

Orientações curriculares de São Caetano do Sul e alguns pressupostos teóricos da motricidade humana

André Luiz Carvalho¹
Helder Medina²
Samila Zambetti dos Santos³
Ivo Ribeiro de Sá⁴

Resumo: Conforme a LDBEN (BRASIL, 2016) cabe aos municípios organizarem seu sistema de ensino. Essa organização se faz, entre outras coisas, pela estruturação do currículo que orienta as propostas curriculares das escolas. Nesse sentido, o Município de São Caetano do Sul elaborou suas “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” (SÃO CAETANO, 2013). Este estudo buscou investigar, especificamente, quais os fundamentos teóricos que subsidiaram o componente curricular de Educação Física, propondo, a partir dos fundamentos teóricos analisados, três horizontes de sentido, a saber: 1) O jogo como vivência de totalidade; 2) A capoeira e a formação integral; 3) A Educação Física como âmbito de realização da Educação Inclusiva.

Palavras Chave: Educação Física; Currículo; Motricidade humana.

Abstract: According to LDBEN (BRAZIL, 2016) it is responsibility of the Municipalities to organize their educational system. This organization is done by structuring the curriculum that guides the curricular proposals of the schools. The Municipality of São Caetano do Sul elaborated its “Curricular Guidelines for Elementary Education” (SÃO CAETANO, 2013). This study sought to investigate specifically the theoretical foundations which subsidized the curriculum component Physical Education. Then, was proposed, from the theoretical foundation analyzed, three horizons of meaning, namely: 1) The game as an experience of totality; 2) Capoeira and integral formation; 3) Physical Education as the scope of realization of Inclusive Education.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Human motricity.

Introdução

A partir de uma construção coletiva apoiada e organizada pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação – Dr^a Zilda Arns – São Caetano do Sul (CECAPE) e Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, em 2013, foram criadas as orientações curriculares do município. Essa elaboração contou com a participação de professores, gestores e dirigentes da rede de educação da cidade.

Para elaboração do documento, os profissionais foram organizados por área, de forma que as discussões e reflexões pudessem ser feitas respeitando-se o campo de conhecimento de cada componente curricular.

¹Professor de Educação Física da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Mestrando em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS. andreeducacaofisica@hotmail.com

²Professor de Educação Física da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Mestrando em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS. Helder_medina@hotmail.com

³Professora de Educação Física da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Mestranda em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS. samilazambetti@gmail.com

⁴ Professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2015). Ivo.rsa@terra.com.br

No componente curricular Educação Física, o documento revela que as discussões procuraram superar a visão fragmentada e dualista das vivências corporais, assim como padrões estereotipados de comportamento motor, rompendo com a ideia de corpo/objeto que tem feito parte das práticas pedagógicas dos professores desta área.

Essas práticas na Educação Física que hoje conhecemos têm como referência seu processo histórico, que, de acordo com Soares (1996), Bracht (1999), Betti e Zuliani (2002), a Educação Física Escolar, emerge do final do século XVIII e começo do século XIX a partir de várias discussões filosóficas relacionadas à educação.

De início, a Educação Física escolar estava voltada à prática de exercícios ginásticos e laborais, com o intuito de treinar o corpo e aperfeiçoar os movimentos. Sua condição estava longe de respeitar as particularidades expressivas dos seres humanos. Por volta da década de 80, inúmeras discussões e reflexões em referência ao componente escolar citado acabam por enriquecer e (re)significar os conteúdos e práticas da Educação Física (RANGEL - BETTI e BETTI, 1996 e DARIDO 2015), configurando um movimento de ruptura com as antigas práticas.

A partir desse novo paradigma, as orientações curriculares de São Caetano do Sul adotaram a motricidade humana como fundamento central para orientação do trabalho com a Educação Física.

A motricidade humana está vinculada à maneira como o ser humano se expressa autenticamente e criativamente, para justificar sua existência enquanto indivíduo pertencente ao mundo.

A motricidade humana [...] é anterior à própria consciência, é ser corpo e, pelo corpo, é movimento, ser-para-os-outros, ser-para-a-transcendência. Ao passar do corpo objeto (o corpo que temos) a corpo-sujeito (o corpo que somos), o corpo se se impõe como complexidade, ou como elemento da complexidade humana (corpo-alma-desejo-natureza-sociedade) e assente em dois grandes eixos: o biológico e o relacional (onde a linguagem se integra, evidentemente) (SÉRGIO, 2003, p.29).

Dessa forma, as práticas corporais realizadas devem contemplar o sujeito em sua complexidade de ações e relações, tornando-o autoconsciente e relacional com o mundo vivente. No âmbito escolar, os conteúdos da Educação Física devem ser elaborados e apreciados de maneira a contemplar o aluno em sua complexidade de ação.

Nesse sentido, o presente estudo se deterá somente no componente curricular Educação Física, identificando nas orientações curriculares os pressupostos teóricos que embasam o documento nesta área.

A Ciência da Motricidade Humana (CMH), então pressuposto vigente nas orientações curriculares do município de São Caetano do Sul, engloba as manifestações humanas contidas no esporte, no jogo, na dança, nas artes circenses, na capoeira e demais vivências do ser humano. Trigo e Piñera (2000) destacam que as ações devem despertar no indivíduo o senso crítico, a criatividade, a afetividade, na busca de melhor compreender sua vida. Destacam que as atividades devem compreender ações lúdicas, jogos, esporte, trabalho, dança, circo, etc.

Refletindo sobre a práxis pedagógica baseada na CMH, Trigo e Piñera (2000, p. 11-12) organizaram as diferentes vertentes da motricidade, baseadas em Manuel Sérgio, em três classificações: a ergomotricidade, a ludomotricidade e a ludoergomotricidade. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p.249)

Compreendem-se como ergomotricidade as ações relacionadas ao trabalho, com a finalidade de uma realização eficiente. A ludomotricidade refere-se ao âmbito de atividades com fim em si mesmo, de caráter não produtivo, ações ligadas à diversão e ao prazer. E, por fim, a ludoergomotricidade, ações voltadas ao prazer e associadas ao rendimento, no caso dos esportes. “Nessas dimensões, o homem tem historicamente construído uma diversificada cultura corporal de movimento da qual a Educação Física busca tratar de maneira pedagógica no espaço escolar”. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p.249). Desta maneira, as ações experienciadas na Educação Física superam o fazer técnico, mecânico e dialogam com um “*saber-fazer-crítico-criativo*”. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p.250).

Após essa breve caracterização da CMH, e a fim de organizar os conteúdos do componente curricular em questão, o documento propõe três blocos temáticos. São eles:

O **bloco I** diz respeito às propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de jogo, de esporte, de recreação, de brinquedo e das brincadeiras. Esse bloco temático concentra atividades de caráter *lúdico – agonístico - expressivo*.

O **bloco II** concentra as propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de atividades circenses, atividades de ginásticas, lutas, danças e atividades rítmicas e expressivas. Esse bloco concentra atividades de caráter *lúdico-sinérgico- demonstrativo*.

O **bloco III**, chamado de Unidade de Estudo, é um bloco transversal que contempla a explicação e compreensão dos fenômenos vividos nos blocos I e II para que se possa construir um *saber-fazer-crítico* onde a intencionalidade é considerada. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 253).

É a partir desses três blocos temáticos que buscamos extrair três horizontes de sentido, que podem ser realizados como ações/ práticas nas aulas de Educação Física. Dentre eles o jogo, condizente ao bloco I, com suas características lúdico-agonístico-expressivo, a capoeira, estabelecida no bloco II, de caráter lúdico-sinérgico-demonstrativo, e por fim, a Educação Física como âmbito de realização de práticas inclusivas. Esse horizonte se mostra explícito nos três blocos, porém como um princípio que pode suportar a prática dos professores, pode se constituir como um saber-fazer-crítico, onde a intencionalidade do professor é considerada e implicada em suas ações com os alunos.

Hermenêutica curricular: algumas aproximações com a motricidade humana

O currículo é um instrumento carregado de possibilidades de ação e interpretação, sua condição como tal se transfigura como uma construção identitária (SILVA, 2004), carregado de valores, conceitos e realidades distintas.

Como um documento que carrega múltiplas realidades e valores, pode ser elaborado e (re) significado de inúmeras formas. Na condição desta pesquisa, e neste momento pretendemos fazer um recorte, ou seja, uma ação interpretativa. Essas interpretações serão apresentadas como três horizontes de sentido que figuram na disciplina de Educação Física, a saber: 1) O jogo como vivência de totalidade; 2) A capoeira e a formação integral; 3) A Educação Física como âmbito de realização da Educação Inclusiva. Nessa ação-interpretativa vamos buscar aproximar e situar algumas temáticas do componente curricular explicitado, dentro do pressuposto teórico da motricidade humana.

Sentido 1: O jogo como vivência de totalidade

Destacamos aqui o fenômeno do jogo, primeiro porque contempla uma ação/experiência humana que se estabelece cotidianamente no espaço escolar, além de ser um conteúdo curricular exposto no documento de São Caetano do Sul.

Sua condição aqui descrita se aproxima do conceito de *iocus*, diversão brincadeira (NEGRINE, 2014, p.13), onde a criança se encontra com um universo criador de possibilidades.

O jogo também, longe de ser um sistema fechado e finito, estabelece-se como gradiente aberto e com inúmeras possibilidades de ação, baseado e constituído a partir da coimplicação de pessoas e regras.

Sua formação, aqui expressa, está mais voltada para um campo de possibilidades ou, em outras palavras, um âmbito da realidade⁵, onde o ser humano se encontra de forma lúdica criativa.

Nessa perspectiva o jogo como um âmbito lúdico criador abre caminho para acessar o ser humano em todas suas potencialidades. A dimensão do ser quando joga desdobra-se em uma “uma experiência vivida como situação original e significativa da existência e da imputação de sentidos” (NÓBREGA, 2010, p.51). Desta forma, a criança em um ambiente de jogo é ser integral, integra sua matriz de sentido⁶. É gesto, linguagem, percepção, emoção, expressão e criação “[...] o impulso que há no princípio do jogo propriamente humano vem de todo o ser e exprime todo o ser. Jogar não é mais, a partir de então, afirmar tal ou tal função nova, é afirmar-se a si mesmo [...]” (CHATEAU, 1987, p.19).

Sendo o jogo uma vivência aberta a diversas possibilidades de ação, expressão e linguagem, sua condição como fenômeno está incorporado na formação humana, como um âmbito, desdobrando-se em uma ação onde o homem quando joga “... é unicamente concebido como totalidade, e não como adição de elementos separados, cada um sendo submetido a uma disciplina específica” (DUFLO, 1999, p.74), mais

⁵“*Realidad cerrada* es la que está ahí sin tener relación alguna conmigo; por ejemplo, una tabla cuadrada que veo en el taller de un carpintero. En este momento no me ofrece posibilidad alguna para realizar la actividad que tengo entre manos. La veo, por tanto, como un mero "objeto", una realidad cerrada. Pero figurémonos que pinto en ella unos cuadraditos en blanco y negro. Esta sencilla operación conviértela tabla en *tablero*. He Aquila primera transfiguración. La tabla se ha convertido en *realidad abierta* porque ahora es capaz de ofrecernos posibilidades para jugar en ella al ajedrez o a las damas. Es una realidad que se abre a nosotros para permitimos hacer juego, crear jugadas, tender a una meta, ejercitar la imaginación... Por ser una realidad abierta y abarcar cierto campo, vamos a llamarla *ámbito de realidad*, o sencillamente *ámbito*. Como tal, tiene un rango superior ala tabla vista como objeto”. Cf. LÓPEZ QUINTÁS, A. **La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa**. In *mimeo*, sd. Disponível em: http://www.riial.org/espacios/dpersona_doc3pa.pdf

⁶ Cf. SANTOS, S.O. O *ser-motricio*. **Intercacional Studies Law as Educations**, n.27, Cemoroc – Feusp/IJI – Univ do Porto, set-dez.2017, p.37-48.

oportunamente “O jogo é sinal de humanidade. No jogo, o homem é, sem coerção, totalmente homem”. (DUFLO, 1999, p.77).

O fenômeno do jogo, do modo como está contemplado nas orientações curriculares de São Caetano do Sul na disciplina de Educação Física, apresenta relações como os pressupostos teóricos da motricidade humana, mais precisamente no princípio da totalidade, ou seja, da primazia do todo em relação às partes: “A *complexidade-consciência* manifesta que o homem encerra e patenteia uma tensão entre o uno e o múltiplo, entre a complexidade dos seus inúmeros elementos ônticos e a unidade consciente de totalidade” (SÉRGIO, sd, p. 142).

Sentido 2: A capoeira e a formação integral

*... consoante a lenda da capoeira...
... estamos ligados profundamente...
... à origem biológica do homem...
... enquanto carne...
... à natureza divina do homem...
... enquanto espírito...
... à magia do ritmo da melodia do berimbau...
(Herança de Mestre Bimba)*

A Capoeira é um conteúdo presente no documento “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Caetano do Sul”, pois se apresenta como um meio para o desenvolvimento integral do sujeito, onde o seu processo de ensino-aprendizagem envolve todos os aspectos humanos a partir de seus golpes, cultura, história, origem, evolução, musicalidade, tradição, entre outros. Assim, entendemos a capoeira como uma experiência integrativa dos aspectos humanos.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. (MORIN, 2003, p.38)

Esta unidade complexa na natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas que levam a ação pedagógica a desconsiderar a complexidade do ser humano.

Contudo, podemos buscar formas mais integrativas dentro das escolas, nas relações educativas. Nessa perspectiva entendemos o fenômeno capoeira, que, na sua complexidade, pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

Para Arruda 2014:

No jogo das misturas, do entrelaçamento de culturas, misturamos cultura e complexidade. Todo Capoeira, ao entrar na roda, entra num complexo jogo de relações humanas. Sabe que pode ser sobrepujado, pois há uma relação de acúmulo de experiências, aprendizado, memória, arquivo, em saber corporal. Trata-se de uma dialogação

corporal, um jogo de perguntas e respostas corporais intencionais. Quanto maior o arquivo, o saber corporal de defesa e ataque, maior o recurso de meneios com o corpo e, portanto, maior a possibilidade de jogo. (ARRUDA, 2014, p.76)

A capoeira, em sua complexidade, pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, pois atua de maneira direta e indireta sobre todos os aspectos humanos dando sentido a cada ação. Sua essência adentra à esfera do movimento do “homem consigo mesmo, do homem com o mundo e do homem com os outros” que passa, assim, a configurar-se como motricidade humana (FEITOSA, 1999), o que pode levar os alunos a aprender a viver situados no mundo, pois a intenção não é que saiam capoeiristas e sim que se formem enquanto sujeitos que consigam ler sua realidade, interpretá-la e modificá-la na medida em que refletem sobre o todo, como deveria ser toda ação pedagógica do professor de Educação Física dentro da escola.

A Capoeira é a um só tempo, luta, jogo, dança, esporte, brincadeira. É através desses aspectos que a capoeira se constitui, não podendo ser ensinada sem que os alunos vivenciem uma de suas partes.

É importante salientar que seria impossível praticar a capoeira em apenas uma de suas interfaces, pois partindo da ideia da complexidade defendida por Edgard Morin “o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes uma das outras” (MORIN, 2003, p.38).

Mestre Xaréu (CAMPOS, 1990) cita que cabe ao professor um papel relevante, orientando e estimulando para que o aluno possa aproveitar ao máximo toda a sua potencialidade e que a capoeira deve ser ensinada de uma forma global.

Assim, entendemos a capoeira como um fenômeno sócio cultural abrangente, multidimensional, que atua através de suas múltiplas facetas, nas várias dimensões do humano.

A capoeira, portanto, aproxima-se de um importante pressuposto da motricidade humana que se nutre da teoria da complexidade. O ser de ação é ser de totalidade e vibra em sintonia com a complexidade que o constitui.

Sentido 3: A Educação Física como âmbito de realização da Educação Inclusiva

O documento “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Caetano do Sul” diz que:

A Educação Física Escolar, disciplina que trata pedagogicamente do fenômeno da motricidade humana, visa organizar as propostas de atividades corporais, entendendo-as como formas de comunicação e expressão gestuais pertencentes a campos de significações e valoração próprios, formando um universo de experiências constituintes da cultura corporal. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013 p.249)

Darido (2004) afirma que, para existir a adesão na perspectiva de um ensino inclusivo nas aulas de Educação Física, é necessária que se proporcione o acesso aos conhecimentos da cultura corporal a todos os alunos, rompendo com a percepção histórica que a disciplina traz, de priorizar os alunos mais aptos e desconsiderar os menos habilidosos.

De acordo com Garcia (2017), o atual progresso produzido pela democratização da sociedade, em várias situações estimuladas pelos movimentos de direitos humanos, está indicando a constituição de ambientes sociais menos excludentes, de modo a beneficiar o diálogo e a diversidade. Em uma época em que crescem as intolerâncias, é possível desenvolver e aprimorar nas pessoas a capacidade de conviver com as diferenças.

Diante desse cenário, a inclusão social torna-se uma preocupação não somente da escola ou da classe política, mas da sociedade em geral. Entretanto, o espaço escolar reflete a sociedade em que estamos inseridos, que rotula e categoriza os indivíduos, sejam homens, mulheres ou crianças, a partir de suas diferenças, acarretando a discriminação de adultos e crianças com síndromes ou deficiências.

Segundo Macedo (2001), é a lógica das classes que sustenta a lógica da exclusão. Sendo que o principal dano da lógica de classes é desconsiderar as diferenças.

Porém, isso não significa que classificar seja algo totalmente ruim, pois temos a necessidade de classificar para entender as coisas. A classificação pode ser uma forma de conhecimento, por exemplo, quando utilizamos para agrupar elementos de acordo com determinado critério ou quando organizamos objetos iguais em um mesmo lugar. O embaraço não consiste em agrupar as coisas por classes, mas sim na sua função política, nas concepções educacionais resultantes de uma lógica de classe que produz preconceitos, que aparta e despreza⁷.

Extinguir o preconceito de conviver com pessoas que são diferentes de nós, que têm suas particularidades e atributos singulares é o desafio da educação inclusiva, visto que a sistematização das famílias e da escola foi, durante muito tempo, estabelecida pela lógica das classes.

Já a lógica da inclusão se estabelece pela lógica da relação. Relação é um modo de interagir e organizar o conhecimento pela perspectiva de “um semelhante”.

Pela ótica das classes, uma pessoa viciada em drogas casada com uma pessoa sem vícios encontra-se em classe distinta de seu parceiro. Uma pessoa está na classe dos dependentes químicos e a outra pessoa na classe dos não dependentes. Contudo, na lógica da relação, o casal e toda sua família compreendem e sofrem as consequências do vício, mesmo ocupando posições diferentes em relação ao problema.

Macedo (2001) analisa a relação professor/aluno sobre essa mesma perspectiva. Caso um aluno apresente dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com os demais colegas e suas limitações atrapalhem os costumes pedagógicos do professor, pela lógica da classe, o “problema” não é do professor, mas especificamente do aluno. Porém, pela lógica da relação, esse “problema” é de todos e o desafio do professor está em refletir sobre suas estratégias pedagógicas, que precisam atender a todos os alunos.

A concepção das “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul”, elaborada com a participação de diretores, professores, especialistas em educação e pais, se mostrou atenta ao movimento da Educação Inclusiva, ao dispor no documento um capítulo específico sobre o tema, o que revela um processo

⁷ O mecanismo de classificação funciona bem no nível de realidade objetiva, ou nível I, como defende Alfonso López Quintás. As realidades ambientais sofrem com o reducionismo classificatório, uma vez que são âmbitos abertos à muitas possibilidades de entrelaçamentos e valores. O fenômeno da inclusão é uma realidade ambiental, daí resulta que os processos interpretativos são mais indicados nos processos educativos. Cf. LÓPEZ QUINTÁS, A. *A inteligência criativa: descoberta pessoal dos valores*. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 49-64.

relacional de coimplicação por distintos gradientes de possibilidades, ou seja, um pressuposto teórico da motricidade humana.

Ao olhar para a motricidade humana, é possível identificar uma série de vertentes representativas, como: a motricidade do cotidiano, a motricidade do treino de alto rendimento, a motricidade especializada do trabalho, a motricidade do lazer, a motricidade da saúde, a motricidade expressiva da arte (capoeira, folclore, dança e circo), a motricidade funcional da terapêutica e da reabilitação e a motricidade da educação e da formação humana (PEREIRA, 2010, p.2).

Os “princípios orientadores da educação inclusiva” do município, descritos no documento, seguem o entendimento de uma educação inclusiva:

- Assegurar que todos os alunos aprendam juntos, independente de qualquer dificuldade ou diferença existente;
- Oferecer aos alunos com necessidades específicas atendimento em instituições especializadas e conveniadas, sempre que necessário, depois de inviabilizada a permanência em escolas regulares, com o consentimento da família e a indicação de uma equipe do programa de inclusão, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação;
- Entender a escola como Escola Inclusiva, reconhecendo as necessidades diferentes de todos os seus alunos, acolhendo essas necessidades, estilos e ritmos individuais de aprendizagem, assegurando educação de qualidade para todos;
- Elaborar um planejamento apropriado, com adaptações, estratégias e utilização dos recursos específicos para que as necessidades de todos sejam atendidas (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 44).

O documento reconhece que o professor é um dos protagonistas imprescindíveis desse processo, citando Macedo (2001):

(...) como vamos suportar, nós, professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter que aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter que aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver numa certa velocidade, vamos ter que aprender a ouvir sem audição, a acompanhar num ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter que rever as nossas expectativas de professores, rever as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Vamos ter que melhorar a nossa condição de trabalho (MACEDO, 2001, p. 44).

Assim como o aluno, o professor está sempre aprendendo, e essa aprendizagem que tem início na universidade deve se estender aos cursos de formação continuada, que irão qualificar e capacitar para atuar com qualquer aluno (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 46)

Segundo Perrenoud (2001), ensinar a ler e escrever ao aluno que tem facilidade, com disposição e dedicado, que aprecia a leitura é muito fácil. O desafio do professor está em ensinar o aluno com maior dificuldade, que provém de um meio onde pouco ou nada se lê e que não valoriza a leitura.

De igual modo, é muito mais simples para o professor de Educação Física ensinar, por exemplo, em uma aula com conteúdo de ginástica, um rolamento para frente ao aluno que já possui certa habilidade do que ensinar ao aluno menos habilidoso. Pela perspectiva da educação inclusiva fica evidente qual aluno merece maior atenção do professor.

Rodrigues (2003) sinaliza que a Educação Física, enquanto componente curricular, não pode abstrair-se ao processo da educação inclusiva, ao ponto que pode facilitar ou mesmo atrapalhar esse processo. Para Costa (1997), cada aluno tem uma imagem sobre a Educação Física baseado em suas experiências anteriores. Se essas experiências foram agradáveis, provavelmente o aluno terá uma ideia favorável para participar das aulas. Porém, se o aluno passou por diversos momentos de frustração ou se de alguma maneira se sentiu excluído, possivelmente estará propenso à indiferença ou distanciamento das atividades.

Segundo Perfeito (2014), as aulas de Educação Física podem apresentar, por sua natureza, ocasiões de competitividade, agressividade ou mesmo discriminação. Diversos jogos e esportes trazem obviamente uma característica competitiva às aulas de Educação Física e podem exteriorizar um espírito competitivo exacerbado nos alunos durante a prática da atividade. Entretanto, cabe ao professor atentar para que os aspectos negativos da competitividade não predominem.

Sendo assim, o professor de Educação Física deve ser zeloso no planejamento e aplicação das aulas, no sentido de evitar situações que possam causar a marginalização e a discriminação. Por exemplo, em uma aula com vivências em forma de jogos ou esportes, que há necessidade de separação por equipes, o aluno que sempre é escolhido por último na formação das equipes está inconscientemente estabelecendo uma imagem virtual (GOFFMAN, 1988, p. 63) de inferioridade e incapacidade, um estigma que pode permanecer por toda a vida.

Considerações Finais

Diante do exposto é possível identificar no documento “Orientações Curriculares de São Caetano do Sul”, especificamente na área de Educação Física a concepção dominante oriunda da Ciência da Motricidade Humana, onde o aporte teórico advém dos autores Eugênia Trigo e Piñera (2000), Manuel Sérgio (1994 e 2006), Feitosa (1999), Santos (2017), em que, como exposto no documento, vem ao encontro do objetivo de superar as visões simplistas e fragmentárias de educação e de ser humano, visão esta fruto do dualismo cartesiano “corpo e mente” que a área carrega, um dos grandes temas explorados por Manuel Sérgio ao propor a ruptura paradigmática da Educação Física à Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1999). Assim, valorizar a formação integral do sujeito através de uma práxis educativa é a proposta das orientações curriculares em questão. Cabe ressaltar que os blocos de conteúdos contidos nesse referencial foram organizados a fim de contemplar a diversidade da cultura corporal de movimento nos diversos anos do ensino básico, de forma a não restringir o fazer pedagógico do professor de Educação Física frente ao material pedagógico disponível, levando em conta todas as formas de linguagem corporal e valorizando a diversidade.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, E. O. **Capoeira, Corpo e educação física: por uma pedagogia corporal e humanista.** – 1 ed. - Curitiba, PR: CRV 2014;
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 1 ed. Edições 70: São Paulo, 2011.
- BETTI, M; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php.v.1,n.1> – 2002. Acesso: 19/08/2018
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto 1999.
- CAMPOS, H. (Mestre Xaréu). – **Capoeira na Escola** – Salvador: Presscolor, 1990.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHATEAU, J. **O jogo e a Criança.** São Paulo: Summus, 1987.
- COSTA, C.M. Educação física diversificada, uma proposta de participação. In: **Seminário de Educação Física escolar, 4.,** São Paulo, 1997. Anais. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, 1997. p. 47
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n.1, p. 61-80, jan./mar 2004.
- _____. **Os conteúdos na educação física escolar.** 2015. Disponível em <http://www.researchgate.net/publication/266186057>.
- DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FEITOSA, A. M. Ciência da Motricidade Humana: alguns princípios paradoxos e equívocos. In M. Sérgio, T. Rosário, A. M. Feitosa, F. Almada, J. Vilela, & V. Tavares, **O Sentido e a Ação** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática de ensino.** São Paulo: Scipione, 1991.
- GARCIA, P. S.; PREARO, L. L. C.; ROMEIRO, M. C.; BASSI, M. S.; SOUSA, D. G. Inclusão Escolar: o atendimento realizado pelas cidades na Região do Grande ABC Paulista. In: Garcia, P. S.; Prearo, L. (Org.). **Avaliação da Educação Escolar no Grande ABC Paulista: inclusão, desempenho e violência nas escolas.** São Paulo: Uni, 2017, v. 1, p. 13-54.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

- LÓPEZ QUINTÁS, A. **La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa.** *In mimeo*, sd. Disponível em: http://www.riial.org/espacios/dpersona_doc3pa.pdf.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. **A inteligência criativa: descoberta pessoal dos valores.** São Paulo: Paulinas, 2004.
- MACEDO, L. **Fundamentos para uma Educação Inclusiva.** Psicologia da Educação-Revista da Psicologia da Educação, v. 13, São Paulo, 2001. Disponível em : <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view>. Acesso: 10/09/2018
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários á Educação do Futuro.** 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- NEGRINE, A. **Simbolismo e jogo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- NÓBREGA, T.P. **Uma Fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- PEREIRA, A. M. **A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas.** Filosofia e Educação. Revista digital do Paidéia, v. 2, n.2, outubro de 2010 – março de 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view>. Acesso: 27/08/2018.
- PERFEITO, R. S. A naturalização do Bullying por parte do professor de Educação Física escolar: um estudo etnográfico. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p.22-41, jul/dez 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view>. Acesso: 30/08/2018
- PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001
- RANGEI-BETTI, I.C, BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física.** Revista Motriz – Volume 2, Número 1, Junho 1996.
- RODRIGUES, D. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.** Maringá, v. 14, n.1, p. 69 -71, 1º sem 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view>. Acesso: 03/09/2018
- SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações curriculares para o Ensino Fundamental.** Secretaria da Educação do Município de São Caetano do Sul, Centro de capacitação dos profissionais da Educação Dra. Zilda Arns. São Caetano do Sul: Editora CECAPE, 2013.
- SÉRGIO, M. **Um corte epistemológico. Dá educação Física à motricidade humana.** Lisboa: Ed Instituto Piaget, 1999.
- _____. **Educação Física ou Ciência da Motricidade humana?** Campinas, SP: Papirus,1991.

_____. **Alguns olhares sobre o corpo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Compendium, sd.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.e.d, 6º reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, C.L. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade.** Rev. Paul. Educ, São Paulo, supl2, p.6-12,1996.

TRIGO, E.; PINERA, S. **Manifestaciones de la motricidad.** Barcelona: Ind Publicaciones, 1ª ed. 2000.

Recebido para publicação em 22-08-18; aceito em 25-09-18