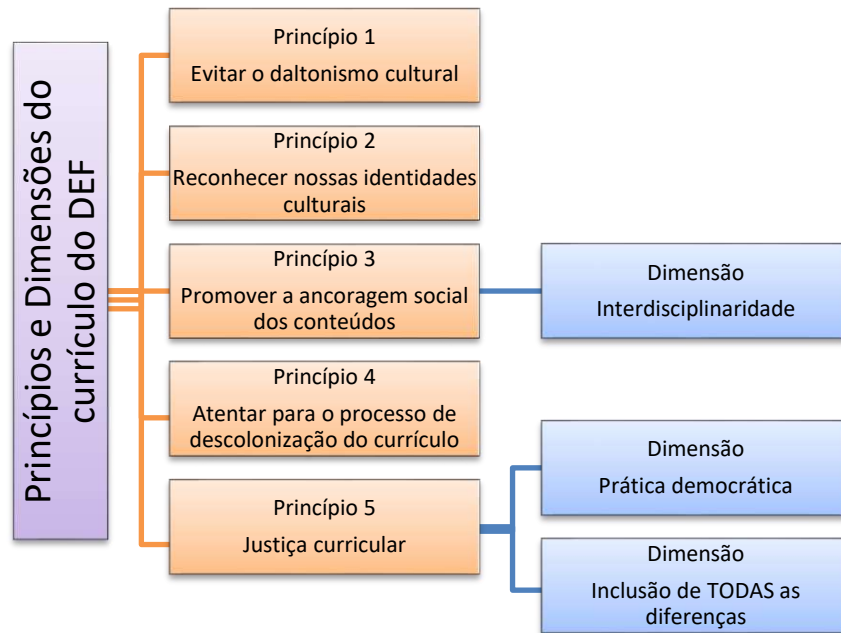


Figura 3: Princípios e Dimensões do currículo do Departamento de Educação Física

Entende-se por *daltonismo cultural* a pretensa homogeneização e uniformização do processo de ensino, com base na premissa de que a isonomia das ações pedagógicas garante o alcance de resultados semelhantes. Assim, na EFE, as práticas pautadas no daltonismo cultural tendem a legitimar, com frequência, somente as práticas corporais pertencentes a uma cultura hegemônica com formato semelhante àquele vivenciado fora da escola, cabendo aos estudantes a tarefa de adaptarem-se para participar adequadamente (NEIRA; NUNES, 2009). Os mesmos autores propõem um exemplo de como evitar o daltonismo cultural e suas consequências, ao afirmarem que o professor poderá

⁷² A saber: cidadão crítico, igualdade de acesso e permanência, pluralismo de ideias, respeito e diferença, autonomia, cooperação, desenvolvimento integral, prática inclusiva, prática democrática, formação docente, relação dialética, contextualização, igualdade de gênero, diversificação de conteúdo, valorização da identidade cultural, saúde, desenvolvimento motor, interdisciplinaridade e liberdade.

após a vivência corporal em íntima consonância com o entendimento que os estudantes possuem sobre a prática corporal tematizada promover coletivamente situações didáticas, como debates, blogs, redações, análises de imagens e mídias etc., visando reconhecer as leituras e interpretações dos estudantes acerca da manifestação objeto de estudo, estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com relação a ela, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto e reconstruí-la corporalmente, com a intenção de elevar os diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação e construção da manifestação em foco. Após vivenciarem a prática corporal no seu formato conhecido, os estudantes poderão transformá-la, tensionando adequá-la às características do grupo – quantidade de participantes, diferentes funções que assumirão presença ou não de estudantes com dificuldades de locomoção ou adaptativas, atenção às diferenças individuais, respeito pelos limites pessoais etc. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 268).

Outro princípio pertinente às práticas pedagógicas que a presente proposta curricular pretende empreender é *reconhecer nossas identidades culturais* (CANDAU, 2011; NEIRA, NUNES, 2009). Segundo Candau (2011), reconhecer nossas identidades culturais se refere a “proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (CANDAU, 2011, p.25).

Esse princípio pode ser materializado na Educação Física escolar (EFE) através da valorização das diferentes manifestações culturais durante as aulas, do resgate aos grupos sociais de origem e da atribuição de lugar de destaque para o pertencimento cultural daquela comunidade, de modo a evitar a falta de identificação e sentido na vivência das manifestações culturais (NEIRA; NUNES, 2009).

Todavia, torna-se relevante enfatizar que não se trata de marcar fronteiras, a fim de garantir a pureza da cultura de origem ou dos modos de identificação com os quais as manifestações interpelam seus sujeitos. O que se está a afirmar é uma investigação que possibilite o reconhecimento dos modos discursivos que atravessam as “raízes” e a forma com a qual são mencionadas (NEIRA; NUNES, 2009, p. 264).

O reconhecimento das identidades culturais evita a fixação de identidades hegemônicas como norma, pelo contrário, favorece a construção do conhecimento pertencente às manifestações culturais da Educação Física e valoriza também as vozes consideradas “subjugadas”, ou minoritárias. A escolha das temáticas pertencentes à realidade da comunidade escolar, em consonância com patrimônio cultural dos estudantes com enfoque na cultura popular poderá permitir que estes se reconheçam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, assim como reconheçam a relevância de sua cultura. A escolha contextualizada das temáticas, com enfoque na relevância social (sua relação com a realidade dos estudantes e a expansão do conhecimento sobre a mesma), torna-se básica para uma perspectiva crítica. Contudo vale ressaltar que não se trata apenas de diversificar os conteúdos, mas sob qual perspectiva estes serão abordados, de modo a significá-lo criticamente, enquanto construção histórica, social e cultural.

Sendo assim, a Educação Física pode proporcionar vivências em consonância com o reconhecimento de nossas identidades culturais e com a multiculturalidade tão presente na sociedade atual, sem negar a cultura do outro, promovendo a integração de diferentes grupos e aproximando as diferenças, através de práticas diversificadas da cultura corporal.

O terceiro princípio que embasa a presente proposta pressupõe a necessidade de contextualizar as aulas com base nos diferentes tipos de realidades que os estudantes estão inseridos. Essa assertiva sugere a construção de relações entre o currículo da Educação Física e a vida em sociedade, inclusive em seu contexto histórico cultural. Encontra-se respaldo para o atendimento dessa demanda no princípio da *ancoragem social dos conteúdos* (NEIRA, 2006; NEIRA; NUNES, 2008, NEIRA; NUNES, 2009), que baseado na conceituação de Grant e Wiczonek, propõe que a prática social das manifestações da cultura corporal engendre e desencadeie o objeto de estudo da Educação Física. Esse princípio pretende superar a descontextualização social das práticas corporais por meio de uma análise política e sócio-histórica investida e compromissada das práticas corporais que serão abordadas. “Espera-se, com essa postura, que os estudantes compreendam e se posicionem criticamente com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 268), de forma a problematizar e ressignificar suas representações sobre conhecimentos e experiências corporais construídos pela cultura escolar e pela sociedade.

Ainda segundo Neira e Nunes (2009), o desenvolvimento das atividades com base nesse princípio possibilitará desconstruir as representações que disseminam informações distorcidas ou fantasiosas por meio de diversas formas de comunicação, como a mídia, para reconhecer ou adquirir novas representações sobre os saberes corporais disponíveis marginalizados ou socialmente valorizados.

A *ancoragem social dos conteúdos* se constitui necessariamente pela dimensão da interdisciplinaridade, na medida em que a construção do saber não se dá de forma “empacotada” e isolada por disciplinas. Por isso, compreendemos a importância de tematizar de forma ampla, por exemplo, os esportes, considerando os aspectos históricos que o constituem no momento atual, os aspectos socioculturais que influenciam sobremaneira a relação desse fenômeno cultural com a teia social e os aspectos fisiológicos, presentes nas experiências corporais de cada modalidade esportiva. Uma perspectiva interdisciplinar busca levar em consideração que o conhecimento não é produzido e reproduzido de forma isolada, mas possui um caráter histórico-social, relacionando-se com o conjunto da sociedade à sua volta, desempenhando nela determinado papel e sofrendo por ela determinada influência. O conceito de totalidade almeja dar conta dessa relação entre o micro e o macro, ampliando as possibilidades não apenas de compreensão daquele determinado conhecimento, em sua dinâmica interna e externa de constituição, mas também das possibilidades de intervenção crítica e consciente dos sujeitos discente e docente em sua realidade (KOSIK, 2002).

Para a seleção das temáticas e das abordagens das manifestações da cultura corporal há de se considerar o princípio da *descolonização do currículo*. Esse princípio parte do pressuposto de que as manifestações culturais hegemônicas na Educação Física se fundamentam nas identidades culturais dos colonizadores em detrimento dos povos colonizados (NEIRA; NUNES, 2009). Em contrapartida,

um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e as práticas sociais dos grupos dominados em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas de todos os povos sejam efetuadas com base na própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação (NEIRA; NUNES, 2009, p. 267).

Outro aspecto relevante da proposta curricular aqui delineada é o reconhecimento do acesso amplo às diversas práticas da cultura corporal como um direito do educando, haja vista que a ampliação de acesso a essas práticas propicia maior identificação dos estudantes com as manifestações da cultura corporal. A adoção de temáticas baseadas *exclusivamente* nas culturas hegemônicas, como por exemplo, o chamado “quadrado mágico”⁷³ corroborados por uma perspectiva curricular técnico esportiva⁷⁴ pode gerar exclusão de estudantes que não se identificam com essas modalidades e com a forma como elas são abordadas, assim como, a evasão dos mesmos das aulas de Educação Física. A ênfase nestas práticas também pode colaborar para a construção de representações distorcidas a respeito da finalidade da Educação Física Escolar, as quais podem ser confundidas com propostas desenvolvidas em escolinhas de esportes, clubes, associações esportivas e academias. Estes trabalhos possuem seus objetivos e ações que são diferentes do trabalho e função da Educação Física no contexto escolar.

A *justiça curricular* é o quinto princípio que embasa a proposta curricular do DEF. Esse princípio dá especial atenção ao modo como o currículo pode privilegiar certos conhecimentos e identidades, vozes e discursos em detrimento de outros, “no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação das práticas corporais ou temáticas pertencentes aos grupos não hegemônicos” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 264).

Baseado neste princípio, defende-se o uso de uma maior diversificação de temáticas e ações pedagógicas, reafirmando, assim, a necessidade de se abordar um rol mais amplo da cultura corporal e superar a restrição histórica da disciplina a conteúdos presentes nas culturas hegemônicas, como o esporte. Na medida em que o currículo oferece uma distribuição equilibrada entre os diversos temas culturais o valor das diferentes identidades é evidenciado. De acordo com Neira (2010, p. 791)

Quando o currículo cultural valoriza o patrimônio de chegada dos estudantes, quando procura hibridizar suas vozes com aquelas oriundas da cultura dominante, quando reconhece as diferenças, promove a justiça e busca lastrear os conteúdos de ensino, no limite, está defendendo uma política pedagógica absolutamente distinta das acessadas pelos docentes nos seus anos de escolarização.

É importante enfatizar que a adoção do princípio da *justiça curricular*, não propõe a exclusão de temáticas hegemônicas e a inserção de temáticas provindas de culturas minoritárias com o intuito de hegemonizá-las, mas afirma que a escolha por determinados temas em detrimento de outros demonstra o posicionamento docente frente à “própria formação histórica, da pergunta de como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (CANDAUI, 2011, p.17). Ressalta-se que uma das dimensões importantes para viabilização da justiça curricular é a prática democrática que, no entendimento desta proposta curricular precisa permear todas as ações pedagógicas dos professores.

O exercício da democracia em sala de aula deve ser cuidado para não se incorrer na manutenção de desigualdades e hegemonias (BOBBIO, 1998), quando, por exemplo, o

⁷³ A expressão denominada “quadrado mágico” é uma referência às quatro modalidades esportivas mais praticadas nas escolas, a saber: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

⁷⁴ Inserido no contexto de um modelo tecnicista de ensino, o currículo técnico esportivo é composto principalmente por práticas corporais esportivas baseadas em princípios de racionalidade, produtividade e eficiência (NUNES, 2006) e pautado em estratégias metodológicas de separação e repetição dos fundamentos esportivos (NEIRA; NUNES, 2009).

professor abre espaços aos estudantes para a escolha de temáticas a serem vivenciadas, grupos hegemônicos podem dominar as decisões e direcionar escolhas para as mesmas práticas de sempre, relegando a grupos minoritários que possuem dinâmicas diferentes do que a uniformidade e a hegemonia esportiva à “periferia da quadra” (OLIVEIRA, 2010). Nesses pequenos espaços periféricos que podem ser a arquibancada, aquele cantinho da quadra pouco utilizado, ou os arredores do espaço poliesportivo – nome este que expressa a limitação do uso para outros conteúdos – a dinâmica da cultura corporal diversificada ganha liberdade para se expressar (OLIVEIRA, 2010). O ambiente que se quer democrático necessita, portanto, o debate, a reflexão e principalmente o conflito – no sentido político do termo - para que as iniciativas periféricas ganhem voz e partilhem suas experiências.

Neste sentido, a democracia se caracteriza também ao se permitir que todos tenham condições de compreender o processo educacional, oportunidade de valorizar sua cultura e primar pela riqueza da diversidade que a compõe, onde o professor age como mediador do processo de ensino e aprendizagem a fim de que os estudantes percebam as potencialidades de suas escolhas e elaborem estratégias de superação do senso comum rumo ao pensamento crítico.

Se o princípio justiça curricular nas aulas de Educação Física é facilitado por práticas democráticas, ele se consolida a partir da inclusão de TODAS as diferenças. Para melhor compreendermos essa dimensão consideramos importante estar atentos às variadas formas que a exclusão assume, os diferentes grupos que ela atinge e como ela surge. Para Xavier (2009, p.20) “excluir significa afastar, abandonar, despojar, discriminar, negar direitos, silenciar vozes, condenar ao insucesso alguns indivíduos apenas por serem diferentes daquilo que prejudicamos ser o “ideal”, o “correto”, o “perfeito”, o “adequado”, o “normal””. Na história do currículo da Educação Física é possível observar inúmeros episódios de exclusão que vão desde as diferenças consideradas mais visíveis como as deficiências, alcançando outros grupos (étnicos, culturais, de gênero, de habilidades motoras etc.), promovendo a desigualdade e a injustiça social. Peça central do binômio inclusão-exclusão, as noções de “normalidade” e “diferença” resultam de relações sociais e produções discursivas e se dão em meio a relações de poder que muitas vezes de forma sutil, hierarquizam as diferenças entre o que é “normal” e “anormal”, entre “nós” e “eles” (XAVIER, 2009).

Em consonância com essa visão, Silva (2012) afirma que:

Fixar determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (p.83).

Este trecho permite problematizar olhares ainda impregnados pelo processo de normatização imposto socialmente que podem ser reproduzidos por práticas docentes que classificam diferenças como superiores (os meninos, os mais habilidosos motoramente) e inferiores (as meninas e os pouco habilidosos motoramente), diferenças mais semelhantes ou cômodas (o estudante sem nenhuma limitação física) e as diferenças mais diferentes e que nos tira da zona de conforto (estudante cego ou cadeirante). Por isso, espera-se que esta proposta curricular possa provocar uma ampla reavaliação de concepções e posturas a fim de empreender a inclusão de todas as diferenças, que significa possibilitar pleno acesso de todos os estudantes a este currículo, oferecendo

igualdade de condições entre as diversas identidades, como a de gênero, por exemplo, por meio da coeducação que segundo Rangel, Neto, Darido, et al. (2005), caracterizam aulas que contam com a presença de meninos e meninas no mesmo espaço e em que o respeito pelas diferenças é vivenciado. Essa medida contraria uma lógica muito comum até meados da década de 1980, de homogeneização das turmas, separando-as por sexo. A separação se embasava principalmente no frágil argumento da superioridade de habilidades motoras e

capacidades físicas dos meninos em comparação com as meninas. Sob essa perspectiva, algumas direções se estabelecem nesta escrita curricular e a Educação Física escolar ganha contornos e sentidos próprios. Desse modo, discorre-se a seguir sobre quais são estes sentidos que percorrem o presente currículo.

Sentidos da Educação Física escolar dentro da perspectiva do currículo proposto

Esta proposta curricular apoia-se em diversos paradigmas emergentes que tem como princípios o diálogo e formas de explicar o real que não se pautam na convergência de ideias. De acordo com Neira e Nunes (2009, p.229), “atribui-se à escrita-curriculo um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes”.

Neste sentido, os estudantes não são apenas produtos da escola, dos currículos, do sistema. Eles trazem consigo sentidos e representações com as quais a prática docente trabalha no sentido de reforçá-las ou contrapô-las (ARROYO, 2011). Conforme foi destacado, na apresentação desta proposta curricular o DEF, com o intuito de viabilizar a ampla expressão de pontos de vistas de docentes e discentes sobre a disciplina Educação Física, adotou como estratégia a implementação de dois questionários, sendo um para os professores de EF e o outro para os estudantes. As respostas a esses questionários possibilitaram a realização de reflexões mais concretas sobre o cotidiano escolar e a identificação de parâmetros que visam atender às necessidades e demandas da escrita curricular. No que tange à resposta dos estudantes foi possível identificar e refletir sobre os diversos sentidos que estes dão à EFE ampliando a compreensão das práticas e concepções que orientam as escolhas docentes, a partir das identidades pessoais e coletivas.

Tradicionalmente e de acordo com o senso comum, ao se falar de Educação Física se pensa em esportes, embora os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e outras práticas da cultura corporal sejam listados como conteúdos da Educação Física escolar (BRASIL, 1998). Se, por um lado, a oportunidade de conhecer e praticar esportes é um dos aspectos mais evidenciados, pelos estudantes que responderam o questionário, como ponto positivo associados à Educação Física, por outro, há de se pensar em novas possibilidades de inserir o esporte no contexto das práticas escolares. Conforme argumenta Neira (2015, p.294), pensar na construção de currículos requer “atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional”.

Essas novas possibilidades pedagógicas não invalidam o ensino dos esportes tradicionais, mas desafiam o coletivo escolar a ultrapassar o repertório esportivo dos estudantes, reconfigurar os esportes usualmente praticados, refletir sobre novas formas de praticá-los e, sobretudo, questionar as relações que emergem das práticas esportivas e suas condições de produção na sociedade atual.

É fato que a abordagem centrada num viés técnico esportivo tem sido lugar comum nas aulas de Educação Física (DARIDO, et al, 1999; DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO, 2008). Essa abordagem tem como foco a prática correta dos esportes, o treinamento das habilidades, o ensino dos valores olímpicos, o conhecimento das regras oficiais e a

história das modalidades. A concepção de EFE que embasa o conteúdo esportivo como prioritário tem como pano de fundo a imagem dessa disciplina como a que prepara os futuros atletas, de forma a oportunizar o acesso ao esporte para aqueles que não têm condições de praticá-lo fora do espaço escolar.

Há de se considerar que a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”, conforme determina o Artigo 27, inciso VI da LDB nº 9.394/96, é apenas uma das recomendações para a seleção dos conteúdos curriculares da Educação Básica. Dentre outras observações, a seleção dos conteúdos, deve considerar:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho.

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de problematizar os conceitos atividade física, exercício físico, esporte e aptidão física (GUEDES; GUEDES, 1995). No contexto das representações dos estudantes do CPII sobre a EF, a prática de exercícios e de atividades físicas no espaço escolar – tratados muitas vezes como sinônimos – tem o poder de tirá-los do sedentarismo. Aliás, o apelo à saúde como justificativa para a existência da Educação Física no currículo parece representar uma forte nuance da imagem que os estudantes têm dessa disciplina no contexto escolar. Essa representação traduz conteúdos, estereótipos e valores presentes nos diferentes veículos de comunicação, mas também aponta para a necessidade de refletir sobre as relações entre a EFE e os princípios da saúde coletiva (FRAGA; WACHS, 2007), assim como avaliar possibilidades de abordar esse tema no contexto das aulas.

Devide (1996, p.46-47) argumenta que “a exaltação dos benefícios orgânicos e psicológicos oriundos da prática regular de exercícios físicos acaba por difundir a noção de causalidade entre exercício e saúde”. Desse modo, restringir a relação entre Educação Física e saúde aos aspectos orgânicos “pode ser encarada como um reducionismo do conceito de saúde e da própria profissão” (idem). Vale considerar que se, por um lado, a EFE se ocupa de ensinar esportes, conhecimentos sobre o corpo, saúde e exercícios físicos, por outro, não se pode reduzi-la à função de redentora da saúde dos estudantes ou de formadora de futuros atletas.

Há, também, de se ressignificar o que se entende por conteúdo de ensino. De acordo com a definição proposta por Neira e Nunes (2009, p.260) “o conteúdo de ensino é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar. São todas as aprendizagens e os efeitos que derivam das atividades vivenciadas no âmbito da escola”. Neste sentido, analisar a relevância dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física e problematizar a sua vinculação com as práticas sociais é um importante ponto de pauta na discussão a respeito do currículo dessa disciplina. Para alguns estudantes o fato de praticar atividades físicas/esportes fora da escola torna a disciplina desnecessária e coloca em questão a sua obrigatoriedade e seu lugar no currículo escolar, tendo em vista que a sua utilidade não se justifica como ocorre nas outras disciplinas, que “caem no vestibular”. Essa visão pode ser reforçada quando a abordagem pedagógica da EFE pouco se diferencia daquelas praticadas em clubes e escolinhas esportivas. Por isso, é necessário questionar a que serve às aulas de Educação Física da escola.

A noção de bem-estar também está fortemente associada à Educação Física no discurso dos estudantes, aliada à ideia de liberdade, autonomia e à possibilidade de interação com os pares fora do espaço da sala de aula convencional. A noção de não-convencionalidade, por sua vez, se dá por comparação a outras disciplinas da matriz curricular, no que diz respeito ao espaço físico, seus conteúdos e estratégias metodológicas. Segundo essa visão, o fato de a Educação Física ser uma disciplina “mais

prática” a torna mais prazerosa e diminui a pressão e o compromisso com o desempenho típico das demais disciplinas, tendo em vista que sua prática ocorre fora da sala de aula e permite outras formas de expressão e participação que não cabem ou não são permitidas por outras disciplinas.

A estreita vinculação entre aulas de EF, relaxamento e diversão reforça a cisão entre prática e teoria, sugerindo que essa disciplina tem a função de ocupar o tempo livre. Nesse sentido, a aula de Educação Física, em muitos casos, não é vista pelos estudantes como um espaço de estudo, mas como um ambiente que privilegia a interação e visa exclusivamente o entretenimento. Silva e Bracht (2012, p.82) fazem uma crítica ao que denominam pedagogia da sombra, caracterizada, justamente, pela postura pedagógica voltada à simples ocupação do tempo das aulas de Educação Física com atividades que entretenham os estudantes e se resumam ao caráter recreacionista ou “compensadora do tédio produzido nas outras disciplinas (como matemática ou português)”. Desse modo, a desvalorização da disciplina pode ter origem no próprio currículo escolar, seja por conta da escassez de incentivo, seja pela visão limitada à utilidade das disciplinas.

Finalmente, pode-se dizer que o exercício de criar novas formas de fazer e pensar a Educação Física na escola (NEIRA; NUNES, 2009), envolve a desconstrução de visões restritivas de homem, escola e sociedade bem como a ressignificação dessa disciplina no contexto das relações sociais dentro e fora da escola. Neste sentido, os questionamentos sobre *o que* e *para que* ensinar nas aulas de EF devem considerar:

- A indissociabilidade teoria e prática, reconhecendo o potencial de ambas como subsídio para (re)pensar, formular e registrar uma a outra de forma dialética.
- O reconhecimento do papel ativo de estudantes e professores na produção do conhecimento no campo da cultura corporal de movimento, tendo em vista que todas as pessoas possuem um patrimônio cultural digno de ser compartilhado, acolhido e valorizado;
- O papel da educação como instrumento de justiça social e a necessidade de acolher e valorizar a voz dos diferentes sujeitos na construção do espaço coletivo;
- A necessidade de articular diferentes saberes para compreender os conteúdos em suas várias nuances.

II) Estratégias metodológicas

Etimologicamente a palavra método se origina de *methodos*, do grego que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), o que significa caminho, meio para se atingir o objetivo. Partindo desse conceito, pode-se dizer as estratégias metodológicas são ações que servirão de meio para atingir os princípios, as finalidades e os objetivos desta proposta curricular. Neste sentido, os recursos pedagógicos são instrumentos que apoiam a materialização das estratégias metodológicas.

A partir dessas perspectivas conceituais, entendemos a prática democrática como princípio conduzido por mecanismos de partilha do processo formativo e do empoderamento de todos os atores neste contexto. Uma das principais estratégias metodológicas democráticas é o diálogo, que constitui a base de qualquer construção curricular. Se, necessitamos entender a realidade de todos e contextualizar a prática pedagógica não o podemos fazer sem conhecer e saber pela voz de cada um o que o afeta. Isso porque o diálogo não se faz só, ele necessariamente requer que mais de um esteja em conexão. E, além disso, é no diálogo que o professor reconhece que o estudante tem informações e valores importantes para o processo formativo que ele desconhece (FREIRE, 1984).

Na Educação Física, o espaço e tempo flexibilizado compõem elementos facilitadores da construção do diálogo. Nesse ambiente, atingir uma prática que

consideramos democrática deve partir de estratégias metodológicas que priorizam e qualifiquem esse diálogo. As estratégias metodológicas nas aulas de Educação Física, tendo o diálogo como elemento principal, necessitam tematizar e compor os diversos conteúdos da cultura corporal de relevância social e histórica para os diferentes contextos. Assim, a seleção dos conteúdos seria composta por um processo de intermitente diálogo e questionamento sobre o que se pode explorar nesses conteúdos, considerando aspectos críticos, sociais, políticos e culturais. Essas estratégias teriam como intuito principal proporcionar uma formação humanística, participativa, política e, sobretudo, democrática à construção do saber.

Temos uma infinidade de formas de experienciar as possibilidades corporais, e ainda, na contemporaneidade, possuímos uma realidade multicultural que impõe à práxis pedagógica desafios exponenciais. Se antes as questões estavam relacionadas à apropriação de manifestações da prática corporal que historicamente foram silenciadas nas aulas de Educação Física, hoje possuímos a tarefa de consolidar essa proposta em realidades plurais e com um grande coletivo de minorias, que necessitam e devem ser ouvidas, compondo o cenário culturalmente rico que tanto almejamos.

Braga, Gabassa e Mello (2010), afirmam que a escola continua sendo planejada e definida por um grupo minoritário, que decide o que será ensinado uniformemente para crianças, jovens e adultos de uma realidade multicultural e heterogênea. Neste sentido, essas autoras dialogam com Freire e sua concepção de “unidade na diversidade”, destacando que os grupos excluídos sofrem e travam lutas comuns, embora sejam diferentes, e respeitando essa diferença, podem e devem formar uma unidade. Assim, como alternativa para as novas mudanças, propomos um currículo que possibilite a essas vozes, antes silenciadas, a oportunidade de significar a disciplina Educação Física, o que viabiliza em grande medida a prática democrática. E esse currículo, cultural, precisa compor estratégias metodológicas que criem espaços e condições “para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes” (NEIRA, p.299, 2015).

Tais estratégias, inspiradas na metodologia da pesquisa-ação, podem permitir que estudantes e professores analisem sua própria realidade e a diversidade que a compõe e tragam para o ambiente escolar elementos essenciais das diferentes expressões da cultura corporal, dando-lhes um caráter pedagógico, com vistas à mudança da realidade anteriormente encontrada. Atingir tais proposições como o nosso novo desafio é promover “não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática” (NEIRA, 2015, p.300).

Esse diálogo cultural pode contribuir para que as manifestações culturais abordadas nas aulas estejam vinculadas aos grupos de origem, ao pertencimento cultural daquela comunidade por meio de estratégias como, por exemplo, pesquisas de campo, visando conhecer e observar as práticas corporais existentes na comunidade escolar, ou mesmo dialogar com a comunidade nas reuniões realizadas da escola, assim como, durante as aulas, estar aberto ao diálogo para que a escrita curricular se dê de forma processual e dialógica.

A participação dos estudantes no processo de escolha dos temas é uma condição importante para que eles ressignifiquem o papel da Educação Física no currículo escolar e se tornem *pesquisadores do cotidiano* (NEIRA, 2015), pois além de consumidores de conhecimento, eles também produzem-no. A produção de conhecimento pelos estudantes pode se dar por meio da problematização das informações veiculadas pelas mídias, do questionamento reflexivo dos discursos dos comentaristas esportivos e especialistas em atividade física, da busca por outros olhares a respeito da ditadura da

beleza enfim, da reflexão crítica sobre tudo o que diz respeito à cultura corporal. De acordo com Neira (2015, p.250)

A análise desses produtos culturais, mediante questões previamente elaboradas, observações *in loco*, gravações ou depoimentos, permitirá descobrir uma infinidade de preconceitos relacionados à classe social, dimensão corporal, hábitos de vida, religião, profissão, orientação sexual, aos níveis de habilidade motora, etc., implícitos nas manifestações corporais.

A partir dessas reflexões é possível ressignificar os temas da Educação Física, isto é, criar novas formas de praticá-los. Mesmo que no início se possa reproduzir com os estudantes conhecimentos historicamente produzidos ao vivenciar práticas corporais no contexto particular de cada escola, é importante estimular os estudantes a reinventá-las, experimentar maneiras diferentes de vivenciar e refletir coletivamente os efeitos das novas produções. Desta forma, mesmo reconhecendo a importância das “vivências corporais como ponto de partida para a análise situacional e remodelação das práticas, a participação dos estudantes enquanto leitores e intérpretes da gestualidade, sugerindo modificações é tão relevante quanto a execução propriamente dita” (NEIRA, 2011, p.123). Conceber os novos saberes produzidos pelos estudantes de forma tão importante quanto os já existentes é um dos desafios propostos aos docentes por este currículo.

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos estudantes para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes (NEIRA, 2009, apud NEIRA, 2015, p.295).

Dessa forma, as estratégias metodológicas devem criar espaços que deem voz aos estudantes, desde o momento de escolha das temáticas abordadas até o desenvolvimento das aulas, por exemplo, na construção de uma nova regra, na escolha de um capitão de equipe, na avaliação da aula. A necessidade de negociação e diálogo para a construção curricular pressupõe, também, espaços de diálogo com os estudantes por meio de estratégias de escuta das opiniões e de uma postura de reconhecimento de que todos são aprendizes no processo, inclusive os professores. No entanto, também é preciso reconhecer a necessidade de refletir sobre os níveis de participação e deixar claro aos estudantes o que pode ou não ser negociado ao longo das aulas. Essa assertiva é importante, na medida em que a responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem é do professor e, por isso, a construção dialógica precisa ser equilibrada com base nas concepções que abraça, sob pena do docente contrariar princípios básicos que regem sua prática, podendo até transformar sua aula num *laissez faire*.

A abordagem das manifestações culturais deve partir do diálogo com as diferenças e valorizar as identidades culturais dos estudantes. Contudo, esse tipo de proposta não deve se restringir ao que os estudantes sabem, mas ir além, mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações da cultura corporal (NEIRA; 2010; NEIRA, 2011). Uma das possibilidades de concretizar essa orientação curricular pode se dar por meio da realização de atividades que visem ampliar o leque de fontes de informações, oportunizar o contato com diferentes posicionamentos e aprofundar reflexões e conhecimentos sobre os diferentes objetos de estudo ligados às

manifestações culturais, procurando “desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações” (NEIRA, 2011, p.135).

Outra estratégia metodológica em destaque nessa proposta curricular do DEF é a tematização. Tematizar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos dentro de uma perspectiva intercultural significa

abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível com o objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é a compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes como sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261).

A estratégia de tematização requer maior investimento em estudo e preparação das aulas, por parte dos docentes, e envolvimento efetivo no processo de aprendizagem, por parte dos estudantes. O aprofundamento das discussões relativas aos fenômenos culturais, articulado às vivências e conteúdos trabalhados nas aulas, favorecem a ressignificação dos temas abordados nas aulas de Educação Física. No contexto dessa estratégia, “os conteúdos a serem aprendidos (conhecimentos relacionados à manifestação corporal como objeto de estudo) emergirão da problematização apresentada pelas atividades de ensino” (NEIRA, NUNES, 2009, p.262). A condição para que isso ocorra é o envolvimento explícito do grupo – do qual fazem parte os estudantes, e também o professor – “para sanar as dúvidas que possam surgir diante de um fenômeno ainda não compreendido” (idem).

O mapeamento da cultura corporal é uma das estratégias metodológicas que favorecem a ressignificação dos temas trabalhados nas aulas de Educação Física, na medida em que permite tornar o currículo mais identificado com as identidades culturais discentes. Neira e Nunes (2008) denominam “mapeamento das práticas da cultura corporal existentes na comunidade”, as estratégias didáticas realizadas por meio de pesquisa de campo, mediante observações e levantamentos estruturados sobre as práticas corporais e sobre o patrimônio da cultura corporal da comunidade. Segundo Escudeiro e Neira (2011, p.295) “o mapeamento pode ser comparado à avaliação diagnóstica; trata-se dos primeiros registros que constituirão o portfólio do professor ou mesmo dos estudantes”. A pesquisa de campo é um ponto de partida para mapear a cultura corporal da comunidade escolar, e pode identificar que práticas corporais os estudantes já conheciam quando chegaram à escola e quais as que são desenvolvidas no entorno da comunidade. A partir dessa estratégia é possível problematizar as práticas corporais culturais, buscando ressignificá-las, aprofundá-las e ampliá-las, através de uma metodologia de ensino aberta a múltiplas conexões, sem qualquer alusão à linearidade ou estabelecimento de uma lógica na disposição dos conteúdos, mediante o diálogo com diferentes vozes.

Um currículo que pense e abarque todas essas questões deve, portanto, valorizar a pluralidade cultural e evitar utilizar *apenas* aqueles conteúdos mais tradicionais e hegemônicos. Deve ressaltar a importância da participação de todos e evitar conteúdos e práticas que privilegiem apenas um grupo de estudantes em detrimento de outros. Um currículo inclusivo deve, portanto, como declara Nunes e Rúbio (2008) aproximar as diferenças, valorizar todas as manifestações culturais e priorizar a convivência entre as pessoas. Para tanto, será necessário a implementação de estratégias metodológicas que permitam a meninas e meninos, mais habilidosos ou menos habilidosos, participarem equanimemente das aulas. Estratégias que visem à participação de todos e a construção

de espaços de debate sobre as diferenças e sobre a importância do respeito no contexto das aulas de Educação Física, da escola como um todo e na vida em sociedade.

O entendimento de que as aulas de Educação Física são eminentemente práticas e que, por isso, boa parte do seu tempo deve ser usado para ensinar gestos técnicos de modalidades esportivas, ainda é hegemônico na fala dos estudantes. No entanto, o reconhecimento da dimensão teórico-conceitual como parte constituinte dos saberes dessa disciplina se torna cada vez mais presente, mesmo que, em alguns casos, a fala dos estudantes demonstre uma compreensão dicotômica entre teoria e prática, atribuindo ao conhecimento teórico um valor inferior nas aulas de Educação Física.

De um modo geral, as representações expressas pelos estudantes, avaliando ou interpretando os questionários aplicados a eles, traduzem uma cisão entre prática e teoria, reforçada pela ideia de que a disciplina é um espaço de entretenimento – visto como prioritariamente prático – em um currículo oficial em que predomina o estudo, visto como predominantemente teórico

A promoção de outras estratégias metodológicas dialógicas no contexto das aulas de Educação Física escolar oportuniza o desenvolvimento de discussões acerca de questões sobre corpo e sociedade, abrindo espaço para articulações inter e transdisciplinares e suscitando reflexões mais profundas a respeito de outros sentidos para os temas abordados nessa disciplina.

Como consequência, as avaliações decorrentes desse tipo de estratégia didática deixam de ser, portanto, centradas no desempenho técnico-esportivo e na aptidão física e passam a ser uma nova possibilidade de averiguar quais conhecimentos foram apreendidos pelos estudantes.

A avaliação é considerada nesta proposta curricular como um instrumento de julgamento de valor não neutro, um procedimento que não é meramente técnico, e que envolve “escolhas, opções, crenças, ideologias, posições políticas, percepções, vieses e interpretações, que informam os critérios pelos quais uma realidade será julgada” (CANEN, 2009, p. 44). A partir disso, os critérios que podem ser utilizados para avaliar, devem se constituir a partir das perspectivas educacionais orientadoras desta proposta curricular, respeitando os olhares e as falas de nossos estudantes. Para tanto, o conceito de avaliação deve estar coerente com a visão de educação e de mundo (ou sociedade) que defendemos, neste caso e na medida em que valorizamos a diversidade cultural dos estudantes, “torna-se urgente um repensar sobre os critérios de avaliação, se é desejado construir políticas e práticas que levem em conta essa diversidade e que sejam comprometidas com o sucesso e não com o fracasso escolar” (CANEN, 2009, p.46).

Nessa perspectiva, a avaliação enquanto estratégia metodológica pode ser caracterizada, conforme apontam Silva e Bracht (2012, p.82-83), como uma prática inovadora. Nela, o/a professor/a:

- Amplia os conteúdos para além das práticas esportivas tradicionais;
- Tematiza aspectos diversos da cultura corporal entre os quais aqueles ligados à fisiologia, antropologia, sociologia, entre outros, contextualizando-os e articulando teoria e prática;
- Ultrapassa o mero ensino do gesto técnico correto e envolve os estudantes na *cogestão* das aulas;
- Diversifica as estratégias avaliativas e os aspectos a serem avaliados, incluindo a autoavaliação; e
- Articula a Educação Física de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola.

Contudo, ainda há muito a se fazer para ressignificar as abordagens de ensino no campo da Educação Física, seja pelos estudantes, seja pelos próprios colegas da área ou pela sociedade em geral. Para alguns, a inserção de discussões conceituais e a

diversificação de temas abordados para além dos aspectos técnicos e táticos ainda são vistas pelo senso comum como estratégias de menor valor por “consumirem” o tempo das aulas e não constituírem conhecimentos prioritários vinculados a essa disciplina. Abaixo, apresentamos uma lista com possibilidades didáticas para a ressignificação das aulas de Educação Física:

- Questionamentos sobre exclusão por desempenho e exclusão por gênero nas aulas de Educação Física;
- Ressignificação dos sentidos atribuídos às práticas consideradas femininas e masculinas através da experimentação de práticas corporais diversificadas;
- Reflexões sobre os motivos que levam a segmentação da turma em subgrupos;
- Ressignificação das práticas corporais conforme as características do grupo de estudantes;
- Discussões sobre a construção da identidade cultural das crianças e jovens e sobre a formação do cidadão crítico;
- Debates a respeito das possibilidades de construção da coletividade sem ignorar as individualidades;
- Experimentação e interpretação das formas como a cultura corporal é representada no cenário social;
- Investigação estruturada sobre o patrimônio cultural corporal da comunidade;
- Reflexão crítica sobre os lugares do corpo na escola, sobre o dualismo corpo-mente e sobre as relações entre as práticas corporais e o processo de aprendizagem na escola e fora dela;
- Utilização de recursos e estratégias didáticas diversificadas: pesquisa, trabalhos teórico-práticos, aulas expositivas, leitura de textos, confecção de redações, vídeos, plataformas de ensino, aplicativos, mídias digitais.

Outra possibilidade metodológica aderente aos princípios e finalidade que embasam esta proposta curricular é a Pedagogia de Projetos. Esta metodologia surge para possibilitar a abordagem de diversos tipos de conhecimentos e emerge da relação de escuta e observação das curiosidades dos estudantes em diferentes espaços conjuntamente com os profissionais que nela atuam, sendo assim, os professores interligados nas ações do cotidiano percebem esses interesses e os exploram a partir de propostas pensadas com e para os estudantes, podendo surgir em diferentes momentos como, por exemplo, nas brincadeiras.

Segundo Corsino (2012, p. 102), “o projeto não pode ser confundido com um conjunto de atividades que o professor propõe para as crianças realizarem a partir de um tema dado. O projeto surge a partir de uma questão, de algo que desperta a curiosidade”. Os planejamentos de projetos coletivos, bem como dos projetos específicos de cada turma, podem ocorrer através de “redes antecipatórias para mapear as possibilidades de abordagem do tema” (Idem, p. 109). Os projetos, por princípio, articulam diferentes linguagens e campos de conhecimento, indo além do conhecimento científico, visto que esse diálogo possibilita estreitar relações, explorar e ampliar saberes, formular hipóteses e diversificar formas de registro dos processos vividos por cada grupo. Essa escolha se dá pela oportunidade de trabalhar sentimentos de alteridade, cooperação, cumplicidade, responsabilidade e coletividade, em torno de objetivos comuns.

11.6.2 ENSINO DA DISCIPLINA NOS DIVERSOS SEGMENTOS

I) Princípios e Objetivos

A presente proposta pedagógica expressa os princípios filosóficos que regem o ensino da disciplina Educação Física, no Colégio Pedro II. Ela constitui, portanto, um documento orientador do planejamento didático do professor, na expectativa de que este, ao organizar sua prática docente, contribua de maneira efetiva para a formação crítica e cidadã dos estudantes, por meio dos conteúdos de ensino dessa disciplina. A implementação desta proposta depende, portanto, de um esforço coletivo capaz de articular, de forma concreta, teoria e prática, pensamento e movimento, ação-reflexão-ação.

Embora o presente documento destaque, separadamente, o foco de ação do professor e as expectativas de aprendizagens dos estudantes, cabe ressaltar que as relações entre esses sujeitos são transversais e estão diretamente imbricadas. A intencionalidade docente é indispensável no processo educativo e o planejamento pedagógico, apoiado numa postura dialógica, é o ponto de partida e o meio privilegiado para a consecução dos objetivos elencados nesta proposta.

Partindo de duas premissas fundamentais – a indissociabilidade prática-teoria e a dialogicidade – este documento organiza os objetivos de ensino da disciplina Educação Física em três dimensões de aprendizagem interdependentes e complementares.

Tendo em vista que as dimensões de aprendizagem e objetivos de ensino dizem respeito ao que se espera dos estudantes ao final do ciclo de formação, a implementação desse processo também demanda a adoção de estratégias didáticas específicas e a adequação do grau de complexidade dos objetivos face às diferentes etapas de escolarização e aos contextos dos diferentes campi. Também cabe dizer que espera-se que a consecução dessa proposta seja feita de forma integrada, considerando sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

A *dimensão da construção da identidade* congrega objetivos de ensino que têm como foco estratégias didáticas que visem fomentar o reconhecimento e a valorização de si e do outro, numa perspectiva dialógica, pautadas em princípios basilares como a justiça, a igualdade de oportunidades e direitos, a ética, a solidariedade e a fraternidade. Essas estratégias devem promover o convívio equilibrado entre os sujeitos, o respeito, e o combate aos discursos e atitudes de preconceito que desvalorizam e hierarquizam as diferenças. Vale ressaltar que a pluralidade cultural discente demanda que várias vozes sejam ouvidas e muitas experiências sejam compartilhadas. Essa necessidade incita que o currículo escolar seja também reflexo dessa pluralidade e conduza a um processo mais democrático de formação.

A *dimensão da ressignificação e produção do conhecimento* congrega objetivos de ensino que têm como foco estratégias didáticas que visem fomentar a (re)elaboração de ideias a partir dos diálogos realizados nas aulas de Educação Física e a criação de novas formas de jogar, brincar e envolver-se com as manifestações da cultura corporal. Nesse grupo de objetivos, dá-se destaque às estratégias que busquem evitar o daltonismo cultural, valorizem o reconhecimento das identidades culturais e promovam a ancoragem social dos conteúdos. Conforme definido nesta proposta pedagógica, ressignificar os temas da Educação Física significa criar novos sentidos e significados, novas formas de praticá-los.

Neste sentido, as vivências corporais podem servir como ponto de partida para a análise coletiva dos dados da realidade e para a realização de novas leituras e interpretações da cultura corporal. A *dimensão da ressignificação e produção do conhecimento* visa, ainda, abranger nas estratégias pedagógicas, as diferentes hibridizações⁷⁵ das identidades culturais (CANCLINI, 2013) dos estudantes e as

⁷⁵ O termo hibridizações das identidades culturais reconhece que os sujeitos são constituídos de várias identidades que não podem ser vistas de forma estanque, isolada uma da outra. A

mudanças de foco de suas necessidades e interesses. Para além da ênfase no corpo e suas diversas formas de expressão e manifestação, cabe à Educação Física escolar levar os estudantes dos diferentes segmentos a refletir sobre os contextos históricos, culturais e sociais que envolvem essas expressões e manifestações.

A *dimensão da experimentação das manifestações da cultura corporal* congrega objetivos de ensino que têm como foco estratégias didáticas que visem promover a ampliação do acesso e o enriquecimento das vivências dos estudantes no contexto das diferentes manifestações da cultura corporal. A adoção de procedimentos democráticos para a decisão dos temas a serem estudados e das atividades de ensino a serem desenvolvidas deve ter em conta os princípios de descolonização do currículo e justiça curricular.

O planejamento deve valorizar conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, seja na seleção de conteúdos, seja na maneira de abordá-los. Nessa perspectiva, práticas corporais como o handebol, basquete e o futebol (euro-estadunidenses, brancas, masculinas etc.) devem ter a mesma importância no currículo que expressões como o jongo, os jogos eletrônicos e a capoeira, promovendo com os estudantes a problematização de algumas manifestações culturais corporais como as únicas válidas para aprendizagem na escola (NEIRA; NUNES, 2009).

A diversificação das abordagens pedagógicas deve ir além da diversificação das temáticas. Entende-se que, desta forma, pode-se permitir aos estudantes o acesso às várias dimensões de uma mesma temática, o que pode vir a garantir um contato mais plural e aprofundado com os conteúdos. Na dimensão da experimentação das manifestações da cultura corporal ressalta-se que não se pode vincular conteúdos historicamente tradicionais a abordagens necessariamente tradicionais, como por exemplo, restringir a aprendizagem do basquete ao ensino dos fundamentos e à valorização do desempenho.

Com base na perspectiva curricular adotada na presente proposta, defende-se que as temáticas hegemônicas podem ser abordadas de forma a incluir o aprendizado dos fundamentos, mas devem ir além disso, problematizando, por exemplo, em que medida os discursos dos diferentes sujeitos durante a prática dos esportes podem promover diferentes formas de exclusão.

Os objetivos de ensino apresentados nesta seção também têm como propósito guiar o docente na construção de processos e instrumentos de avaliação. Segundo Darido (1999), a avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de estudantes. Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

Defende-se aqui a concepção de que, desde o início do ano letivo, os estudantes precisam ser informados porque, como, quando e de que modo estão sendo avaliados, abrindo-se espaço para que participem, oferecendo sugestões. Desse modo, cabe reforçar a importância da avaliação, que deve mostrar-se útil para todas as partes envolvidas –

identidade dentro dessa perspectiva de hibridização intercultural baseia-se na ideia de uma sociedade fluidamente interconectada e dinâmica da qual os membros de cada grupo se apropriam dos conjuntos heterogêneos de bens e mensagens disponíveis e geram novos modos de segmentação. Assim, através de processos socioculturais onde estruturas e práticas discretas existem de forma separada, estas se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2013).

professores, estudantes, escola e família –, contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados.

Objetivos da dimensão da construção da identidade

- Dispor-se a conhecer o mundo de forma ética e lúdica;
- Apreender e demonstrar emoções e sentimentos diante das práticas da cultura corporal;
- Reconhecer a existência de diferentes identidades culturais e suas relações com os contextos socioculturais;
- Respeitar e valorizar a diversidade cultural dos sujeitos na/da escola;
- Dispor-se a participar de projetos e propostas interdisciplinares que envolvam reflexões e produções acerca da cultura corporal;
- Reconhecer e valorizar direitos e deveres de cidadania e a prática da igualdade na diferença;
- Participar de forma democrática do processo de construção curricular, na condição de protagonista do currículo;
- Estabelecer diálogos interculturais com os diferentes sujeitos da escola e com a comunidade escolar;
- Autoavaliar-se, tomando consciência das próprias conquistas, dificuldades e possibilidades no contexto das aulas de educação física;
- Estabelecer e valorizar relações de cooperação centradas no bem-estar da coletividade, no respeito, diálogo e ajuda mútua.

Objetivos da dimensão da ressignificação e produção do conhecimento

- Expressar-se de forma criativa, propondo alternativas para transpor padrões ligados às diferentes manifestações da cultura corporal;
- Manifestar curiosidade epistemológica⁷⁶ no processo de (re)elaboração de ideias e práticas da cultura corporal;
- Estabelecer relações entre as temáticas abordadas nas aulas de educação física e o contexto histórico, social e cultural da própria turma, da escola e da comunidade escolar;
- Expressar posicionamentos críticos acerca das manifestações da cultura corporal, considerando seus respectivos contextos históricos, culturais e sociais;
- Problematizar processos de aprendizagem que enfatizam as manifestações culturais corporais eurocêntricas como as únicas válidas no contexto da educação física escolar;
- Problematizar o modo como a sociedade em geral e o currículo escolar privilegiam conhecimentos, identidades, vozes e discursos em detrimento de outros;
- Propor formas de problematização e democratização das relações de poder existentes nas práticas da cultura corporal, no contexto das aulas de educação física;
- Propor adaptações curriculares que possibilitem o acesso pleno de todos os estudantes ao currículo da educação física;
- Problematizar os fenômenos da cultura corporal, questionar discursos normativos e ressignificar maneiras de ver os temas abordados e as intencionalidades presentes nas estratégias pedagógicas;
- Posicionar-se de forma crítica frente ao mercado de consumo estimulado pela mídia por meio de programas específicos, publicidade, socialização de formas de comportamento e modelos de estética corporal;

⁷⁶ Curiosidade epistemológica é uma expressão utilizada por Paulo Freire para caracterizar o processo de criticização da curiosidade típica do senso comum. Segundo esse autor, “Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.31).

- Analisar e problematizar os estereótipos associados às danças, lutas, ginásticas, jogos, brincadeiras, esportes e práticas corporais de aventura;
- Fazer uso de recursos e estratégias diversificadas para sistematizar reflexões, compartilhar e expor os resultados do processo de (re)elaboração de ideias oriundos das aulas de educação física: pesquisas em diferentes fontes, elaboração de trabalhos teórico-práticos, exposições orais, confecção de redações, produção de vídeos, participação em plataformas de ensino, uso e desenvolvimento de aplicativos e mídias digitais, entre outros.

Objetivos da dimensão da experimentação das manifestações da cultura corporal

- Vivenciar a prática de manifestações culturais nacionais, regionais e locais, estabelecendo vínculos com as culturas de origem da própria turma, da escola e da comunidade escolar;
- Participar ativamente de vivências que envolvem práticas corporais características de grupos não hegemônicos;
- Apropriar-se das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, técnicas, táticas, entre outros) às manifestações da cultura corporal;
- Criar e alterar de regras, cumprir combinados e apreciar a experimentação de vivências ligadas à brincadeiras e jogos;
- Envolver-se com manifestações populares ligadas às práticas corporais rítmico-expressivas;
- Envolver-se com as manifestações mais "formais" do esporte e com as práticas que lhe são "derivadas", através da apropriação das lógicas intrínsecas e da recriação das formas de participação;
- Envolver-se com as manifestações ligadas aos diferentes tipos de ginástica;
- Envolver-se com as manifestações ligadas às lutas, considerando o seu universo diferenciado de práticas, sua classificação e seus diferentes usos e graus de institucionalização;
- Envolver-se com manifestações ligadas às práticas corporais de aventura, que proporcionem situações de imprevisibilidade e desafio realizadas em ambientes naturais e urbanos;
- Experimentar práticas corporais no meio líquido centradas na ambientação dos/as estudantes neste espaço, na aprendizagem e aprimoramento dos movimentos básicos;
- Experimentar práticas que proporcionem o autoconhecimento através das diversas manifestações da cultura corporal.

II) Temas da Educação Física

Todo currículo é um projeto de seleção que se faz a partir da leitura e interpretação da realidade e elementos que constituem a sociedade, tanto no âmbito mais global como local. Do mesmo modo, se constitui a partir dos critérios concernentes a natureza da proposta curricular que, neste caso, baseia-se, como já mencionado, nos princípios e objetivos de reconhecimento e valorização das identidades culturais, da ancoragem social dos conteúdos, da descolonização e justiça curricular, da inclusão das diferenças, da interdisciplinaridade etc.

Com isso, busca-se superar a concepção de que a seleção de conteúdos se fundamenta na cultura acadêmica e se transpõe didaticamente para a assimilação dos estudantes, perspectiva que representa uma educação da absorção e acúmulo de saber. Contrariamente a isso, acredita-se na construção dialógica do conhecimento que configuram os conteúdos de ensino a partir da experiência de vida dos educandos e dos educadores e das experiências de aprendizagem em si. Nesse sentido,

o coletivo docente deve cuidar para a integração da própria cultura experiencial e da cultura dos estudantes, com as vivências nas aulas e os conhecimentos que se pretende ensinar. É no bojo dessa triangulação que se dá a produção de novos sentidos para a prática educativa e para a vida. (NEIRA, NUNES, 2009, p.260).

Diante desta percepção, a participação dos estudantes a partir de suas opiniões e visões acerca das várias dimensões do currículo da Educação Física no Colégio, obtidas através da aplicação do questionário, conforme mencionado anteriormente, tornaram-se mister nesta elaboração curricular.

Esta seção traz um panorama de quais são os interesses dos estudantes no que se refere às manifestações da cultura corporal que gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física escolar, tomando por base o questionário respondido pelos estudantes. A seguir, apresentamos uma tabela que indica o percentual de estudantes interessados em cada um dos temas propostos. É importante salientar que cada estudante pôde assinalar mais de um tema na sua escolha.

Quadro XCIV: Educação Física – Questionário para os estudantes – 2016 - Final

Na lista abaixo estão relacionados temas do universo da Educação Física. Quais você gostaria de conhecer e vivenciar nas suas aulas? (Marque quantos você quiser):		
Opções de resposta	Percentual de respostas	Frequência absoluta
Esportes convencionais (futebol, basquete, handebol e voleibol)	66,4%	1141
Atividade Física e saúde (ginástica de academia, musculação, corrida de rua, treinamento funcional, Pilates®, Crossfit® etc.).	62,5%	1073
Lutas não brasileiras (judô, jiu-jitsu, karatê, kung fu, taekwondo, esgrima, MMA etc.)	57,4%	986
Jogos e brincadeiras populares (piques em geral, peteca, corda, pique bandeira, taco, queimado etc.)	57,2%	982
Esportes de aventura e atividades radicais (alpinismo, parkour, slackline etc.)	55,9%	960
Natação (aprendizado dos quatro nados: crawl, peito, costas e borboleta)	53,3%	916
Atividades aquáticas (polo aquático, nado sincronizado, hidroginástica etc.)	53,1%	912
Esportes de raquete (tênis, squash, badminton, tênis de mesa, frescobol etc.)	51,4%	883
Danças não brasileiras (hip-hop, rap, charme, salsa, zouk, balé, dança do ventre etc.)	47,9%	823
Ginásticas (ginástica rítmica, ginástica artística, acrobática, de trampolim)	47,3%	812
Danças brasileiras (funk carioca, samba, forró, axé, frevo, danças folclóricas etc.).	45,5%	782
Lutas brasileiras (capoeira, lutas indígenas etc.)	44,5%	764
Jogos eletrônicos (Nintendo wii, Xbox, PS4, DS etc.).	44,4%	762
Conhecimento sobre o corpo (aspectos anatômicos, fisiológicos, nutricionais, psicológicos, distúrbios alimentares, de imagem e socorros de urgência aplicados à atividade física etc.)	41,9%	720
Práticas corporais alternativas (tai chi chuan, ioga etc.)	41,7%	716
Esportes individuais (Atletismo, golfe etc.)	40,3%	692
Atividades circenses (acrobacias, malabarismo, contorcionismo etc.)	38,5%	661
Esportes não convencionais (rugby, Tchoukball, corfebol, hóquei, futvôlei etc.)	37,6%	646
Meditações (Meditação Laica Educacional® etc.)	37,1%	637
Jogos de Tabuleiro (xadrez, dama, war etc.)	33,8%	581
Jogos Cooperativos (futpar, volençol, dança da cadeira cooperativa etc.)	29,0%	498
Jogos de mesa (cartas, botão, pega varetas etc.)	28,5%	490
Total de respondentes	1718	1718

É possível observar que os esportes convencionais, como futebol, vôlei, basquete e futsal foram os mais citados e atingiram uma porcentagem de 66,4% das respostas,

evidenciando um grande interesse de parte dos estudantes por este tema. Percebe-se também que há um interesse de um grande número de estudantes pelas atividades relativas à saúde. Com base na análise do questionário aplicado aos estudantes, é possível inferir que, em ambos os casos, o interesse dos estudantes por estes temas pode estar relacionado aos sentidos atribuídos à disciplina Educação Física, resultado da herança de um percurso histórico vivido pela área e seus profissionais. Assim, o interesse dos estudantes por esses conteúdos pode estar atrelado àquilo que eles já conhecem e compreendem da disciplina.

Apesar da grande porcentagem dos dois primeiros temas, já mencionados, vale observar que todos os outros temas também receberam uma porcentagem significativa de respostas. O menos citado, que engloba a categoria dos jogos de mesa, apareceu em 28,5% das respostas, o que ainda representa um grande percentual. Outros temas como lutas não brasileiras, jogos e brincadeiras populares, esportes de aventura e atividades radicais, natação, atividades aquáticas e esportes de raquete foram citadas em mais de 50% das respostas. Além destes mencionados, alguns conteúdos também perpassaram as escolhas dos estudantes, sendo eles: danças não brasileiras, ginásticas, danças brasileiras, lutas brasileiras, jogos eletrônicos, conhecimentos do corpo, práticas corporais alternativas, esportes individuais, atividades circenses, esportes não convencionais, meditações, jogos de tabuleiros e jogos cooperativos. Destaca-se, com isso, que os estudantes almejam um conteúdo diversificado e abrangente, contemplando a cultura corporal de forma ampla e completa.

A necessidade de garantir o direito dos estudantes de terem acesso às várias manifestações da cultura corporal foi fortalecida nas respostas ao questionário. Vislumbra-se, assim, um currículo atento à pluralidade de identidades e com conteúdos diversos.

Vale ressaltar, no entanto, as limitações deste levantamento na medida em que alcançou apenas uma parcela do universo discente. Por outro lado, a partir de uma noção de cultura dinâmica que é reproduzida, produzida e ressignificada constantemente, o uso dessas informações para a escolha de temáticas a serem desenvolvidas durante as aulas deve ser feito complementarmente ao mapeamento da cultura corporal da comunidade e de outras estratégias que podem ser usadas para conhecer mais a fundo as práticas corporais e interesses dos estudantes. Do contrário, poder-se-ia incorrer no erro de cristalizar e naturalizar experiências e identidades que em si são fluidas e cambiantes.

11.6.3. PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu Art. 4º A. “o Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas”⁷⁷. Tendo em vista a equiparação dessa instituição “aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior” (Art. 4º A., § único, incluído pela Lei nº 12.677, de 2012), o CPPII, um Colégio quase bissecular, passa a integrar às suas atribuições a responsabilidade de oferecer, além das atividades de ensino que lhes são peculiares, as atividades de pesquisa, extensão e cultura.

Ainda de acordo com a Lei 11.892/2008, Art. 6º, incisos I a IX, os Institutos Federais devem incentivar e promover atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, visando atender às demandas sociais e peculiaridades regionais. Essas atividades devem,

⁷⁷ Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012.

entre outras finalidades: estimular o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica (inciso V); oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (inciso VI); desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica (inciso VIII); realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (inciso VIII).

Imbuído do conjunto de responsabilidades que lhes são próprias e daquelas que decorrem dessa nova caracterização como IFES, o CPEI passou a oferecer à comunidade escolar diferentes possibilidades de produção e difusão de conhecimento, por meio da Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) e por iniciativa de seus Departamentos Pedagógicos. Dentre essas iniciativas pode-se mencionar: o incentivo à criação e implementação de grupos de pesquisa; a realização de projetos de iniciação científica; a promoção de eventos e cursos de extensão; e o desenvolvimento núcleos de arte e programas ligados à cultura, entre outros. Essas ações visam fomentar reflexões e promover atividades que articulem a Educação Básica às demandas sociais culturais e acadêmicas em prol da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Desse modo, a valorização das dimensões da pesquisa, da extensão e da cultura ampliam a noção de educação para uma experiência que vai além da sala de aula. O estímulo às produções acadêmicas e ao desenvolvimento de práticas na área da Arte e Cultura também visam “empreender políticas culturais com as comunidades interna e externa do Colégio Pedro II, baseadas na integração, troca e valorização dos recursos artísticos e culturais, promovendo práticas desfronterizadas, emancipadoras, inclusivas e interculturais” (SABÓIA/COLÉGIO PEDRO II, 2016).

Diante dessas possibilidades, o Departamento de Educação Física (DEF) se coloca como protagonista. Ao longo dos últimos anos, o DEF vem desenvolvendo várias ações de ensino, pesquisa, extensão e cultura com foco em diferentes objetos de conhecimento relacionados à cultura corporal. Na área da saúde, há registros de projetos de iniciação científica com foco no estudo da obesidade da adolescência; na área dos esportes, há projetos ligados à iniciação esportiva e ao desenvolvimento de equipes de Voleibol, Badminton, Judô, Natação, Hidroginástica e Capoeira e ações que visam promover integração entre os estudantes dos diferentes campi através participação em torneios Intercampi; no campo das práticas ligadas ao autoconhecimento como é o caso da Meditação Laica ®. Em relação às atividades extensionistas voltadas para os servidores do CPEI e para a comunidade externa, o DEF desenvolve ações com ênfase em práticas esportivas como o Basquete, o Futsal, o Voleibol e o Nado Livre e em atividades que visam atender a pessoas com dificuldades de adaptação ao meio líquido.

Em relação à formação de professores, há registros de cursos de extensão presenciais e semipresenciais, com foco em temáticas ligadas à Educação Infantil e na Meditação Laica ®. . O DEF também realiza, anualmente, desde 2014, o Encontro de Educação Física Escolar (ENEFE), que se volta à discussão a respeito de conhecimentos e práticas pedagógicas e pretende se firmar como espaço de discussão e reflexão sobre Educação Física Escolar no Rio de Janeiro. Ainda no campo da formação continuada, o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Psicomotora, também ligado ao DEF, visa à formação de especialistas para atuação qualificada no campo Educacional. Também há registros de iniciativas de projetos interdisciplinares que envolvem docentes do DEF e outros núcleos institucionais e segmentos de ensino, visando articular propostas didáticas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais e estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Na área da cultura, há iniciativas ligadas à Dança e finalmente, na área da pesquisa e da difusão do conhecimento, destacam-se o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE) e a Revista Temas em Educação Física Escolar.

I) Subsídios para a criação de projetos de pesquisa, extensão e cultura

Dados os desafios inerentes à implementação desta proposta curricular, há de se considerar a importância do desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e cultura que tenham como foco o mapeamento das manifestações corporais que fazem parte do universo cultural dos estudantes e da comunidade escolar; o estudo, desenvolvimento e aprimoramento de materiais e propostas de ensino pautadas nos princípios e objetivos elencados no presente documento; e as iniciativas de formação continuada que visem à instrumentalização dos docentes para que possam empoderar-se dos conhecimentos necessários à ação. Vale ressaltar que não se trata apenas de conhecimentos técnicos, mas de produção de sentidos e “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.25).

Através das pesquisas pedagógicas produzidas com base na presente proposta curricular espera-se articular teoria e prática, pensamento e movimento, ação-reflexão-ação, através da problematização de situações pedagógicas e do compartilhamento de relatos de experiência que expressem o processo de implementação deste novo currículo no chão da escola. Busca-se, em última instância, desenvolver e aprimorar metodologias, analisar avanços e dificuldades e avaliar os resultados obtidos, a fim de buscar diminuir o distanciamento entre teoria e prática.

No que se refere aos projetos de extensão, espera-se aproximar a escola das manifestações culturais que circundam o universo escolar, incluindo responsáveis, servidores e instituições do entorno da instituição, a fim de promover o aprendizado com os pares e desconstruir preconceitos, em um diálogo intercultural. Desse modo, consideram-se pertinentes projetos que valorizem práticas corporais brasileiras, jogos e brincadeiras da cultura popular, ritmos e danças variados, por exemplo, com vistas à legitimação e solidificação do discurso da diversidade e da democratização de conteúdos dentro da escola.

Através dos diferentes projetos de pesquisa, extensão e cultura também é desejável a ampliação da participação dos estudantes, o empoderamento de movimentos e práticas silenciadas e a problematização de questões para reflexão e discussão na escola, fortalecendo inclusive a diversificação e a legitimação de novos conteúdos nas aulas.

Outros projetos podem surgir trazendo o tema da inclusão, promovendo e oferecendo aulas que incluam estudantes com todos os tipos de individualidades, como necessidades específicas, questões de gênero, questões étnicas e questões religiosas. Esses projetos de extensão podem ser voltados para os estudantes do colégio e da comunidade e devem buscar uma melhor convivência, respeito e a ampliação das formas de interação entre os pares.

Neste sentido, os polos esportivos poderão constituir um espaço de ampliação do tempo destinado à prática de atividades físicas dentro do espaço escolar e para o aprimoramento e especialização em modalidades esportivas à escolha dos estudantes. Um dos grandes desafios neste âmbito é solidificar estes ambientes com finalidades distintas e metodologias diferentes daquelas adotadas em sala de aula. Esta distinção, muitas vezes é clara na consciência dos professores, nem sempre o é para os estudantes e até mesmo para a comunidade escolar, que entendem que as atividades de extensão de caráter esportivo são uma continuidade das aulas curriculares de Educação Física.

II) Dimensões de ensino e aprendizagem, áreas de atuação e potenciais temas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão

➤ **Dimensões de ensino e aprendizagem**

- Construção da identidade;
- Ressignificação e produção do conhecimento;

- Experimentação das manifestações da cultura corporal.
- **Áreas de atuação**
 - Mapeamento das manifestações corporais que fazem parte do universo cultural dos estudantes e da comunidade escolar;
 - Estudo, desenvolvimento e aprimoramento de materiais e propostas de ensino pautadas nos princípios e objetivos elencados na presente proposta curricular;
 - Iniciativas de formação continuada que visem fornecer subsídios – conhecimentos, estratégias, ferramentas, saberes – para o empoderamento dos docentes no processo de implementação do currículo no cotidiano escolar
- **Potenciais temas**
 - Currículo, cultura e sociedade;
 - Questões de gênero no espaço escolar;
 - Estratégias didáticas em EFE;
 - Avaliação em EFE;
 - Ensino, pesquisa e formação do professor-pesquisador em EFE;
 - Produção de recursos e materiais didáticos para as aulas de Educação Física;
 - Educação em saúde e qualidade de vida.