

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

DAYSE ALISSON CAMARA CAUPER

**O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E  
LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA CRÍTICO-  
SUPERADORA**

GOIÂNIA  
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     **Dissertação**     **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

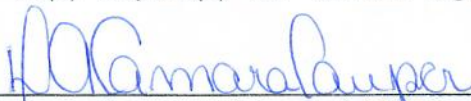
Nome completo do autor: DAYSE ALISSON CAMARA CAUPER

Título do trabalho: O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA:  
POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA  
CRÍTICO-SUPERADORA

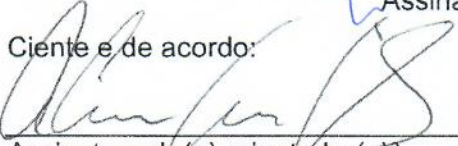
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 14 / 08 / 2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

DAYSE ALISSON CAMARA CAUPER

**O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E  
LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA CRÍTICO-  
SUPERADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador: Dr. Alcir Horácio da Silva.

Bolsa: FAPEG

GOIÂNIA  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cauper, Dayse Alisson Camara

O ensino do esporte Orientação na escola: [manuscrito] :  
possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico  
superadora / Dayse Alisson Camara Cauper. - 2018.  
XVII, 388 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva.

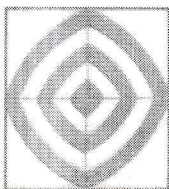
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro  
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação  
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Cidade de Goiás, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras.

1. Educação Básica. 2. Educação Física. 3. Ensino Médio. 4.  
Práticas Corporais de Aventura. I. Silva, Alcir Horácio da , orient. II.  
Título.

CDU 37.0



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO - PPGEEB  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de julho de 2018, às 08:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA** da mestranda **Dayse Alisson Camara Cauper**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 034/PPGEEB/2018 de 13 de julho de 2018), considerou a dissertação apresentada

Aprovada ( ) Não aprovada

Observações:

*Atender por solicitação de banca,  
quando for o caso,*

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 21 de julho de 2018.

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Aneleyce Teodoro Rodrigues (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva (FEFD/UFG) – Membro externo

Profa. Dra. Sissilia Vilarinho Neto. (FEFD/UFG)- Membro externo

Dedico esse trabalho aos meus dois filhos: Álvaro Camara de Pádua e Arthur Camara Cauper, para que possam seguir as pegadas que vou deixando na trilha acadêmica.

Ao pai deles e grande amor da minha vida – Marcio Wanderlande de Lima Cauper, que, mesmo sem entender ou concordar, tem apoiado minhas escolhas.

Aos meus amados pais Mahatma Ghandy Marsicano Camara e Irene Arleide Camara, pelo apoio irrestrito e incondicional, sempre.

Às minhas grandes amigas: Sissilia Vilarinho Neto e Poliana de Carvalho Martins, pelo acolhimento, amizade, confiança, respeito, paciência e aprendizado, que impulsionaram minha chegada até aqui.

À toda equipe da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás - FEFD/UFG e em especial a cada professor e estudante que contribuíram para a minha construção como docente.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, que sempre cuida para que eu esteja na hora certa, no lugar certo e com as pessoas certas...

À minha família, que aprendeu a compreender e respeitar minhas ausências...

Ao meu orientador Alcir Horácio da Silva e ao professor Elson Rodrigues Olanda, pela disponibilidade e atenção dispensadas a mim, nesse processo de formação.

Aos professores membros da banca de qualificação Efrain Maciel e Silva, Anegleyce Teodoro Rodrigues e Sissilia Vilarinho Neto, pela leitura atenta e ricas contribuições ao trabalho.

À UFG e ao CEPAE por oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, da educação infantil à pós-graduação.

Ao IFAM e à FAPEG pelo investimento no meu processo de formação continuada.

Ao professor Humberto de Deus Inácio pelas incontáveis oportunidades de aprender e discutir as práticas corporais de aventura com quem as conhece de verdade.

À Federação de Orientação de Goiás – FOG, na pessoa do Alvim José Pereira, pelo apoio incondicional e suporte imprescindível na realização desse trabalho.

Aos meus queridos amigos orientistas Liliane Magalhães Nunes e Aníbal Monteiro Magalhães Neto, pelo apoio irrestrito nesse processo.

Ao Cirano Ribeiro, irmão por parte da minha segunda família, pela disposição em contribuir na aula de Stand up paddle.

Ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Goiás que prontamente atendeu o chamado para uma parceria.

Aos professores de Educação Física do CEPAE/UFG Pitias Alves Lobo, Silmara Ferreira Antunes, Lênin Tomazett Garcia e Aline Gomes Machado, pela acolhida e disposição para compartilhar conhecimentos.

Aos técnicos, seguranças e servidores terceirizados do CEPAE/UFG, pela força de sempre.

Aos queridos estudantes matriculados na disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, pela sinceridade.

Ao meu “amigãozão” Tiago Onofre da Silva por toda paciência e parceria, sempre.

À Poliana de Carvalho Martins, minha incansável companheira de luta, por todo suporte dispensado a mim durante a estada em Goiânia!

À Naiá Márjore Marrone Alves, amiga que o mestrado me deu, pela parceria forte e por tantas provocações e reflexões sobre a vida.

Aos componentes do grupo de estudos e pesquisas em Educação, Teoria Social e Educação Física – PRÁKSIS por partilharem tanto conhecimento.

Aos queridos amigos e amigas do NUDIPE – Núcleo de Didática e Prática de Ensino, que me acolheram com tanto carinho, me ensinaram com tanta paciência e me apoiaram sempre que foi necessário.

Aos companheiros de luta do GEPEFI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física e Infância por compartilharmos momentos de muito aprendizado.

Aos amigos de perto e de longe, e a todos aqueles que contribuíram de alguma forma, mesmo sem ter tido essa intenção...

Na conclusão do terceiro capítulo do livro *Escola e democracia* destaquei a importância da contribuição dos professores no desenvolvimento teórico e na implementação prática da pedagogia histórico-crítica. Observei, então, que o desenvolvimento e a eventual retificação das ideias expostas implicavam sua confrontação com a prática pedagógica na sociedade brasileira atual. Convidava, em consequência, os professores a submeterem a referida proposta pedagógica ao crivo da prática que desenvolvem. (SAVIANI, 2016, p. 7)

## RESUMO

A investigação aqui apresentada tem como objeto de estudo o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física do ensino médio. O problema de pesquisa consiste em identificar quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora. O objetivo geral é desenvolver uma sequência didático-pedagógica para o ensino do esporte Orientação, que contribua para a ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). A pesquisa está pautada nas teorias histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora, sobretudo no que diz respeito à tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2016a). Trata-se de uma pesquisa participante que utiliza os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, diário de campo e entrevista. A pesquisa foi finalizada com a disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, quando foi materializada a sequência didático-pedagógica com os estudantes da última etapa da educação básica. Os dados, analisados também a partir da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, indicam não apenas que é possível como também necessário enriquecer o universo simbólico dos estudantes por meio do ensino de conhecimentos clássicos na Educação Física. Entretanto, apontam alguns limites, dentre os quais estão: a escassez de material didático sobre o conteúdo, a complexidade dos referenciais teóricos (metodologia crítico-superadora, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural), além da concepção de Educação Física dos estudantes. Ainda que tenham sido identificados limites no decorrer desse processo de ensino, cabe ressaltar que a ação pedagógica ocorreu nos espaços de contradição, buscando superá-los dialeticamente e apresentar alternativas factíveis para o trabalho educativo no ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Educação Física. Ensino Médio. Práticas Corporais de Aventura.

## ABSTRACT

The research presented here aims to study the teaching of orienteering sports in high school physical education classes. The research problem consists in identifying the possibilities and the limits for the teaching of this corporal practice of adventure in the School Physical Education in the light of the critical-overcoming methodology. The general objective is to develop a didactic-pedagogical sequence for the teaching of orienteering, which contributes to the expansion of the knowledge and learning possibilities of the high school students of the Center for Education and Research Applied to Education of the Federal University of Goiás (CEPAE / UFG). The research is based on historical-critical, historical-cultural and critical-overcoming theories, especially regarding the triad content-form-recipient (MARTINS, 2016a). It is a participant research that uses the following data collection instruments: questionnaires, field diary and interview. The research was finalized with the elective discipline Corporal practices of adventure - orienteering sport, when the didactic-pedagogical sequence was materialized with the students of the last stage of basic education. The data, also analyzed from the content-recipient-triad, indicate not only that it is possible but also to enrich the symbolic universe of the students through the teaching of classical knowledge in Physical Education. However, they point to some limits, among which are: the lack of didactic material on content, the complexity of theoretical references (critical-overcoming methodology, historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology), as well as students'. Although limits have been identified in the course of this teaching process, it should be emphasized that pedagogical action occurred in the spaces of contradiction, seeking to overcome them dialectically and to present feasible alternatives for the educational work in secondary education.

**KEY WORDS:** Basic Education. Physical Education. High school. Body Adventure Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Classificação das práticas corporais de aventura

QUADRO 2 – Estado da arte do esporte Orientação na produção do conhecimento

QUADRO 3 – Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano

QUADRO 4 – Possibilidades e limites para o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física à luz da metodologia crítico-superadora

FIGURAS 1 e 2 – Apresentação e discussão do projeto com os professores do departamento

FIGURAS 3 e 4 – Aplicação do questionário aos estudantes

FIGURA 5 – Mural de Horários do CEPAE/UFG

FIGURA 6 – Final da 1ª aula realizada ao lado do estacionamento no CEPAE

FIGURA 7 – A 2ª aula realizada no clube SINT-IFESgo

FIGURA 8 – A 3ª aula realizada na FEFD/UFG

FIGURAS 9 e 10 – A 4ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 11, 12, 13 e 14 – Vídeo e imagens utilizadas na 5ª aula realizada em sala no CEPAE/UFG

FIGURAS 15, 16 e 17, 18 – Imagens dos dois equipamentos a serem construídos pelos alunos e dos grupos de estudantes na 6ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 19 e 20 – A parede de escalada de pneus finalizada e a prancha de garrafas pet em processo de construção na 7ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 21 e 22 – Estudante experimentando a escalada e o blog construído por um dos grupos na 8ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 23 e 24 – Materiais utilizados na 9ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 25 e 26 – Mapa de Orientação do CEPAE/UFG e estudante no percurso guiado realizado na 10ª aula

FIGURAS 27, 28 e 29 – Alguns slides utilizados na 11ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 30 e 31 – Alguns dos slides utilizados na 12ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURAS 32, 33 e 34 – Mapa do percurso, estudantes iniciando e concluindo a pista na 13ª aula realizada na FEFD/UFG

FIGURAS 35 e 36 – Preenchimento do formulário de avaliação e síntese final da disciplina na 14ª aula realizada no CEPAE/UFG

FIGURA 37 – Síntese do método pedagógico histórico-crítico

FIGURA 38 – Orientação no mundo

FIGURA 39 – Imagens e símbolos das modalidades oficiais de Orientação.

FIGURA 40 – Mapa de Orientação na ISSOM

FIGURA 41 – Prisma

FIGURA 42 – Bússola plana

FIGURA 43 – Bússola de polegar

FIGURA 44 – Cartão de picote

FIGURA 45 – Si-card - chip

FIGURA 46 – Orientista

FIGURA 47 – Prisma com picotador

FIGURA 48 – Prisma com base eletrônica

FIGURA 49 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento

FIGURA 50 – Avaliação da proposta da disciplina

FIGURA 51 – Avaliação dos estudantes sobre o horário da disciplina

FIGURA 52 – Avaliação da organização das aulas e seleção dos conhecimentos

FIGURA 53 – Avaliação da metodologia utilizada na disciplina

FIGURA 54 – Avaliação dos materiais didáticos e processo avaliativo

FIGURA 55 – Avaliação relação professor-aluno

FIGURA 56 – Auto avaliação dos estudantes

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.F.A - Atividades Físicas de Aventura  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAp - Colégio de Aplicação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBHP - Confederação Brasileira de Hóquei e Patinação  
CBO - Confederação Brasileira de Orientação  
CBSk - Confederação Brasileira de Skate  
CBSUP - Confederação Brasileira de *Stand up paddle*  
CEDES-GO - Centro de Desenvolvimento Esporte e Lazer de Goiás  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação  
COABOM - Clube de Orientação Amigos dos Bombeiros  
COB - Comitê Olímpico Brasileiro  
COCER - Clube de Orientação do Cerrado  
COER - Clube de Orientação Entre Rios  
COI - Comitê Olímpico Internacional  
CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
CONSUNI - Conselho Universitário  
COSEC - Clube de Orientação Serra dos Cristais  
COVAP - Clube de Orientação Vale do Paranaíba  
CUA - Centro Universitário Amparense  
DEI - Departamento de Educação Infantil  
EBTT - Ensino Básico Técnico e Tecnológico  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desportos  
ESEF - Escola Superior de Educação Física  
EsEFEx - Escola de Educação Física do Exército  
ETHNÓS - Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte  
FAJ - Faculdade de Jaguariúna  
FEFD - Faculdade de Educação Física e Dança  
GT - Grupos de Trabalho

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOF - *International Orienteering Federation*

ISSOM - *International Specification for Sprint Orienteering Maps*

LAPED - Laboratório de Estudos Pedagógicos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

LGBTTT - Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros

MEC - Ministério da Educação

METROCAMP - Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas

MS – Magistério Superior

NUDIPE - Núcleo de Didática e Prática de Ensino

NUPEFI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar

NUTESES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial

PCA - Práticas corporais de aventura

PCMEF - Programa Curricular Mínimo de Educação Física

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCOM - Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCEM – Trabalho de Conclusão do Ensino Médio

TCLE - Termos de Consentimento Livre Esclarecido

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UnB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista de Rio Claro

UPE - Universidade de Pernambuco

SINT-IFESgo - Sindicato dos Trabalhadores Técnico-administrativos em Educação das Instituições Federais de ensino superior do estado de Goiás

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 A PESQUISA</b> .....	21
1.1 Primeiros passos da pesquisa .....	22
1.2 Sobre o campo de pesquisa .....	24
1.3 A educação física no campo de pesquisa .....	29
1.4 De CAp a CEPAE: o processo de mudanças implementadas de 1992 a 2001 na UFG .....	30
1.5 Educação Física do CEPAE/UFG no século XXI – velhas demandas, novas tentativas... ..	35
1.6 A aproximação com o campo de pesquisa – estudo exploratório.....	39
1.7 A disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação .....	51
1.8 Apontamentos sobre a disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação .....	68
<b>2 O LUGAR DO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE ORIENTAÇÃO – APONTAMENTOS À LUZ DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS</b> .....	80
2.1 Práticas corporais de aventura – esporte Orientação: a disciplina eletiva – processo e produto .....	81
2.2 Por que práticas corporais de aventura, esporte Orientação? .....	87
2.3 Práticas corporais de aventura – a “novidade” trazida pela BNCC .....	90
2.4 Mas, afinal, o que vêm a ser as práticas corporais de aventura? .....	94
2.5 Esporte Orientação: treinamento militar, caça ao tesouro, corrida de orientação, modalidade olímpica – origem, possibilidades e projeção .....	102
2.6 Orientação pedestre.....	111
2.7 Esporte Orientação na produção do conhecimento: o que nos apresenta o estado da arte.....	114
<b>3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA CORPORAL PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS SUJEITOS</b> .....	130
3.1 Educação Física e cultura corporal: para além da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” .....	136
3.2 O ensino da Educação Física na educação básica: um processo ameaçado .....	141
3.3 O trato com o conhecimento no ensino da Educação Física na educação básica .....	147
3.4 Apontamentos da psicologia histórico-cultural para o ensino histórico-crítico na educação básica.....	159
3.5 O adolescente e a educação escolar .....	168

4 A DISCIPLINA PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE	
ORIENTAÇÃO: IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES E LIMITES.....	175
4.1 Dados da disciplina.....	178
4.2 Sobre o conteúdo .....	182
4.3 Sobre a forma.....	189
4.4 Sobre os destinatários da ação pedagógica.....	192
4.5 Possibilidades e limites para o ensino do esporte Orientação à luz da metodologia de ensino crítico-superadora .....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	211
REFERÊNCIAS .....	214
ANEXOS.....	229
APÊNDICES.....	319

## INTRODUÇÃO

Este trabalho que ora submeto à apreciação dos meus pares é a síntese elaborada a partir de um rico período de aprendizagens vivido nos anos de 2014 a 2017 em Goiânia-Goiás, sobretudo na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Cada desafio a mim confiado nesses anos está expresso nesse produto, fruto de muita inquietação, leitura, dedicação e esforço numa luta constante para superar limitações. Foi na UFG, que alarguei o meu conceito do que é ser docente e, se hoje posso deixar essa pequena contribuição, é porque recebi muito mais dessa casa, que deixei com tanto pesar. Espero que as linhas e páginas dessa dissertação estejam suficientemente carregadas desse espírito de luta e compromisso político com a educação pública que emanam dos colegas com os quais eu convivi nas terras goianas.

Difícilmente conseguirei objetivar nesse produto toda a riqueza que tive a oportunidade de viver nesse processo de formação continuada, iniciado bem antes da aprovação na seleção do mestrado. Minha passagem como professora pelo Núcleo de Didática e Prática de Ensino (NUDIPE/FEFD/UFG), lecionando no estágio supervisionado da licenciatura, foi fundamental para colocar à prova os conhecimentos advindos dos 10 anos de experiência na educação básica e, conseqüentemente, identificar meus limites como docente.

Assim, na elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado, eu acreditava que estaria contribuindo com meus pares da educação básica se produzisse, ao final, uma sequência didática para o ensino do esporte Orientação, fundamentada na metodologia crítico-superadora e adequada às turmas do ensino médio. Passei um tempo relativamente longo apostando que essa seria minha maior contribuição e não me lembro exatamente em que momento deixei de acreditar nisso. Contudo, hoje carrego a certeza de que não é o produto que trará contribuições aos colegas, mas o percurso formativo que me levou até ele. Por esse motivo, me empenhei em detalhá-lo nas páginas que se seguem.

Por outro lado, algumas hipóteses iniciais se confirmaram, como foi o caso da escolha do conteúdo. A pesquisa do estado da arte, realizada no início dessa investigação, demonstrou a carência de produções discutindo a inserção do esporte Orientação nas aulas de Educação Física, fato que, por si só, já comprova a relevância

desse estudo. Inicialmente, havia a previsão de desenvolver uma proposta para o ensino da Orientação, mas o avanço das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, no que diz respeito aos conteúdos, e o aprofundamento no referencial teórico da pedagogia histórico-crítica nos levaram a ampliar a discussão da disciplina relacionando a parte e o todo, contemplando também as práticas corporais de aventura. Obviamente, essa decisão impactou no recorte e também no planejamento, principalmente em decorrência da redução de carga horária, devido ao calendário letivo. Entretanto, a decisão de alargar a proposta afetou qualitativamente o desenvolvimento do trabalho, que é tratado em suas minúcias mais adiante.

Outra hipótese confirmada no decorrer da pesquisa diz respeito ao referencial teórico. A princípio, nosso estudo estaria pautado na teoria pedagógica histórico-crítica e na metodologia crítico-superadora da Educação Física, ambas assentadas no materialismo histórico-dialético. Contudo, no decorrer do processo de formação, a participação em grupos de estudo, a apresentação de trabalhos e o debate fraterno com os pares nos levaram a perceber que precisaríamos avançar mais no referencial, buscando compreender também as especificidades de lecionar para adolescentes no ensino médio. Assim, passamos a incluir também as contribuições da psicologia histórico-cultural para melhor compreender o destinatário da ação pedagógica na última etapa da educação básica. Certamente, o maior desafio e talvez a maior contribuição desse trabalho estejam na compreensão dessa unidade psicopedagógica da qual tentamos ao máximo nos aproximar, buscando leituras atuais e participação em espaços de formação qualificados que favorecessem a apropriação e, conseqüentemente, a objetivação.

A última hipótese que gostaria de destacar aqui guarda relação com a escolha do campo de pesquisa. O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) onde cursei o mestrado é, também, um espaço público diferenciado de educação básica que muito contribuiu para a minha formação pessoal, política e, claro, profissional. Decerto o CEPAE é um espaço de muitas contradições e talvez seja exatamente por isso que é também um espaço potencialmente capaz de fazer a diferença na educação goiana e vir a se tornar uma referência nacional.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um documento de “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

E assim, entre incertezas e surpresas, trilhei os caminhos da pesquisa, materializada nesse produto, que tem como objeto de estudo o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física do ensino médio e busca resposta para a seguinte questão: quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura terrestre na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora?

O objetivo desse trabalho era desenvolver uma sequência didática para o ensino do esporte Orientação que contribuísse para o acesso e ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes do CEPAE/UFG. Tratou-se de uma pesquisa participante e, no primeiro momento, nos aproximamos do campo de pesquisa para um estudo exploratório da escola. O referido estudo ocorreu no segundo semestre de 2016 e consistiu em acompanhar professores e estudantes nas aulas de Educação Física, a fim de compreender como se dava a organização do trabalho pedagógico por parte dos primeiros e como os segundos compreendiam esse componente curricular. Nesse período, aplicamos um questionário aos estudantes e analisamos os documentos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (anexo B), o Regimento Escolar (anexo C) e a Proposta curricular para a Educação Física (anexo D). Outras produções também foram analisadas, como o livro de Duckur (2004) e a tese de Silva, A. H. (2010), ambos professores da casa, bem como o trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Física Escolar da FEFD/UFG defendido por Sousa, F. (2013) e a dissertação de Nunes, N. (2014) defendida na UnB. Também foram objeto de análise os artigos publicados pela revista *Solta Voz*, atualmente *Polyphonia*, referentes à transição do Colégio de Aplicação (CAp) a CEPAE, e à reforma do ensino médio realizada em 2004 e em vigor atualmente, escritos por Varizo e Ferreira (2010) e por Delgado et al. (2005, 2007), respectivamente.

Não poderia deixar de destacar neste trabalho o importante espaço de formação política instituído em decorrência do movimento de ocupação da UFG pelos estudantes. Após o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Vana Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, o vice Michel Temer assume a presidência e, sob a justificativa de uma pretensa austeridade financeira, com apoio do Congresso, passa a encaminhar uma série de medidas impopulares. Num ato de resistência, os estudantes secundaristas do CEPAE deflagraram o movimento de ocupação da escola que rapidamente se espalhou, recebendo adesão de graduandos de outras unidades e também de muitos professores da universidade. As pautas desse movimento consistiam num protesto contra a Proposta de

Emenda Constitucional do Teto dos gastos públicos – PEC 55/2016<sup>2</sup>, a reforma do ensino médio descrita na Medida Provisória – MP 746/2016<sup>3</sup>, a aberração proposta pelo programa Escola sem Partido<sup>4</sup>, o Projeto de Lei PL – 4302/1998<sup>5</sup> sobre a terceirização de todas as atividades nas empresas e a Reforma da Previdência em discussão na Proposta de Emenda Constitucional PEC – 287/2016<sup>6</sup>, todas colocadas na ordem do dia após o *impeachment* da presidenta eleita.

Certamente, esse movimento de ocupação das escolas, que se alastrou por todo o país, também dividiu opiniões em Goiânia. Contudo, os adolescentes do CEPAE, apoiados por seus familiares e alguns professores, resistiram bravamente às pressões até o momento da reintegração de posse. Foi um longo período de aulas suspensas, mas indubitavelmente as aprendizagens advindas desse processo extrapolaram as possibilidades da sala de aula, tanto para os estudantes quanto para aqueles que puderam acompanhar o cotidiano da ocupação. Os estudantes secundaristas de fato assumiram o controle e “deram aula”, exercendo o verdadeiro protagonismo juvenil, felizmente não aquele propagado nas políticas públicas para a educação.

O período do estudo exploratório foi também o momento de elaborar, apresentar, discutir e reelaborar a proposta de intervenção com o coletivo de professores efetivos<sup>7</sup> do departamento de Educação Física do CEPAE/UFG. Nesse mesmo período, também me foi possível, a convite do Centro de Desenvolvimento Esporte e Lazer de Goiás – rede CEDES-GO, lecionar em parceria com um colega professor da FEFD, o curso de capacitação para os docentes de Educação Física da rede municipal de Goiânia sobre a unidade temática intitulada Práticas corporais de aventura. Esse curso foi um momento singular do meu processo de formação e da pesquisa, pois compartilhar com os professores o que vinha sendo estudado, sentir o interesse deles, além de poder

---

2 Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

3 Medida Provisória nº 746 de 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

4 Programa Escola sem Partido. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

5 Projeto de Lei sobre a terceirização nº 4302 de 1998. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20794>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

6 Proposta de Emenda Constitucional nº 287 de 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

7 Pitias Alves Lobo, Silmara Ferreira Antunes, Lênin Tomazett Garcia, Roni Ederson Krause de Oliveira e Eduardo de Carvalho Ribeiro

auxiliar no planejamento e acompanhar a materialização do trabalho nas escolas da rede municipal, nos deu a certeza de estar, de fato, no caminho certo. Nesse momento, ganhou impulso a discussão e também a produção de material didático para a disciplina eletiva.

O ano letivo de 2017 se iniciou e com ele a disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação para os estudantes do ensino médio do CEPAE/UFG. A turma foi preenchida por 32 estudantes das três séries e das seis turmas que compunham essa etapa. As aulas foram lecionadas todas as quartas-feiras das 15h45min às 17h15min, horário escolhido em função do perfil da disciplina eletiva, que, por ser predominantemente ao ar livre, necessitava de condições climáticas adequadas. As aulas, todas de 90 minutos, não tinham local fixo e os estudantes eram avisados de acordo com o planejamento. Foram desenvolvidas aulas de campo intercaladas por aulas expositivas e discussões teóricas. As tecnologias, por meio das redes sociais, *sites*, *blogs* e *Whatsapp* foram bastante exploradas no processo de ensino e a avaliação da aprendizagem foi diversificada, processual e contínua. Em consonância com os apontamentos da psicologia histórico-cultural, a maior parte das tarefas foi desenvolvida em grupo, mas houve também tarefas individuais. Ao final, os estudantes puderam avaliar a disciplina por meio dos instrumentos questionário e entrevista, como será apresentado mais adiante.

Tendo apresentado esse breve panorama, convidamos à leitura das páginas seguintes, nas quais apresentamos em detalhes todo o processo de estudo, pesquisa e muito aprendizado que culminou nesse produto, certamente uma síntese provisória. A dissertação está organizada em quatro capítulos, nos quais, a partir da tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2016a), proposta pela psicologia histórico-cultural e endossada pela pedagogia histórico-crítica, vamos tratar das minúcias do ensino escolar na última etapa da educação básica.

No capítulo 1, apresentamos a metodologia, ressaltando a pertinência da pesquisa do tipo estado da arte sobre o esporte Orientação, bem como a necessidade de um estudo exploratório no campo para o desenvolvimento da pesquisa participante. Desenvolvemos uma exposição sobre o campo, enfatizando a organização do trabalho no departamento de Educação Física, os sujeitos, representados pelos estudantes do ensino médio, e o plano de ação (GIL, 1999), expresso na disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, processo e produto dessa investigação.

Propomos no capítulo 2 anunciar nossa perspectiva teórica ao defender a centralidade do ensino de conteúdos clássicos na educação escolar e apresentamos o esporte Orientação, bem como a justificativa para a sua escolha. Embora essa modalidade componha as práticas corporais de aventura, unidade temática da BNCC e conteúdo a ser desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, a pesquisa do estado da arte demonstrou que poucos professores de Educação Física têm discutido sua inserção no espaço escolar. Aliás, em geral, a produção do conhecimento sobre o tema da “aventura” indica que se trata de uma discussão consolidada na perspectiva do lazer, havendo ainda pouca produção na educação e no alto rendimento (BUNGENSTAB et al, 2017).

Apresentamos no capítulo 3 uma discussão sobre o trabalho educativo da Educação Física na educação básica, com ênfase no ensino médio. Evidenciando as contribuições das teorias histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora para um ensino comprometido com o desenvolvimento omnilateral<sup>8</sup> dos escolares, sobretudo dos adolescentes. A intenção desse capítulo é dar continuidade ao que foi tratado no segundo, sobre o conteúdo, articulando os elementos conteúdo, forma e destinatário da ação pedagógica na tríade proposta por Martins (2016a).

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados também a partir da tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2016a), que orientou a elaboração da sequência didático-pedagógica para o ensino do esporte Orientação. Com base nessa análise, foi possível responder à questão: quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora?

As considerações finais acerca do trabalho, bem como os apêndices e anexos que o constituem, auxiliam a compreensão do leitor acerca desse processo de investigação e ensino, bem como de seus resultados.

---

8 Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. A formação humana numa perspectiva omnilateral busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

## 1 A PESQUISA

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com as instituições ideais. (SAVIANI, 1996, p. 29).

Esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino oferecido pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG, cuja área de concentração dos estudos está voltada para a educação básica, e tem o foco em

[...] pesquisas (expressas em artigos, livros e trabalhos em eventos) e produções (expressas em processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em *Ensino de determinado conteúdo*, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conhecimentos a serem ensinados. É característica específica – e das mais importantes – da Área de Ensino o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico ou o que se denomina *pedagogias do conteúdo*. (BRASIL, 2016, p. 3, grifos do autor).

Trata-se de um trabalho de mestrado situado na linha de pesquisa concepções teórico-metodológicas e práticas docentes, que

Compreende investigações sobre as concepções teórico-metodológicas específicas das três áreas que compõem o currículo do ensino básico – Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas – em sua relação com a prática docente na educação básica. Pressupõe a elaboração de estratégias de ensino que visem oportunizar a aprendizagem, a elaboração e aplicação de projetos educacionais. (UFG, 2014, sp).

A Educação Física é um componente curricular que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), compõe a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias juntamente com a Língua Portuguesa, a Arte, a Língua Estrangeira Moderna e a Informática (BRASIL, 2000)<sup>9</sup>. Do ponto de vista, principalmente, da pesquisa, a Educação Física é dividida em três subáreas: a dos estudos biodinâmicos, dos socioculturais e dos pedagógicos (MANOEL; CARVALHO, 2011). A primeira é orientada pelas ciências naturais, enquanto as segunda e terceira subáreas se orientam pelas ciências sociais e humanas. Essa classificação tem influência direta sobre a forma e os instrumentos com os quais se pesquisa, sendo por isso necessário explicar o lugar de onde se fala. Assim, a pesquisa que ora apresentamos está

---

<sup>9</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

localizada na subárea dos estudos pedagógicos e dialoga, principalmente, com as humanidades. Trata-se de uma pesquisa participante, desenvolvida na escola, sobre o ensino nas aulas de Educação Física, tendo como sujeitos os estudantes da última etapa da educação básica. Embora sejam pouco prestigiadas, as pesquisas dessa natureza também trazem contribuições para a Educação Física, pois

Os conhecimentos produzidos pela cinesiologia em geral e pela biodinâmica em particular têm grande potencial de generalização, mas as aplicações na resolução de problemas e no desenvolvimento de bens e serviços requerem um investimento na pesquisa orientada aos dilemas que as populações enfrentam. Os estudos pedagógicos são delineados para responder a tal demanda. Restringir essa produção com base em uma política científica que se justifica por meio de critérios que valorizam a produtividade quantitativa, em detrimento do impacto e da relevância social da produção científica, implica também abdicar das pesquisas que legitimam, acadêmica e profissionalmente, a educação física. Judith Rink (2007) destaca que essa política é refletida na preparação profissional, em que há um desequilíbrio entre as disciplinas pedagógicas e aquelas dedicadas à compreensão dos mecanismos do movimento humano. Estudantes de graduação no Brasil e nos Estados Unidos sabem cada vez mais sobre as bases moleculares da contração muscular e menos sobre como planejar um currículo e conduzir uma aula. Esse desequilíbrio reflete o investimento que se faz nas pesquisas em biodinâmica, em detrimento das pesquisas pedagógicas. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 401-402)

Situamos essa pesquisa a partir do seu objeto de estudo – o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física. Para alcançar o objetivo geral – desenvolver uma sequência didático-pedagógica que contribua para o acesso e ampliação dos conhecimentos dos estudantes do ensino médio do CEPAE/UFG – foi percorrido um caminho de sucessivas aproximações com os referenciais da educação, da Educação Física e da Orientação que pautam esse trabalho.

Assim, o objetivo desse capítulo é apresentar os caminhos percorridos para que pudéssemos responder à questão-problema dessa pesquisa – quais as possibilidades e os limites para o ensino do esporte Orientação na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora? –, além de descrever o campo, os sujeitos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

### **1.1 Primeiros passos da pesquisa**

Iniciamos o processo de investigação realizando uma pesquisa do tipo estado da arte em teses e dissertações que tivessem o esporte Orientação como objeto de

estudo. Tínhamos o propósito de identificar se esse tema era tratado na academia, em quais perspectivas e por quais áreas. As pesquisas do tipo estado da arte são de caráter bibliográfico e tem o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre determinado objeto para posterior análise e discussão, buscando identificar tendências e lacunas (FERREIRA, N., 2002).

Como será apresentado no capítulo 2, embora se trate de uma prática corporal de aventura, o esporte Orientação é discutido em outras áreas além da Educação Física e em outras perspectivas além da escolar. De um total de 13 produções encontradas nessa pesquisa, apenas três apresentam discussões acerca da inserção do esporte Orientação nas aulas de Educação Física. Considerando que, com a homologação da BNCC, as práticas corporais de aventura são conteúdos obrigatórios, entendemos que é necessário contribuir com o debate acadêmico sobre essa temática e apresentar proposições para o ensino dessas manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física, suprindo assim a lacuna existente atualmente.

Logo, mediante o panorama pouco representativo encontrado no conjunto das teses e dissertações, reafirmamos a relevância desse trabalho, que tem como objeto de estudo o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física do ensino médio. Outra questão que tencionamos nessa pesquisa diz respeito à ausência de legitimidade das aulas de Educação Física na última etapa da educação básica, denunciada em vários estudos, citados no capítulo 3.

Entendemos que cada etapa da educação básica atende um determinado público, que deve ser respeitado em suas singularidades, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de aprofundarmos em estudos sobre o destinatário da ação pedagógica. A produção do conhecimento em Educação Física na educação básica historicamente tem contemplado o ensino fundamental e ignorado, quase que totalmente, os extremos – a educação infantil e o ensino médio. Essa constatação guarda relação com os cenários apresentados no capítulo 3 acerca da Educação Física em cada etapa da educação básica, nas redes públicas e privadas, e explica, em certa medida, a desarticulação do ensino entre as etapas, comprometendo significativamente a espiralidade do currículo e também a formação humana numa perspectiva omnilateral.

Assim, para responder à questão-problema dessa investigação, escolhemos o CEPAE/UFG como campo de pesquisa, por tratar-se de uma escola pública que atende a toda a educação básica. A forma de ingresso dos estudantes é democrática e ocorre,

exclusivamente, via sorteio universal. É importante mencionar a relevância desse espaço de educação goianiense, que, além de atender às três etapas – educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio –, também contribui para a formação inicial e continuada de professores, atuando como campo de estágio e oferecendo pós-graduação *latu e stricto sensu*, nível mestrado.

O departamento de Educação Física do CEPAE/UFG é um espaço muito qualificado de estágio para os licenciandos da Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UFG. Em 2006, foi elaborada, pelos professores do departamento, uma proposta curricular que, segundo o coordenador do departamento ainda está em vigor, pautada nos mesmos referenciais críticos que fundamentam o projeto do curso de formação de professores de Educação Física da UFG. Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes matriculados nas turmas de ensino médio, nos anos de 2016 e 2017, e presumimos que grande parte deles estude na escola desde o ensino fundamental, o que nos permite inferir que vivenciaram essa proposta em ação e, conseqüentemente, têm uma compreensão ampliada e crítica de Educação Física.

## **1.2 Sobre o campo de pesquisa**

Segundo o registro de Varizo e Ferreira (2010), o Colégio de Aplicação – CAp surge como um órgão complementar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG em 1966, e dois anos depois o Conselho Universitário autoriza seu funcionamento, pela Resolução nº 007/68. Após a reorganização do ensino superior ocorrida no Brasil em 1970, essa faculdade sofre um desmembramento em duas unidades, o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e a Faculdade de Educação (FE), onde o CAp passa a se vincular como órgão suplementar. Embora tenha sido criado com a função de ser campo de demonstração e experimentação de métodos psicopedagógicos estudados nas licenciaturas, após a reforma universitária, o CAp é concebido também como escola experimental, oferecendo ensinos de 1º e 2º graus. Nessa condição, ganha nova proposta pedagógica, com um currículo e uma estrutura organizacional diferentes da oficial e permanece em funcionamento por 26 anos, até ser transformado em CEPAE.

O CEPAE/UFG foi criado em março de 1994, pela portaria nº 0063 (CEPAE., 2008), fruto de intensos debates no âmbito da reforma dos cursos de licenciatura desta universidade. A conjuntura naquele momento demandava que o então CAp, criado em

1966 pelo Decreto Lei nº. 9.053 e em funcionamento desde 1970 vinculado à Faculdade de Educação, se tornasse uma unidade acadêmica, com autonomia pedagógica e administrativa, vinculada à pró-reitoria de graduação.

A existência de um Colégio dentro de uma Universidade somente tem sentido se ele se constitui num centro de pesquisa de ensino elementar, inclusive com desenvolvimento de programas não convencionais; de centro de referências para projetos de reciclagem e atualização de professores, bem como de projetos de melhoria de ensino nas escolas das redes municipal e estadual; de campo de estágio, por excelência, dos futuros professores formados pelos cursos de licenciatura da Universidade; além de inúmeras outras ações que podem ser definidas e desenvolvidas pelo Colégio. Sua vinculação a uma única Unidade não se justifica, uma vez que atua como campo de estágio para várias licenciaturas. (RODRIGUES apud DUCKUR, 2004, p. 66).

A citação acima anunciava há 50 anos os objetivos que o então CAp/UFG deveria vir a ter não apenas no âmbito da própria universidade, mas também em todo o Centro-Oeste brasileiro. Atualmente, o CEPAE/UFG atende, além da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), também à formação inicial e continuada de professores. Constitui-se efetivamente como um importante campo de estágio da graduação e oferta cursos de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, que qualificam trabalhadores da educação de Goiânia e de outros municípios, dentro e fora do estado de Goiás.

Recentemente, em decorrência do resultado dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM realizado em 2015, o CEPAE/UFG foi considerado a melhor escola pública do estado de Goiás (UFG, 2016)<sup>10</sup>. Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em Goiás, as primeiras colocações entre as escolas públicas foram divididas entre os colégios estaduais militares e os federais – CEPAE e os campi do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, esse resultado expressa a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido no CEPAE, uma vez que, diferente das outras escolas em destaque no *ranking*, a forma de ingresso dos estudantes na educação básica ocorre exclusivamente via sorteio público, sem qualquer outro critério de seleção.

Até o início de 1976, o ingresso de alunos no Colégio de Aplicação da UFG ocorria por meio de admissão. A partir dessa data, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para o preenchimento das vagas, destinando-se 50% delas para dependentes de servidores da UFG e 50% delas para a comunidade em geral. Somente a partir de 1988, passou-se a realizar sorteio

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/91950-cepae-ufg-e-a-melhor-escola-publica-de-goias>>. Acesso em: 20 outubro de 2017.

público priorizando-se a distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados em estudar no Colégio de Aplicação. (UFG, 2008, p. 11).

Sobre a discussão de critérios de seleção de estudantes, o Projeto Político-Pedagógico – PPP do CEPAE (2013, p. 8) explica que não havia, no começo, demanda excedente ao número de vagas ofertadas no CAp, contudo, à medida que o colégio foi sendo conhecido, passou a ser necessário pensar em critérios para matrícula, pois o número de vagas não era suficiente. O documento registra ainda que nessa ocasião já havia uma preocupação por parte do coletivo docente em não elitizar o processo de aquisição de vagas. Assim, podemos inferir que há de fato uma proposta de pensar o CEPAE/UFG como uma escola verdadeiramente pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, em que pesem os limites colocados pela organização societal vigente.

Trata-se então de uma escola de educação básica, que atende atualmente do agrupamento I (crianças a partir de 12 meses) ao ensino médio, vinculada a uma universidade federal e por isso mantida com recursos da União, sem cobrança de quaisquer outras taxas. O corpo docente é altamente qualificado e pertencente à carreira do magistério superior (MS) ou do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT), o que implica em atribuições de ensino, pesquisa e extensão que qualificam o fazer docente. Entretanto, no caso da primeira carreira, há certo descompasso em razão das atribuições e cargas horárias, incompatíveis muitas vezes com a atuação docente na educação básica.

Sobre essa questão, de acordo com Varizo e Ferreira (2010), em 1970, foram concursados 20 professores para o CAp/UFG, porém no ano seguinte esses professores começaram a deixar o colégio para lecionar em outras unidades, gerando um déficit de 15 docentes. Diante dos problemas ocasionados pela falta de professores, a partir de 1972, as contratações passaram a ocorrer na categoria de docentes do ensino médio, como acontecia em outros colégios de aplicação e escolas técnicas brasileiras. Essa condição impedia que os professores deixassem o CAp para lecionar nas unidades de ensino de graduação. Contudo, a partir de 1981, atendidos numa reivindicação de greve, os professores do CAp/UFG foram novamente classificados na carreira do magistério superior e atualmente no Brasil são os únicos nessa condição.

Nos últimos anos, após a vinculação da antiga creche ao CEPAE, passando a funcionar como Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG, questões envolvendo a carreira dos professores e a organização do trabalho pedagógico da instituição foram pautas de acirrados debates entre os docentes, as famílias e a reitoria. Diante de um

quadro de servidores deficitário e composto por duas carreiras distintas – MS e EBTT, a gestão tem enfrentado dificuldades em conciliar o interesse das famílias, representando o direito dos estudantes e o direito dos professores, respaldados por suas respectivas carreiras. A saída encontrada até o momento tem sido equiparar o calendário do CEPAE ao da UFG, amparada nas justificativas da autonomia universitária e na qualidade do trabalho desenvolvido na escola “laboratório”. Afinal, o artigo 2º do Regimento já anuncia que se trata de “[...] uma escola de Educação Básica, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desenvolve ensino experimental” (CEPAE, 2014).

Acerca das questões relacionadas aos discentes, é importante destacar que é visível a diversidade, decorrente do processo universal de ingresso dos alunos na instituição. Embora a resolução 02/2015, que trata dos direitos e deveres dos alunos, assegure em seu artigo 3º que é dever do estudante estar uniformizado diariamente, há uma flexibilidade razoável acerca dessa exigência no cotidiano. Os alimentos servidos, sobretudo no caso do departamento de educação infantil em função do turno integral, são fartos, de qualidade e supervisionados por nutricionista. Na escola, não se professa religião e os problemas de desrespeito ou quaisquer tipos de preconceitos que chegam são tratados pedagogicamente, pautados nas aulas e discutidos amplamente com os estudantes. Trata-se de um espaço escolar público, gratuito, qualificado e norteado “por um pressuposto básico: ações pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar” (CEPAE, 2013, p. 3).

Sobre os documentos que regulam seu funcionamento,

O CEPAE como um centro de ensino e pesquisa público, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral de seus usuários, está estruturado no Regimento e no Projeto Pedagógico, fundamentado em teorias críticas. Destaca-se que o PP deve ser construído e vivenciado por todos os segmentos da escola, num processo constante de reflexão e discussão sobre o cotidiano escolar (CEPAE, 2013, p. 4).

Mediante o exposto, é necessário ressaltar que, embora a comunidade escolar reconheça a relevância e pertinência do processo de construção coletiva do referido documento, na ocasião dessa pesquisa, o PPP disponível<sup>11</sup> na página eletrônica da

---

<sup>11</sup> Em 12/01/18, às 14h59min, foi atualizado o PPP da instituição – versão 2018, que não será analisado nessa pesquisa. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/9659-regimento-e-resolucoes>>. Acesso em: 16 março de 2018.

instituição encontrava-se desatualizado havia quatro anos. O documento mais completo e atualizado para compreender a proposta, organização e dinâmica de funcionamento do CEPAE/UFG, nessa pesquisa, foi o Regimento, aprovado pela resolução CONSUNI nº 32/2014, em vigor atualmente.

Das questões concernentes ao processo de ensino, que orientam o trabalho pedagógico na instituição, o PPP esclarece que, embora não haja uma unidade, as propostas são pautadas em “princípios teóricos norteadores comuns fundamentados em abordagens progressistas da educação como, o sociointeracionismo e sócio-historicismo” (CEPAE, 2013, p. 9).

Ainda de acordo com o referido documento, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético representam os principais paradigmas epistemológicos da proposta pedagógica da instituição. Em razão dessa ausência de unidade, o documento ressalta que

[...] os embates teóricos e metodológicos estão presentes na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e se manifestam, para além da sala de aula, em várias situações dessa organização, quer seja em reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, enfim nas várias instâncias deliberativas ou não da escola. (CEPAE, 2013, p. 12)

Sobre essa questão, concordamos com Nunes, N. (2014) quando ela afirma que a indefinição acerca da concepção epistemológica que orienta o PPP da escola pode comprometer o processo de escolarização do ponto de vista da unidade teórico-metodológica e conseqüentemente da formação humana na perspectiva de classe. Considerando que o PPP expressa o compromisso da comunidade escolar do CEPAE/UFG com a formação das novas gerações e que deve ser referência para nortear e articular as ações pedagógicas ao longo da educação básica, essa divergência nas concepções de mundo, de homem, de sociedade

[...] pode gerar duas situações opostas que se desdobram em conseqüências determinantes no processo de organização do trabalho pedagógico. Uma delas é a diversidade de pensamentos/ideias como elemento enriquecedor das discussões epistemológicas do trabalho pedagógico, e a outra é que essa diversidade pode ser elemento incentivador para que cada profissional fundamente seu trabalho pedagógico a partir de uma opção epistemológica particular, desarticulando o processo educacional e gerando um ecletismo de ideias, comprometendo assim a compreensão do todo de maneira articulada. (NUNES, N., 2014, p. 55).

A ausência de uma unidade epistemológica no corpo docente tem desdobramentos na sala de aula, no departamento e na instituição como um todo. Conviver com a pluralidade de ideias é extremamente salutar e enriquecedor, contudo, para dar direção à organização do trabalho pedagógico é necessário que haja debate e que os professores cheguem a um consenso sobre o papel da escola e do ensino na vida dos sujeitos da classe trabalhadora. Ainda que no PPP do CEPAE esteja explícita a ausência de unidade teórica entre os docentes, a leitura integral do documento possibilita perceber que há predominância da concepção sócio-histórica pautada no materialismo histórico-dialético, ilustrada, por exemplo, no excerto abaixo:

Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando o desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da emancipação humana. (CEPAE, 2013, p. 13).

Ou como expresso no trecho que apresenta o objetivo da instituição:

[...] desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura crítica do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. (CEPAE, 2013, p. 8).

Como pode ser visto acima, ainda que haja discordância teórica entre os professores, no PPP há consenso sobre o papel social da escola no desenvolvimento integral dos sujeitos e no reconhecimento da necessidade de luta por uma sociedade menos desigual.

### **1.3 A educação física no campo de pesquisa**

De acordo com seu Regimento (2014), o CEPAE/UFG organiza seus componentes curriculares, bem como a pedagogia, a educação infantil e a multimídia educativa em Departamentos de Ensino, diretamente subordinados à Coordenação de Pós-graduação e pesquisa da instituição, como consta no organograma. São 17 departamentos no total, nos quais a Educação Física está incluída.

É possível afirmar, a partir da obra de Duckur (2004), que no CEPAE/UFG o componente curricular Educação Física, atualmente representado pelo departamento, se

constituiu historicamente numa relação orgânica com a proposta pedagógica de formação de professores da Faculdade de Educação Física – FEF/UFG<sup>12</sup>, mediada pela disciplina de estágio supervisionado.

Registros da autora indicam que a primeira turma de licenciandos, matriculados na disciplina Didática e Prática de Ensino, iniciou suas atividades em 1992 no CAP/UFG. No primeiro contato da turma da FEF/UFG com a instituição, para início do período de observação das aulas, foi identificado tanto pela professora quanto pelos acadêmicos que a perspectiva de Educação Física do campo não dialogava com a proposta de formação de professores do curso. Segundo Medeiros, citada por Duckur (2004, p. 68), o projeto do curso admitia “um discurso já bastante condizente com os autores mais atualizados, ou seja, fugindo bastante da perspectiva da aptidão física”, adotada pelo colégio naquela época.

O episódio acima se constituiu como estopim para que a proposta de Educação Física em vigor até aquele momento no CAP/UFG passasse por uma avaliação/reformulação. Na condição de campo de estágio, era necessário um projeto atual que estivesse na vanguarda das discussões da área e que se articulasse organicamente com o projeto de formação de professores da FEF/UFG. Uma proposta que representasse, de fato, o currículo crítico da Educação Física em ação nas etapas da educação básica.

A partir desses apontamentos, pode-se afirmar que a criação do curso de licenciatura em Educação Física na UFG, bem como a perspectiva teórica presente no seu projeto de curso, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, orquestrou o processo de mudanças que ainda hoje se encontra em curso no CEPAE/UFG, como veremos adiante.

#### **1.4 De CAP a CEPAE: o processo de mudanças implementadas de 1992 a 2001 na UFG**

Como mencionado acima, as aulas de Educação Física no CAP/UFG até a chegada da primeira turma de estagiários da FEF/UFG estavam pautadas pelo paradigma da aptidão física. Havia um corpo docente composto por especialistas em

---

<sup>12</sup> Como trata-se de um relato histórico vamos manter essa nomenclatura, pois, somente a partir do ano de 2014 o nome foi alterado para Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás – FEFD/UFG.

modalidades esportivas e uma relação constituída entre professor-técnico e aluno-atleta que favorecia o objetivo dessa perspectiva: formar equipes para participar de competições esportivas.

Segundo Duckur (2004) ao identificar essa situação, a professora da disciplina – Mara Medeiros notificou a direção da FEF/UFG, que posteriormente encaminhou solicitação ao colégio para que fosse apresentada uma proposta sistematizada para o ensino da Educação Física na instituição. Havia a exigência de que a proposta estivesse coerente com as discussões mais atuais da área. Embora naquele tempo cada professor já fizesse o seu plano de ensino, ainda não havia uma proposta curricular de Educação Física do CAp/UFG. Para além do trabalho fragmentado, a proposta em curso era excludente e algumas aulas sem diretividade, reflexo de influências escolanovistas na prática dos professores, como afirmou a autora.

Diante desse contexto, no final do ano de 1992, foram iniciadas as reuniões, com o objetivo de elaborar uma proposta curricular que dialogasse com o projeto de formação de professores da FEF/UFG. Importante destacar que, nesse período, alguns professores se aposentaram, e a reestruturação do grupo, com um total de nove docentes, também contribuiu para o cenário de mudanças. Nesse mesmo ano foi publicada a obra *Metodologia do ensino de Educação Física*.

A autora relata que, num primeiro momento, o acesso às leituras que apresentavam o avanço teórico da área para a escola foi imprescindível para que o grupo pudesse vislumbrar possibilidades de mudança. Dentre elas, o rompimento com a especialização precoce dos estudantes e a possibilidade de ampliar o repertório dos alunos com aprendizagem de novas manifestações da cultura corporal. Assim, a nova proposta, intitulada Programa Curricular Mínimo de Educação Física (PCMEF), determinava os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série e, de acordo com Duckur (2004), já anunciava uma nova perspectiva de trabalho para o ano de 1993.

Entretanto, Nunes, N. (2014, p. 56), em sua análise acerca do PCMEF, observa que

[...] apesar de o “programa” propor uma ampliação de conhecimentos da cultura corporal, as modalidades, tratadas como modalidades e não conteúdos, abordam um único universo, os esportes. A consideração dos conteúdos escolares como modalidades e a presença exclusiva dos esportes, individuais e/ou coletivos, como conhecimentos desenvolvidos na escola, destaca um tratamento fragmentado em relação ao esporte escolar, reforçando a contundente aparência de que a Educação Física é sinônimo de esporte.

Entendemos que o PCMEF avança em relação ao que era proposto inicialmente e expressa o esforço dos professores em superar seus limites para atender à solicitação da FEF/UFG. O programa propunha para as 5ª e 6ª séries o ensino de natação, ginástica, futebol e atletismo, em cada uma das escalas<sup>13</sup> e com professores específicos de cada modalidade. Nas 7ª e 8ª séries era ensinado respectivamente o vôlei, a natação, o basquetebol e o handebol. Assim, identificamos dois limites, a restrição da proposta apenas ao ensino fundamental e a fragmentação do trabalho pedagógico em decorrência da alternância de professores.

Duckur (2004) esclarece que, com a dificuldade dos professores em ministrar quatro diferentes temas/modalidades para a mesma turma num ano letivo, uma vez que eram especialistas, optou-se por fixar o professor enquanto os estudantes faziam rodízio em cada escala. Assim, conseguiu-se avançar no sentido de ampliar as vivências dos estudantes, porém, não houve alteração na perspectiva da especialização do professor, e não foi possível estabelecer um vínculo mais duradouro entre professor e aluno.

Durante o processo de implementação dessa proposta, foram surgindo problemas que quase levaram o grupo a desistir, dentre eles: o pouco conhecimento dos docentes com relação às práticas não tradicionais e a dificuldade de compreensão das novas concepções, limites da formação sustentada na perspectiva da aptidão física e restrita ao esporte. A questão mais desafiadora, segundo Duckur (2004, p. 72), advinha da dúvida dos professores de “como implementar práticas pedagógicas que dessem conta de ensinar, produzir e transformar conhecimentos que efetivamente possibilitassem a compreensão crítica da realidade”. Além disso, ainda havia a resistência dos alunos-atletas, acostumados com os treinos e com o sucesso nas competições estudantis.

O relato dos professores Silveira e Pinto (2001, p. 48) sobre os desafios vivenciados durante a implantação de uma proposta crítica para a Educação Física em uma escola privada e confessional de Belo Horizonte corrobora o que foi apresentado acima por Duckur (2004). Embora se tratando de realidades completamente diferentes, os desafios são semelhantes e estão relacionados

a) à resistência de alguns alunos (principalmente aqueles com alguma experiência extraescolar em esportes) que enfrentaram a passagem para esta nova proposta no meio de seu percurso escolar e que sempre se referem à

---

<sup>13</sup> Escalas no CEPAE correspondem aos bimestres ou trimestres em outras escolas. É a forma de organização do ano escolar.

antiga proposta como mais divertida, argumentando que EF é uma disciplina prática e que não se deve perder tempo com discussões e reflexões;  
 b) à necessidade do corpo de professores criar uma metodologia de ensino coerente com essa proposta, de criar uma nova relação com os conteúdos e de desenvolver aulas adequadas à nova proposta;  
 c) à dificuldade de estruturar ‘teoria e prática’ de uma forma articulada, em que ambos os aspectos têm uma relação íntima e clara para os alunos. (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 48)

No período de 1994 a 1996, o ensino da Educação Física nas séries finais do ensino fundamental ficou a cargo de duas professoras, segundo Duckur (2004) as protagonistas dessa reestruturação, que adotaram a estratégia de buscar “alternativas para as problemáticas encontradas na própria prática pedagógica do CEPAE” (DUCKUR, 2004, p. 75). Os temas desenvolvidos nas turmas passaram a ser atletismo, basquete, dança, futebol, ginástica, handebol, natação, jogos populares e voleibol, um por escala, voltando a repeti-los em outra série.

Para Nunes, N. (2014, p. 57),

Comparando o quadro de modalidade do “programa” a essa lista de temas, observa-se um avanço nas terminologias, que agora são tratadas como conteúdos escolares, e principalmente na ampliação dos conhecimentos referentes à cultura corporal, com a inclusão da dança e dos jogos populares, conteúdos de importante contribuição para a compreensão da realidade social. Mas, apesar da ampliação, o esporte configura-se como o conteúdo de maior destaque dentre os outros, sendo ainda tratado a partir de suas modalidades e não como uma prática social.

Sob a coordenação da professora da FEF/UFG Mara Medeiros, foi criado um grupo de estudos para discutir questões relacionadas aos conteúdos e metodologias de ensino da Educação Física. Em pouco tempo, houve um avanço significativo do grupo, que já estava até investindo na pesquisa, e esse cenário impulsionou a mudança que vinha ocorrendo no CEPAE/UFG. Foi um período permeado de muito estudo e experimentação por parte dos docentes. Variadas abordagens da Educação Física foram testadas, de acordo com a compreensão dos professores, que seguiam em busca de elementos que pudessem renovar sua prática pedagógica.

Duckur (2004) ressalta alguns dos principais problemas que obstaculizaram o período de mudança, dentre eles: a fragmentação do grupo de professores, as condições de trabalho, a ausência de compromisso político por parte dos docentes, a licença ou diminuição dos encargos didáticos dos professores para a qualificação e a rotatividade de professores durante o processo. Mesmo com essas dificuldades, as mudanças seguiram acontecendo e, em 1997, visando suprir a lacuna da formação, quatro

professores do CEPAE se matricularam no primeiro curso de especialização em Educação Física escolar, oferecido pela FEF/UFG.

[...] o primeiro curso de especialização foi criado em 1997, na área de EF escolar. Segundo o PPP do curso, tal iniciativa se fundou na proposição do corpo docente desta IES de elaborar um curso de pós-graduação lato sensu com perfil crítico e também no encaminhamento resultante do I Seminário de Avaliação da Educação Física em Goiânia, realizado em abril de 1996, quando pouco mais de 700 professores vinculados à Rede Municipal de Ensino de Goiânia e à Rede Estadual de Ensino de Goiás reivindicaram da UFG a criação de um curso de especialização vinculado aos problemas ligados ao ensino da EF na escola. Com a implementação do curso de especialização em EF escolar, além de articular a formação inicial na modalidade de licenciatura à formação continuada, a FEF buscava responder efetivamente à demanda dos professores por atualização e aprofundamento no campo das teorias, da reflexão crítica e da qualificação das ações educacionais no âmbito da EF escolar. (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008, p. 2).

De acordo com Duckur (2004), no ano de 1998, com o grupo de professores reconfigurado, foi elaborado no CEPAE/UFG um projeto de ensino para a Educação Física fundamentado na metodologia crítico-superadora, entretanto, ainda havia dificuldades por parte dos docentes em compreender a obra *Metodologia do ensino de Educação Física*. O projeto, na verdade, configurou-se como mais uma tentativa do grupo de professores, contudo, ainda havia queixa de que a referida obra não os instrumentalizava a contento e que isso, às vezes, gerava insegurança.

A referida proposta, também restrita às séries finais do ensino fundamental, contemplava o ensino das seguintes temáticas/práticas corporais: jogos ou brincadeiras populares, basquete, ginástica, futsal, dança, natação, voleibol, handebol, atletismo e capoeira. Entretanto, o grupo tinha clareza de que “[...] a simples seleção de conteúdos temáticos, por si só, não significa nenhum tipo de mudança; a possibilidade de mudanças ocorre, de fato, no trato com o conhecimento” (DUCKUR, 2004, p. 78).

Em sua obra, Duckur (2004) registra ainda que todo esse processo, desenvolvido no período de 1992 a 2002, marca uma década de tentativas em que o grupo de docentes de Educação Física do CEPAE/UFG, consciente da necessidade de mudança, compreendia que era preciso muito mais que um discurso elaborado. O grupo reconhecia que o desafio era, de fato, o método ou o trato com o conhecimento no decorrer do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

### **1.5 Educação Física do CEPAE/UFG no século XXI – velhas demandas, novas tentativas...**

Sobre o período que sucedeu o relato de Duckur (2004) acerca do processo de elaboração/implementação de uma proposta de Educação Física no CEPAE/UFG, compreendido no lapso temporal de 2002 a 2005, não foi encontrado registro algum. Contudo, em 2006, com a constituição do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar (NUPEFI), foi dada continuidade aos trabalhos. Novamente são retomados os esforços para desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental do CEPAE (SILVA, DUCKUR e SILVA, 2009).

Essa proposta transformou-se em um artigo, publicado em 2008, na Revista Especial de Educação Física, na qual os autores, de certa forma, sistematizam alguns elementos do currículo de Educação Física no Ensino Fundamental, tendo como base as contribuições da pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. (NUNES, N., 2014, p. 57).

O marco teórico dessa proposta é claro e bem definido, fruto de um processo de acúmulo e amadurecimento do grupo, sobretudo da professora Duckur. Está pautado no materialismo histórico-dialético e, coerentemente, na unidade psicopedagógica da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, além da metodologia crítico-superadora da Educação Física. Para além dos limites e equívocos que essa proposta tem, tanto no que diz respeito à utilização de referências como a obra de Gasparin (2003) e as traduções das obras de Vigotski, Leontiev e Pistrak, quanto pela dificuldade de compreensão do referencial, dada a sua complexidade, é inegável que se trata de uma expressiva contribuição.

Os autores anunciam no artigo que a referida proposta curricular é resultado parcial de um projeto de pesquisa que se encontrava em desenvolvimento no NUPEFI/CEPAE/UFG. Ou seja, o grupo atual lança mão do mesmo recurso, a pesquisa, que impulsionou outrora o mesmo processo de mudança em 1994 (SILVA, DUCKUR e SILVA, 2009).

As publicações de Silva, Duckur e Silva (2009) ressaltam o qualificado corpo docente da instituição, constituído por professores doutores, mestres e pesquisadores, que se desdobram em atividades de ensino, na educação básica e no ensino superior, por meio do estágio, além de contribuir também na formação continuada. A história – de CAp a CEPAE – também compõe os textos, no intuito de salientar os objetivos desse

*locus* acadêmico e, sobretudo, de reforçar a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão.

Os professores relatam que em 2008 a estrutura pedagógica do CEPAE/UFG se organizava em áreas e subáreas de conhecimento. Compondo a área de comunicação, a subárea Educação Física no referido ano contava com cinco professores efetivos, todos mestres, além de três técnicos desportivos, que assumiam função docente, sendo um deles mestre e os outros dois especialistas e um professor substituto, graduado. O texto ressalta ainda que, desde 2006, dois professores encontravam-se afastados, um para cursar o doutorado e o outro prestando serviço à Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Um dos artigos apresenta o número de estudantes atendidos pelo CEPAE naquele ano, do ensino fundamental ao médio, bem como a redução da carga horária no ano de 2008 em relação ao de 2007. Menciona a estrutura física e os materiais disponíveis na instituição, aproveitando a oportunidade para denunciar que as instalações são insuficientes e carecem de reparos. Contudo, reconhece a possibilidade de utilizar também a estrutura física da FEF/UFG como uma rica possibilidade para as aulas.

O trio de professores composto por Silva, Duckur e Silva (2009) explica que até aquele momento ainda não havia sido possível efetivar uma unidade no trabalho pedagógico da Educação Física, apesar de as relações humanas entre os professores da subárea serem respeitadas. De acordo com os autores

[...] embora existam trabalhos muito próximos, é comum constatar divergências na fala de professores, nos relatos dos alunos e de outros professores da instituição, evidenciando que os parâmetros teórico-metodológicos utilizados por uns docentes são diferentes dos utilizados por outros. (SILVA, DUCKUR, SILVA, 2008, p. 4).

Concordamos que manter relações respeitadas entre colegas de trabalho é de suma importância, embora não seja o suficiente para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A ausência de unidade teórica entre os professores do CEPAE/UFG já havia sido anunciada no PPP da instituição. Na ocasião da análise desse documento, apresentamos a preocupação de que o ecletismo pudesse comprometer o processo de escolarização dos estudantes sob a perspectiva de classe. Com base no trecho em destaque, é possível presumir que no departamento de Educação Física, devido à discordância teórica entre os professores, seja inviável materializar, em todas as turmas,

a espiralidade de um currículo que trate de forma crítica as manifestações da cultura corporal.

Os autores destacam que a relação entre os docentes do departamento de Educação Física e os das demais subáreas é respeitosa. Além disso, ressalta que tanto a equipe gestora da instituição quanto a comunidade escolar reconhecem a Educação Física “como uma disciplina curricular importante, que contribui para a formação integral do aluno” (SILVA, DUCKUR, SILVA, 2008, p. 4).

Segundo os professores, o planejamento da Educação Física, no período de 2007 e 2008, deixou de ser realizado nas reuniões de área. Uma perda significativa para o departamento, ocorrida devido à alta demanda de atividades administrativas. Naquela época, o grupo contava<sup>14</sup> com a presença de Duckur, professora da instituição desde 1988 e personagem central nesse processo de mudanças no departamento. Duckur deixou uma importante contribuição para a instituição quando registrou tudo em sua dissertação de mestrado<sup>15</sup>, que, posteriormente, resultou num livro. Salientamos que o percurso histórico, as memórias, são fundamentais para a retomada de processos como esse que relatamos, pois possibilita a incorporação dialética do que já foi produzido até então.

Outra contribuição de relevância para a Educação Física do CEPAE/UFG pode ser encontrada na tese de Silva, A. H. (2010), sobre o tema avaliação. O trabalho contém em seus anexos a Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física do CEPAE/UFG no período de 2006/2009. É notável o empenho e avanço do grupo de docentes no processo de estruturação de uma Educação Física crítica, mesmo diante da constante rotatividade de professores.

De acordo com a referida proposta, a subárea de Educação Física nesse período era composta por seis professores (três mestres, dois especialistas e um graduado) e a abordagem pedagógica anunciada no documento “se aproxima muito da abordagem crítico-superadora” (SILVA, A. H., 2010, p. 120). A proposta também se fundamentava na pedagogia histórico-crítica, na obra de Duckur (2004) e nos professores que escreveram o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*.

A Educação Física é descrita como uma disciplina curricular ministrada da alfabetização ao 3º ano do ensino médio, e a cultura corporal é compreendida como um

---

14 A professora Lusirene Costa Bezerra Duckur aposentou-se no ano de 2016.

15 Dissertação defendida na UNICAMP, no ano de 2003, sob orientação do prof. João Batista Freire. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274949>> Acesso em: 03 de junho de 2018.

conhecimento que deve ser ensinado com o objetivo de possibilitar ao aluno apreender a expressão corporal como linguagem. Uma linguagem presente e expressa pelo corpo nas várias manifestações da cultura e, por essa razão, situada na área de comunicação.

Os autores da proposta ainda deixam explícito, no documento analisado pelo pesquisador, que

[...] o eixo epistemológico está coerente com o eixo de formação dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, que, para conclusão do curso, fazem seu estágio supervisionado em nosso estabelecimento de ensino, recebendo as orientações necessárias, e desse modo, contribuindo com o processo de formação inicial da UFG. (SILVA, DUCKUR, SILVA, 2009 apud SILVA, A. H., 2010, p. 122).

O documento analisado traz ainda um quadro-síntese do programa de ensino da Educação Física em 2009 – das séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, com seus respectivos temas estruturantes por série e escala, além dos eixos articuladores. Ainda organiza e distribui os professores por turma, e faz apontamentos que orientam o trabalho durante o ano letivo e todo processo de escolarização.

O objetivo da Educação Física é na primeira fase identificar/apresentar a cultura corporal de forma sistematizada, e nas fases subsequentes alargar as informações, entendendo que o conhecimento será assimilado por aproximações sucessivas, através de retorno aos temas (da cultura corporal), que se inter-relacionam durante todo o ano ampliando-o a cada série. (SILVA, DUCKUR, SILVA, 2009 apud SILVA, A. H., 2010, p. 128).

É possível identificar nos registros históricos apresentados até aqui uma gradativa ampliação das referências críticas que orientam o trabalho dos professores de Educação Física do CEPAE. Porém, é notável também a atenção quase que exclusiva em pensar propostas voltadas para o ensino fundamental, além do predomínio do esporte como conteúdo das aulas. Assim, pensando em contribuir com esse debate, apresentamos a proposta de pensar, à luz do mesmo referencial, o ensino das práticas corporais de aventura, sobretudo o esporte Orientação, nas aulas de Educação Física da última etapa da educação básica, pois, concordamos que o modelo de ser humano que se pretende formar ao final do processo de escolarização básico deve orientar as propostas para as etapas antecedentes, e não o contrário.

Como o CEPAE/UFG atualmente recebe no departamento de educação infantil<sup>16</sup>, crianças a partir de 12 meses de idade, que provavelmente permanecerão na instituição até o final do ensino médio, é urgente revisitar e discutir a proposta curricular de Educação Física em vigor. A renovação do quadro de professores, em processo no departamento, deve favorecer esse processo que demanda estudo, análise e avaliação da proposta, à luz de textos mais atuais, a fim de superar os equívocos e adequá-la, ou não, às políticas públicas aprovadas recentemente, como a BNCC e a Lei 13.415/2017, que normatiza o “novo” ensino médio.

[...] o professor, para planejar de forma orgânica, por um lado, precisa partir do adulto para a criança (do complexo para o simples – MARTINS, 2013b) – o que lhe exige conhecimentos aprofundados sobre toda a periodização do desenvolvimento, e não só da faixa etária com a qual ele trabalha. (MARSIGLIA e SACCOMANI, 2016, p. 350).

Mediante esse processo histórico de elaboração de uma proposta crítica para a área, pautada em referenciais marxistas, além de todo empenho por parte dos professores do departamento de Educação Física do CEPAE/UFG em materializá-la, optamos por somar esforços e engajar essa pesquisa no movimento de pensar as contribuições da Educação Física para a formação humana de crianças e adolescentes no processo de escolarização. Destarte, optamos pelo CEPAE/UFG como campo de pesquisa e mais especificamente os estudantes atualmente matriculados no ensino médio como sujeitos, considerando que historicamente trata-se de uma etapa negligenciada pela área.

## **1.6 A aproximação com o campo de pesquisa – estudo exploratório**

Para responder à questão-problema dessa pesquisa, decidimos ofertar uma disciplina eletiva no primeiro semestre letivo de 2017, e essa decisão acarretou alguns procedimentos prévios, imprescindíveis. Uma aproximação com o campo e com os sujeitos, constituindo um estudo exploratório (TRIVIÑOS, 2015), ocorreu durante todo o segundo semestre de 2016, logo após a emissão do parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFG, parecer nº 1.749.747.

---

<sup>16</sup> Demanda assumida em 2013 com a incorporação da antiga creche vinculada à Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade (PROCOM), atual departamento de educação infantil – DEI/CEPAE/UFG (MARTINS et al., 2015).

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. (TRIVIÑOS, 2015, p. 109).

Tendo em vista o acúmulo de 25 anos de discussão por parte do departamento de Educação Física do CEPAE/UFG, em que pese a grande rotatividade de professores, mas considerando, sobretudo, o legado que foi sendo transmitido bem como os avanços e limites, nos aproximamos do campo de pesquisa a fim de apreender esse movimento real. Essa aproximação se fez necessária para que pudéssemos compreender como ocorria a organização do trabalho pedagógico no departamento e qual era a compreensão dos estudantes do ensino médio acerca desse componente curricular.

O período de permanência no campo nessa etapa da pesquisa ocorreu entre 15/08/2016 e 09/12/2016. Inicialmente, foi feita uma apresentação da pesquisa aos estudantes, dando início à coleta de assinaturas nos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso dos menores de idade. A observação das aulas das seis turmas que compunham o ensino médio foi registrada em diário de campo. Foram analisados documentos como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento e a Proposta Curricular do Departamento, além de artigos, dissertações e tese sobre o campo. Também foram gravadas conversas com professores e aplicado questionário aos estudantes dessas seis turmas observadas.

Acerca do conjunto de aulas de Educação Física do ensino médio, observadas no segundo semestre de 2016, é preciso fazer algumas considerações: a) são duas turmas de cada ano A e B, com aproximadamente 30 estudantes matriculados, exceto nos 3º anos, onde há muita evasão, segundo os próprios estudantes, devido à exigência do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM)<sup>17</sup>; b) as turmas têm duas aulas semanais de 45 minutos durante o ano, exceto os 3º anos que têm apenas uma; c) os professores são os mesmos nas duas turmas da série, exceto nos 1º anos, onde, devido a um rearranjo emergencial, em decorrência do afastamento por licença de saúde da professora, dois professores do ensino fundamental completaram suas cargas horárias;

---

17 [...] considerando a necessidade de aprimorar a matriz curricular do ensino médio, envolvendo a relação entre ensino e pesquisa define a criação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio, pertencente ao núcleo básico, obrigatória para todos os alunos da 3ª série do Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/CoordCepae2015-ResolucaoTCC.pdf>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

d) não há reserva prévia de espaço para as aulas e os choques são inevitáveis, devido ao número de turmas da escola; e) a proposta de ensino do departamento não se materializa na prática pedagógica de todos os professores.

Em 2013 Sousa, F. desenvolveu uma pesquisa, do tipo estudo de caso, como requisito para conclusão do curso de especialização em Educação Física Escolar, com o objetivo de “identificar qual é o papel da Educação Física no Ensino Médio do CEPAE/UFG”. Além da pesquisa bibliográfica e da análise de documentos, o pesquisador entrevistou um professor da instituição e aplicou questionários às turmas do 1º ano do ensino médio, num total de 59 estudantes. Em suas considerações finais, o autor afirma que esse estudo apresenta uma realidade diferente da constatada em sua experiência como professor de Educação Física. Segundo ele, a análise dos dados coletados no CEPAE/UFG demonstra que “[...] é possível um trato pedagógico a partir de um referencial crítico para a Educação Física. Isso tem possibilitado uma compreensão mais ampla por parte dos alunos em relação aos conteúdos [...]” (SOUSA, F., 2013, p. 43).

Dadas as semelhanças entre os dois estudos, estaremos a partir de agora apresentando nossos dados, coletados em 2016, e dialogando com o mencionado trabalho, a fim de compreender melhor o contexto ao qual nossa intervenção foi desenvolvida, certos de que a historicidade dos processos auxilia no desvelamento do movimento da realidade.

Acerca dos questionários aplicados, apresentamos, a seguir, um panorama do perfil dos alunos do ensino médio do CEPAE e da Educação Física da instituição, na visão deles. O público participante dessa pesquisa é composto por 100 estudantes, de um total de 154 matriculados no ensino médio em 2016. Os critérios de inclusão e exclusão foram respectivamente: estar regularmente matriculado no ensino médio e devolver os Termos de Consentimento e/ou Assentimento devidamente preenchidos e assinados, concordando em participar da pesquisa.

A participação dos estudantes foi de caráter voluntário. Embora no ato da matrícula os pais já assinem documento de autorização permanente para a participação em quaisquer pesquisas da instituição, avaliamos que seria pertinente destacar o caráter de não obrigatoriedade. Julgamos que essa ação seria pertinente, a fim de tentar garantir interessados, de fato, em participar da pesquisa para resguardar a fidedignidade das respostas. Assim, pode-se concluir que houve um maior interesse por parte das meninas

em contribuir com a discussão sobre a Educação Física da escola, pois quase 70% das respostas dizem respeito à opinião feminina.

Essa constatação pode estar relacionada a uma cultura de empoderamento fomentada no CEPAE por parte dos docentes e, conseqüentemente, assumida pelas discentes. Práticas que incentivam as estudantes, de um modo geral, a assumir uma postura de participação ativa em instâncias deliberativas, a fim de romper com a cultura da invisibilidade e do silenciamento. No contexto histórico específico da área, “é incômoda a constatação de que meninas ainda ocupam em minoria o lugar de protagonista nas aulas de Educação Física” (JACÓ, 2012, p. 18). Ainda sobre a questão da prevalência de meninas dentre os sujeitos do estudo, faz-se necessário observar que o mesmo ocorreu com Sousa, F. (2013).

Como havíamos presumido, mais da metade dos participantes dessa pesquisa responderam que estudam no CEPAE/UFG desde o ensino fundamental – anos iniciais. O que nos permite afirmar que parte significativa desse grupo estuda nessa escola há aproximadamente 10 anos e vivenciou nas aulas o projeto crítico de Educação Física em ação, nos anos escolares que antecedem o ensino médio.

Embora o CEPAE seja uma instituição pública na qual o ingresso tem se dado exclusivamente por meio de sorteio universal, permitindo assim que qualquer família tenha chance de pleitear uma vaga para seus dependentes, verificou-se nesse estudo um expressivo número de estudantes vinculados a funcionários e/ou estudantes de outras unidades que compõem a UFG. Aparentemente, esse dado pode gerar uma falsa ideia de que haveria reserva de vagas para a comunidade acadêmica, o que já não acontece desde o ano de 1988.

Em geral, as vagas disponíveis para sorteio são muito disputadas, pois é inegável que a inserção dos estudantes num espaço acadêmico qualificado, como o do CEPAE/UFG, também vai gerar motivos, interesses e necessidades de alta ordem em cada um desses sujeitos. O que pode ser confirmado nos números dessa pesquisa, em que ampla maioria indica interesse em cursar o ensino superior.

O CEPAE fica no campus Samambaia da UFG, localizado na região norte de Goiânia e afastado das outras regiões da cidade. Logo, presumimos que quem se inscreve para o sorteio, além dos estudantes que residem nos arredores do campus, são também aqueles que têm condições financeiras para garantir o acesso e permanência na instituição. Desde 2004, com a reforma do ensino médio no CEPAE, os estudantes cursam no contraturno a parte flexível do currículo, três vezes por semana, sendo

necessário, portanto, que a família custeie o transporte e a alimentação, pois essa exigência posta pelo horário escolar inviabiliza que os estudantes possam trabalhar, o que em certa medida pode caracterizar também uma forma de seleção.

É perceptível, em boa parte dos estudantes do CEPAE/UFG, uma enorme preocupação com a escolha da profissão. O que de certa forma é corroborado pela escola quando solicita, no momento da matrícula no ensino médio, que o estudante faça opção pela área de conhecimento em que deseja aprofundar seus estudos. Atualmente, o CEPAE oferece duas alternativas: Humanas e suas Tecnologias/Linguagens e suas Tecnologias (que correspondem à antiga área de Humanas do CEPAE) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Matemática e suas Tecnologias (correspondem às antigas áreas de Exatas e Biológicas do CEPAE).

Em interlocução com Leontiev (1960), Anjos e Duarte (2016, p. 201-202) explicam que

[...] as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se pergunta quais são as matérias mais interessantes, recebem-se as seguintes respostas ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida.’”

Assim, quando perguntados no questionário sobre as cinco disciplinas escolares que mais trariam contribuições à sua formação, a resposta da maioria elencou: Português, Química, Matemática, Geografia e História. Sobre as que menos teriam a contribuir nesse processo, as assinaladas foram: Artes, Francês, Espanhol, Filosofia e Educação Física. As respostas estão dentro do esperado considerando o contexto do ensino médio, em que a pressão pela escolha da profissão, somada ao gargalo do acesso ao ensino superior, torna as pessoas extremamente pragmáticas e objetivas, constituindo relações também imediatistas com as disciplinas escolares. Contudo, é necessário destacar que aproximadamente 22% dos participantes optaram em responder que todas as disciplinas contribuem igualmente para a formação humana dos sujeitos. Fato que expressa uma clareza na concepção de ser humano como um ser de múltiplas dimensões e da necessidade de todas as áreas de conhecimento no processo de formação humana que possibilitem a compreensão da totalidade da prática social.

O questionário aberto aplicado por Sousa, F. (2013) fez a seguinte pergunta aos estudantes “Qual a importância da Educação Física para os alunos do Ensino Médio?” Dentre as respostas, classificadas pelo autor em oito temas, duas delas se destacaram

pelo contraste. A primeira diz respeito aos 13% dos participantes que responderam que o papel desse componente curricular é de contribuir para a formação crítica dos estudantes. Já a segunda, cujo quantitativo é exatamente o mesmo, está relacionada aos estudantes que responderam que a Educação Física não tinha nenhuma importância, ou ainda, que não sabiam responder sobre a importância desse componente curricular para a formação dos alunos. O que chama nossa atenção nesse resultado é que eles representam os extremos, ou seja, o que conseguimos avançar representa a mesma quantidade daqueles que sequer conseguimos afetar e seguem indiferentes às contribuições da Educação Física para formação dos estudantes.

Retomando nossa pesquisa, mais da metade dos estudantes que participaram não considera a Educação Física um componente curricular como os demais. As opiniões ficam divididas entre a compreensão de caráter compensatório, momento de relaxar e aliviar as tensões das outras aulas e a concepção mais restrita à saúde, que atribui à Educação Física a responsabilidade por manter na escola os corpos dos estudantes saudáveis e dispostos. De nossa parte, não há negação sobre os dois aspectos apontados, desde que os objetivos das aulas não se encerrem neles. Reforçamos aqui a necessidade de ensinar todas as dimensões da cultura corporal, pois compreendemos que a ausência desses conhecimentos empobrece a formação humana e fragiliza o processo de constituição do ser humano em sua totalidade, dificultando, inclusive, o avanço para o pensamento por conceito, último nível na evolução do pensamento.

O estudo de Sousa, F. (2013) corrobora o panorama apresentado em nossa pesquisa quando apresenta 74% das respostas sobre a importância da Educação Física no ensino médio, voltadas para o contato com manifestações da cultura corporal, à escolha profissional, ao combate ao sedentarismo, ao ensino dos esportes, ao momento de alívio das tensões. Como dito anteriormente, não temos discordância que a Educação Física contribua de todas essas maneiras para a formação dos estudantes, mas de forma isolada cada um desses motivos é muito pouco para justificá-la como componente curricular.

Nesse estudo, confirmamos também o que outras pesquisas já identificaram, inclusive nas demais etapas da educação básica: o conteúdo mais ensinado pelos professores nas aulas de Educação Física ainda é o esporte, seguido de longe pelos demais temas da cultura corporal. E o aspecto mais enfatizado pelo professor, segundo os estudantes, é a técnica/tática, assinalada sozinha ou conjugada com outras opções, como a evolução histórica da modalidade e as relações que ela estabelece com a

realidade. Também foi assinalada nessa questão a opção de o professor enfatizar valores para convivência com o grupo. Diante dos dados, é possível afirmar que, embora o CEPAE/UFG esteja há 25 anos tentando romper com a lógica da primazia do esporte, identificamos que isso ainda não foi possível.

Sobre o tempo pedagógico ser suficiente ou não para o trabalho desenvolvido pelo professor na disciplina, as opiniões se dividem. Atualmente, como já explicado, as turmas dos 1º e 2º anos têm duas aulas semanais de 45 minutos, enquanto o 3º ano tem apenas uma. A fim de otimizar o processo pedagógico, os professores de Artes e Educação Física dos 3º anos alternam suas aulas por semestre, o que minimiza um pouco o impacto dessa redução na organização do trabalho pedagógico.

Na ocasião em que Sousa, F. (2013) desenvolveu sua pesquisa, todas as turmas da última etapa tinham apenas uma aula de Educação Física por semana, fruto das discussões sobre a reforma do ensino médio no CEPAE. Sobre essa questão, o professor entrevistado pelo pesquisador afirma que a ausência de unidade teórico-metodológica, entre os professores do departamento, além de gerar atrito com os estudantes, coloca a Educação Física em desvantagem na disputa com os outros componentes curriculares por mais aulas. Como se ela fosse uma disciplina menor e por isso devesse ser secundarizada no currículo.

[...] você acaba trabalhando com uma turma que de repente foi de outro professor com outro referencial teórico no ano anterior, aí os alunos acabam questionando, e isso abre essa possibilidade para os próprios professores começarem a questionar [...] ah, mas não faz sentido, por exemplo, trabalhar a Educação Física no ensino médio se é para os alunos ficarem só jogando vôlei ou ficarem só jogando [...] eles começam a questionar a disciplina de Educação Física. (SOUSA, F., 2013, p. 32).

Em nossa pesquisa, apenas 14% dos estudantes entrevistados responderam que as aulas não são interessantes. Os demais destacam que os elementos mais interessantes das aulas são: conhecer novas práticas corporais, sair da sala de aula e a metodologia do professor, nessa ordem, enquanto para mais da metade dos participantes da pesquisa, o aspecto menos interessante das aulas de Educação Física é “ficar na sala de aula”.

Como pôde ser visto na avaliação dos estudantes, as aulas de Educação Física, para se tornarem interessantes, precisam romper definitivamente com o espaço da sala de aula. Entretanto, temos observado nas aulas que a sua realização em outros espaços não é garantia de participação dos alunos. Assim, é necessário estar atento para que o momento da aula não se reduza, de fato, a um momento de compensação, confundido às

vezes com recreação. Acerca dessa questão, concordamos que as aulas de Educação Física exigem dos alunos disposição, pois

Participar dos conteúdos trabalhados nas aulas não exige somente o envolvimento intelectual, mas também requer um envolvimento corporal, que nas demais disciplinas escolares não ocorre de maneira tão intensa. (JACÓ, 2012, p. 2).

Entendemos que interesse e participação estão intimamente ligados e por isso recorremos novamente ao estudo de Sousa, F. (2013). Segundo o autor, quando perguntados sobre a forma como participam das aulas de Educação Física, grande parte dos alunos se mostrou participativa e fez uma distinção entre aulas práticas e teóricas, explicando que

Nas aulas teóricas a participação seria através de discussões, pesquisas, seminários, trabalhos e tarefas. Por outro lado, nas aulas práticas os alunos relataram que participam de todas as atividades propostas, interagindo com os colegas, de maneira colaborativa, ativamente e de modo prestativo. Em contrapartida foi possível também identificar algumas exceções que divergiam da maioria dos alunos. Para esses sua participação não era muito boa ou só participava se gostasse da atividade proposta durante a aula de Educação Física. (SOUSA, F., 2013, p. 38).

A história da Educação Física como componente curricular, e não mais como atividade física na escola, é tão recente que ainda hoje lutamos por igualdade em relação às outras disciplinas e por reconhecimento junto a professores, estudantes e suas famílias. Ainda que seja dotada de um caráter *sui generis*, a Educação Física também tem conhecimentos que precisam ser transmitidos aos alunos a fim de contribuir com seu processo de humanização. E esse conjunto de conhecimentos atinentes à cultura corporal demanda espaços, tempos, recursos, materiais e metodologias outras, que não apenas as velhas conhecidas da concepção tradicional.

A Educação Física possui diversos resquícios históricos, que equivocadamente são ainda reproduzidos pela sociedade e pelos meios de comunicação de massa, chegando à escola, de certa forma, incorporados aos conceitos trazidos pelos alunos. A pretensão de uma teoria crítica na Educação Física é, portanto, conseguir superar as ideias advindas das vivências imediatas dos alunos através da mediação do conhecimento científico. Dessa forma, o sujeito poderá intervir na sociedade de maneira diferente, ciente de suas experiências, assim como da orientação científica de determinado conhecimento. (NUNES, N., 2014, p. 66).

A concepção tradicional de Educação Física, arraigada e alimentada por tendências pedagógicas que insistem em sustentar uma visão fragmentada e dicotômica de ser humano e de conhecimento, defende que a aula de Educação Física deve obrigatoriamente ocorrer na quadra e qualquer coisa diferente disso daria origem então às denominações: aula prática e aula teórica. Como se fosse possível haver uma prática que não fosse orientada por uma teoria.

A fim de romper com as dicotomias, a metodologia de ensino crítico-superadora propõe o trabalho como princípio educativo e assume o trato com o ser humano a partir da sua totalidade, indicando a superação da fragmentação do indivíduo e do conhecimento. Trata-se da ação consciente, da indissociabilidade teoria e a prática, representada pela práxis:

[...] movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. [...] a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2012, p. 120).

A verdade é que ensinar quaisquer manifestações da cultura corporal não prescinde o desenvolvimento de uma reflexão sobre seus determinantes socioeconômicos, políticos e culturais, sob pena de comprometer a noção de totalidade. Cabe ao professor, nesse caso, conhecimento e criatividade para elaborar materiais e estratégias de ensino que estejam de acordo com a fase do desenvolvimento dos estudantes. É necessário que eles compreendam o sentido e significado da Educação Física e do seu objeto de estudo – a cultura corporal, para que haja interesse e conseqüentemente envolvimento e participação nas aulas.

Como condição para a conclusão do ensino médio no CEPAE/UFG, além da média mínima em todas as disciplinas, como ocorre em outras escolas, o estudante precisa também defender o TCEM, sob orientação de um professor da escola. Questionados sobre a possibilidade de discutir alguma temática da Educação Física nesse trabalho, quase metade dos estudantes acenaram positivamente. Perguntados sobre a opção de cursar disciplinas eletivas ofertadas por professores de Educação Física, a fim de compor o núcleo flexível, apenas 19% responderam que não o fizeram e/ou não o fariam.

A análise das respostas dos estudantes nos permite aproximar essa investigação da pesquisa realizada por Ferreira, Pereira e Moreira (2005), na qual se verificou que os alunos gostam da Educação Física, mas faltam-lhes subsídios para compreendê-la de forma mais profunda. Algumas falas deixadas pelos estudantes ao final do questionário expressam exatamente essa compreensão:

O ensino médio do CEPAE em relação a Ed. Física deixou um pouco a desejar, pois tivemos redução no número de aulas e ainda assim ficamos muito em sala de aula. (E01);

Bem fraco, afinal não sei nada sobre a matéria em si. (E75);

É magnífica e inesquecível cada experiência que passamos, porque somos ainda adolescentes, estamos em formação e estas experiências contribuem para nossa formação como indivíduos. (E 76);

É uma matéria superimportante pois com ela os alunos se desestressam e têm uma boa saúde. (E78);

É uma aula de alívio das pressões de outras matérias, é necessário e divertido. (E91).

Assim concluímos que, embora haja esforços reconhecidos historicamente, no departamento de Educação Física do CEPAE/UFG, em elaborar e implementar uma proposta curricular avançada, que esteja alinhada às discussões críticas da área e aponte para uma formação omnilateral <sup>18</sup>dos sujeitos, os resultados indicam que nos últimos 10 anos não houve materialização dessa proposta no trabalho pedagógico de todos os professores e, conseqüentemente, na compreensão dos estudantes acerca desse componente curricular. As razões para tal fato já foram apresentadas por Duckur (2004), mas entendemos ser necessário retomá-las aqui: a fragmentação do grupo de professores, as condições de trabalho, a ausência de compromisso político por parte dos docentes, a licença ou diminuição dos encargos didáticos dos professores para qualificação e a rotatividade de professores.

No mesmo ano em que Sousa, F. (2013) apresentou seu estudo sobre a Educação Física no ensino médio do CEPAE, Nunes, N. (2014) defendeu sua dissertação de mestrado cuja pesquisa buscava resposta para a seguinte questão:

---

18 Ainda que a formação humana na perspectiva da omnilateralidade só seja possível em outro tipo de sociedade, que supere o capitalismo, entendemos que é necessário como traz Saviani na epígrafe desse capítulo, atuar nas escolas nas condições históricas atuais com ações que impulsionem a mudança que se pretende.

[...] a proposta curricular do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, fundamentada pelos pressupostos da pedagogia crítico-superadora, instrumentaliza o professor de Educação Física, resultando em um conhecimento crítico para o trabalho pedagógico com o esporte? (NUNES, N., 2014, p. 8).

A investigação do tipo documental, segundo a autora, utilizou a técnica de pesquisa bibliográfica e teve como fonte os principais documentos da escola: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, artigo publicado pelos professores sobre o currículo da Educação Física e o programa de conteúdos da área para o ano de 2013. Após a análise do material, a pesquisadora revela que

Concluimos esta pesquisa confirmando nosso pressuposto inicial de que a proposta curricular, fundamentada pelos elementos da pedagogia crítico-superadora, instrumentaliza o professor de Educação Física, resultando em um conhecimento crítico para o trabalho pedagógico com o esporte. (NUNES, N., 2014, p. 5).

No entanto, a afirmação feita por Nunes, N. (2014, p. 72) de “que a proposta curricular da Educação Física do CEPAE instrumentaliza o professor na elaboração de um trabalho pedagógico fundamentado em um conhecimento crítico”, na nossa avaliação, soa generalizante e prematura, uma vez que a pesquisadora restringiu sua investigação à análise de documentos, não tendo ido a campo observar aulas ou entrevistar professores, nem estudantes da instituição campo, como ela reconhece.

Devido aos limites da pesquisa documental, como, por exemplo, o não aprofundamento no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, não foi possível abarcar todas as problemáticas destacadas no estudo. Porém, com os desdobramentos deste trabalho, outros questionamentos foram levantados como enriquecedores do processo e como possíveis encaminhamentos para o aprofundamento de outros objetivos. (NUNES, N., 2014, p. 14).

Em outro momento da dissertação, Nunes, N. (2014) aborda exatamente o ponto identificado acima como um limite do trabalho, pois entendemos que a proposta curricular do CEPAE, datada de 2008, representa o esforço de um trio que, naquele momento, reunia condições imprescindíveis para a realização dessa tarefa. Mas a realidade do departamento de Educação Física do CEPAE é dinâmica, e a rotatividade de professores é grande.

Atualmente, nenhum dos três professores que assina a autoria da proposta se encontra na instituição, mas a proposta segue inalterada, pelo menos no papel. Será que

os demais professores que passaram pela instituição, independente da formação que tiveram, se sentiram contemplados e instrumentalizados pela proposta na hora de planejar e desenvolver seu trabalho? Será que a proposta se materializou na prática pedagógica de todos os professores durante esses 10 anos? Segundo a pesquisadora,

A teoria crítica, especialmente a pedagogia crítico-superadora, demonstrou elementos, fundamentos, concepções, ideias orientadoras de um trabalho educativo no âmbito escolar a partir de tal paradigma. Porém, o fato de se identificar e utilizar a teoria como norteadora em um planejamento, individual ou coletivo, não significa que ela se manifestará na prática pedagógica ou mesmo que alcançará seus objetivos. Levantamos esta questão, pois, apesar da intencionalidade teórica, a articulação teoria e prática ainda se apresenta como um elemento dificultador da materialidade de pedagogias críticas na escola. (NUNES, N., 2014, p. 65).

O referencial que fundamenta o estudo de Nunes, N. (2014) e também este trabalho, constituído pela pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e metodologia crítico-superadora, requer muito estudo e aprofundamento teórico para que possa ser materializado no trabalho educativo. A apropriação desse referencial, sim, instrumentaliza os professores para atuar no ensino crítico das manifestações da cultura corporal, em todas as etapas da educação básica. Por isso, concordamos com a pesquisadora quando afirma que

Nós, professores, lidamos diariamente com a formação de indivíduos, desde a educação infantil até o ensino superior, mas isso não nos leva espontaneamente a sermos capazes de explicar o que é a individualidade humana e/ou como se forma o indivíduo humano. Precisamos de uma teoria que fundamente essa explicação. A constante reflexão sobre a formação do ser humano e sobre o papel da educação nessa formação parece-nos ser o caminho. (NUNES, N., 2014, p. 64).

A atuação docente na escola suscita questões diversas que, via de regra, são transformadas em projetos de pesquisa. Semelhante ao relato de Sousa, F. (2013) sobre sua experiência profissional, Nunes, N. (2014) explica que as motivações que levaram a realização desse estudo têm origem na sua trajetória como aluna, na educação básica. Atualmente

Inserida na escola, agora como docente, não percebia grandes avanços na prática pedagógica da Educação Física. O preconceito em relação à disciplina, o não reconhecimento por parte da escola e da sociedade do conhecimento pertencente a ela, a forte influência do tecnicismo nas aulas, a falta de seriedade e respeito no que se refere à organização do trabalho pedagógico, a insistente presença de professores “rola-bola”, dentre tantas

outras questões, faziam e ainda fazem parte da realidade escolar dessa área de conhecimento. (NUNES, N., 2014, p. 7).

Assim como os pesquisadores citados, também somos tomados por um descontentamento em decorrência do panorama da Educação Física na escola. E essas evidências têm direcionado nossas pesquisas na busca por uma ação pedagógica coerente, pautada em referenciais críticos e articulados aos interesses de classe. Contudo, essa opção teórica demanda mais que disposição para os estudos, exige, além de posicionamento político, muita energia para os enfrentamentos na tentativa de romper com

a) O dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física que mantém a cisão teoria-prática [...]; b) A banalização do conhecimento da cultura corporal [...]; c) A restrição do conhecimento oferecido aos alunos [...]; d) A redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; e) A utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas na perspectiva das teorias desenvolvimentistas [...]; [...] g) A falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; h) A falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal. (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/p).

A escolha do CEPAE/UFG como campo de pesquisa certamente ocorreu por razões diversas em cada um dos três estudos. Contudo, o fato de ser uma unidade acadêmica em uma universidade pública, com características tão singulares e capazes de abarcar a totalidade do complexo sistema educacional brasileiro, pesou na escolha. Um espaço de formação humana tanto de crianças quanto de adolescentes e adultos, na educação básica e no ensino superior, na formação inicial e continuada, possivelmente tem limites, mas seguramente tem muitas possibilidades a serem compartilhadas.

### **1.7 A disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação**

Segundo Gil (1999), do ponto de vista do envolvimento do pesquisador, as pesquisas podem seguir o modelo clássico ou ser do tipo pesquisa-ação e participante. O modelo clássico de pesquisa, de acordo com o autor, tem forte influência positivista e propõe distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado, enquanto as segundas se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de investigação. Logo, esse estudo tende a se aproximar do modelo de pesquisa participante, que difere da pesquisa-ação,

[...] uma vez que não se propõe necessariamente a modificar um determinado contexto investigado, mas, antes, em várias situações se preocupa em “compreender e descrever” certos objetos pesquisados, entre eles as relações presentes na escola, na saúde, no esporte entre outros. (BAPTISTA et al., 2015, p. 19).

Para Gil (2002) é quase impossível determinar com precisão as fases de uma pesquisa participante, pois o planejamento tende a ser bastante flexível, contudo, o autor sugere um modelo, sem a pretensão de ser o único, indicando os principais passos a serem seguidos nesse tipo de pesquisa:

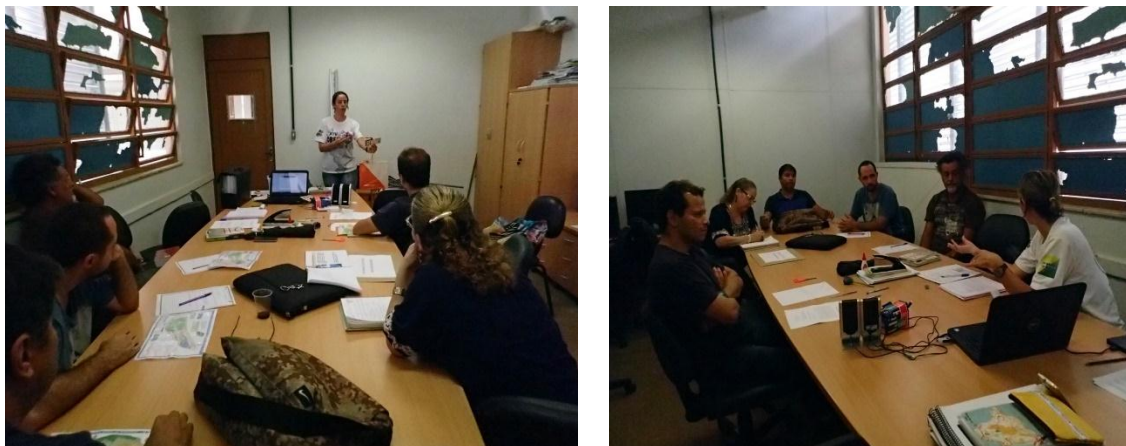
- a) montagem institucional e metodológica;
- b) estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisadas;
- c) análise crítica dos problemas; e
- d) programa-ação e aplicação de um plano de ação. (GIL, 2002, p. 149)

Com relação à “montagem institucional e metodológica”, o autor elenca algumas tarefas que devem ser cumpridas em conjunto com representantes da população a ser pesquisada.

- a) determinação das bases teóricas da pesquisa (formulação dos objetivos, definição de conceitos, construção de hipóteses etc.);
- b) definição das técnicas de coleta de dados;
- c) delimitação da região a ser estudada;
- d) organização do processo de pesquisa participante (identificação dos colaboradores, distribuição das tarefas, partilha das decisões etc.);
- e) preparação dos pesquisadores;
- f) elaboração do cronograma de atividades a serem realizadas. (GIL, 2002, p. 150)

Considerando a flexibilidade sugerida pelo autor, todas essas tarefas foram cumpridas em parceria com o orientador da pesquisa, professor de Educação Física da instituição pesquisada, no momento de revisarmos o projeto, e/ou com os demais colegas do departamento de Educação Física nos momentos de apresentação e discussão dele. Como pode ser visto nas imagens abaixo, o grupo de professores da instituição assistiu a apresentação da proposta e contribuiu com questionamentos e reflexões que foram, posteriormente, levadas ao conhecimento do orientador, para discussão. Também é importante destacar que o instrumento utilizado na fase exploratória dessa pesquisa, questionário, passou antes por um pré-teste, como sugere Gil (1999) com um grupo de estudantes voluntários do ensino médio.

Figuras 1 e 2 – Apresentação e discussão do projeto com os professores do departamento



Fonte: a autora.

Quanto ao “estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisadas” (GIL, 2002) podemos dizer que correspondeu à fase exploratória dessa pesquisa. A fim de compreender como se dava a organização do trabalho pedagógico na disciplina e também a compreensão dos estudantes acerca da Educação Física da escola, foi imprescindível a aproximação com o campo e com os sujeitos durante o segundo semestre de 2016. Essa aproximação ocorreu mediante a observação das aulas, o diálogo com os professores e a aplicação do questionário aos estudantes.

- a) identificação da estrutura social da população;
- b) descoberta do universo vivido pela população; e
- c) recenseamento dos dados socioeconômicos e tecnológicos. (GIL, 2002, p. 150)

Figura 3 e 4 – Aplicação do questionário aos estudantes



Fonte: a autora.

Já a fase de “análise crítica dos problemas” (GIL, 2002) diz respeito ao momento pós-coleta de dados, ocorrida na fase anterior. Está relacionada à análise rigorosa que desvela a realidade acerca do objeto, a fim de identificar lacunas a serem preenchidas na fase seguinte “programa-ação e aplicação de um plano de ação” (GIL, 2002). Segundo o autor, com base nas análises, elaboram-se:

- a) ações que possibilitem a análise mais adequada do problema estudado;
- b) ações que possibilitem melhoria imediata da situação em nível local;
- c) ações que possibilitem melhoria a médio ou longo prazo em nível local ou mais amplo. (Gil, 2002, p. 152)

Após cumprir todas as fases sugeridas pelo autor e identificar as lacunas que deveriam ser preenchidas, chegamos ao que Gil (2002) convencionou chamar de “plano de ação”. Em janeiro de 2017, submetemos à secretaria do CEPAE/UFG a proposta da disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, com carga horária de 40 horas e oferta no primeiro semestre de 2017. As aulas da referida disciplina estavam previstas para as quartas-feiras no período das 15h45min às 17h15min, em decorrência da necessidade de aulas ao ar livre. Em atendimento a questões de ordem burocrática, a disciplina foi cadastrada pelo prof. Alcir Horácio da Silva, orientador dessa pesquisa e professor do CEPAE.

Com a proposta devidamente apresentada, aprovada pela coordenação pedagógica e disponível aos estudantes para conhecimento da oferta, retomamos os preparativos para desenvolver a sequência pedagógica elaborada, a fim de que pudéssemos identificar: quais as possibilidades e os limites para o ensino do esporte Orientação na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora.

Nesse período de preparação, identificamos que, de acordo com o calendário letivo 2017 do CEPAE, aprovado e divulgado amplamente, não haveria número de quartas-feiras suficiente para o cumprimento das 40 horas propostas. Logo, foi necessário refazer o planejamento, redimensionando-o para as 22h30min de aulas possíveis, de acordo com o calendário. O ano letivo de 2017 no CEPAE se iniciou em 06/03/2017, entretanto, as disciplinas eletivas, como de praxe, para fins de adaptação dos estudantes, começaram na semana seguinte.

Nosso processo de investigação foi retomado, então, no início do ano letivo de 2017, quando foi lecionada, de março a junho, a disciplina eletiva Práticas corporais de Aventura – esporte Orientação. Nessa oportunidade, pudemos materializar a sequência didático-pedagógica (apêndice A) que elaboramos como objetivo geral desse trabalho

para um grupo de 32 estudantes, matriculados nas seis turmas que compõem o ensino médio da escola.

Figura 5 – Informativo no mural de horários do CEPAE/UFG

Atualizado dia 02/03/2017

HORÁRIO ELETIVAS <sup>1</sup> – 1º SEMESTRE DE 2017							
SEGUNDA-FEIRA							
1ª	1ª A	1ª B	2ª	3ª	3ª B	Lab. Química	Sala de Artes
14h às 15h30	Metodologia Científica Prof. Iris 2,3 (CHIL)	A crise da razão I: "Luz e sombra", da verdade à diversidade. Prof. Fabrício 1, 2,3 (CHIL)	Leitura e Produção de Texto Prof. Ima 1,2,3 (CHIL)		O Ser e o Nada - Pensamento Complexo I Prof. Danilo 1,2,3 (CHIL)	Química na Cozinha Prof. Marlene 1,2,3 (CNIM)	
15h45 às 17h15		Filosofia das Luzes: o Iluminismo e seus herdeiros Prof. Evandson 1, 2,3 (CHIL)					
TERÇA-FEIRA							
1ª	1ª A	1ª B	2ª	3ª	3ª B		
14h às 15h30	História do cinema como História do audiovisual: a imagem e o som no mundo contemporâneo Prof. Luiz Felipe 1,2,3 (CHIL)	Ambiente e Saúde Profas. Ana Maria, Larissa e Mª Izabel 1,2,3 (CNIM)	A arte em Línguas Estrangeiras: inglês e francês Sirlene, Letícia, Layssa 1,2,3 (CHIL)	Fontes Renováveis de Energia Prof. Leonardo Bruno 2,3(CNIM)	Universo Geométrico - Γεωμετρική σύμπτυξη Prof. Jaqueline 1,2 (CNIM)		
15h45 às 17h15		Estatística Prof. a definir 1,2,3 (CNIM)					
QUARTA-FEIRA							
1ª	1ª A	1ª B	2ª	3ª	3ª B		Sala de Artes
14h às 15h30	Cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XVIII e XIX em Goiás Prof. Cristina/Fac. de História 1,2,3 (CHIL)	Construção do TCEM e a História da Ciência Prof. Guilherme 2,3 (CNIM)	Oriente Médio: do fim do Império Turco Otomano ao Estado Islâmico Prof. Glaucio 1,2,3 (CHIL)				
15h45 às 17h15		Práticas Corporais de aventura - esporte Orientação Professores Alcir e Dayse 1,2,3 (CHIL)					

CHIL = Ciências Humanas e suas Tecnologias (Linguagens e suas Tecnologias (correspondem à antiga área de Humanas do Cepae).  
CNIM = Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática e suas Tecnologias (correspondem às antiga áreas de Exatas e Biológicas do Cepae).

Fonte: <<https://www.cepae.ufg.br/n/87207-disciplinas-eletivas-2017-caderno-de-ementas-e-horario>>

Acesso em: 03 de junho de 2018.

Na primeira quarta-feira de aula na eletiva, dia 15/03/2017, em decorrência de uma manifestação popular em Goiânia, contra a Reforma da Previdência – PEC 287/2016 já apresentada na introdução desse trabalho, o CEPAE/UFG cancelou as aulas, e o início da disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação foi adiado. Logo, a carga horária da disciplina e o planejamento que já haviam sido alterados, foram novamente reduzidos, totalizando 21 horas, distribuídos em 28 aulas nas 14 quartas-feiras do primeiro semestre letivo.

Em 22/03/2017, demos início à disciplina eletiva solicitando aos estudantes que preenchessem uma ficha diagnóstica (apêndice B) individual e anônima contendo as perguntas: “Por que você escolheu essa disciplina eletiva?” e “Quais são suas expectativas com relação às aulas?” Na sequência, apresentamos aos estudantes, em linhas gerais, a pesquisa em curso e solicitamos o preenchimento dos termos (TCLE e TALE) àqueles que ainda não o tinham feito, uma vez que seriam sujeitos da investigação.

Foi apresentado o plano de ensino da disciplina, bem como a metodologia, a avaliação e o cronograma. Também dividimos os grupos para a realização das tarefas do

diário virtual e a construção dos materiais, além de montarmos o grupo do *Whatsapp* para facilitar nossa comunicação e para que pudéssemos enviar alguns vídeos relacionados à disciplina, considerando que a maioria de nossas aulas seria fora da sala.

Encerrados os procedimentos iniciais, partimos do nome da disciplina para questionar os estudantes acerca do que seriam as práticas corporais de aventura e o esporte Orientação e se existiria relação entre ambos. Poucos alunos se arriscaram a responder e aqueles que o fizeram, como esperado, tinham uma compreensão sincrética do que seriam as práticas corporais de aventura e não tinham ideia do que seria o esporte Orientação.

Após uma breve exposição utilizando a lousa móvel e canetões, encerramos com os informes e providências para a aula seguinte. Solicitamos a autorização dos responsáveis para uso do transporte e a roupa apropriada para banho, tendo em vista que a próxima aula seria no clube do Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Goiás (SINT-IFESgo).

Figura 6 – Final da 1ª aula realizada ao lado do estacionamento no CEPAE



Fonte: a autora.

A segunda aula, dia 29/03/2017, como já anunciado, ocorreu no SINT-IFESgo devido à necessidade de uma piscina onde pudéssemos desenvolver a aula sobre o *Stand up paddle (SUP)* – remada em pé numa prancha – prática corporal de aventura aquática. Na impossibilidade de utilizarmos as dependências da FEFD, devido às aulas de extensão, solicitamos o transporte da UFG para o deslocamento do CEPAE ao clube. Os estudantes trouxeram as autorizações e estavam pontualmente no estacionamento do CEPAE aguardando o transporte, que lamentavelmente atrasou 30 minutos do horário programado.

O traslado foi tranquilo e, ao chegar ao clube, o atleta Cirano Ribeiro – atleta filiado à Confederação Brasileira de *Stand up paddle* (CBSUP) – já aguardava os estudantes com todo o equipamento preparado. Com os estudantes sentados na borda da piscina, iniciamos uma exposição sobre as práticas corporais de aventura e sobre o SUP, na perspectiva do lazer e do alto rendimento. Na sequência, apresentamos os principais equipamentos (prancha, remo, colete, *leash*) utilizados pelos praticantes dessa modalidade esportiva, ressaltando a necessidade de segurança, e ensinamos a técnica que foi praticada pelos estudantes na piscina.

O registro fotográfico foi feito pelos próprios estudantes para compor o diário virtual e, ao final da aula, os grupos se reuniram para discutir os encaminhamentos da tarefa de construção dos materiais. No retorno ao CEPAE, os estudantes foram lembrados da tarefa (diário virtual) e informados sobre a próxima aula que apresentaria a Tirolesa e aconteceria ao lado do ginásio de esportes na FEFD.

Figura 7 - A 2ª aula realizada no clube SINT-IFESgo



Fonte: os estudantes.

Com apoio do Corpo de Bombeiros Militares do estado de Goiás, a aula do dia 05/04/2017 ocorreu nas dependências da FEFD/UFG, mais precisamente ao lado do ginásio de esportes e teve o objetivo de conhecer e experimentar a Tirolesa. Inicialmente, retomamos a aula anterior sobre as práticas corporais de aventura e a classificação, apresentando a Tirolesa como uma prática corporal de aventura aérea.

Explicamos a origem e um pouco da história dessa prática corporal, bem como os equipamentos e seu uso no lazer. Os bombeiros fizeram uma rápida exposição sobre equipamentos de segurança e o uso dessa técnica em resgates realizados, por eles, nas alturas. Após a exposição e os devidos esclarecimentos acerca da Tirolesa, todos os estudantes experimentaram a prática corporal aérea.

O registro fotográfico foi feito pelos próprios estudantes para compor o diário virtual e, ao final da aula, os grupos se reuniram para discutir os encaminhamentos da tarefa de construção dos materiais. Tanto a ida do CEPAE para a FEFD quanto o retorno foram feitos a pé, quando foram dados os informes sobre a próxima aula, prevista para acontecer no gramado do CEPAE, ao lado do prédio da 2ª fase e do ensino médio. Os estudantes também foram lembrados da tarefa de atualizar o diário virtual.

Figura 8 – A 3ª aula realizada na FEFD/UFG



Fonte: os estudantes

A aula do dia 12/04/2017 oportunizou aos estudantes aprender um pouco mais sobre o *slackline* – linha folgada, ou fita bamba. Classificada como prática corporal de aventura terrestre, essa modalidade foi apresentada aos estudantes como uma alternativa possível para o lazer em família e entre amigos. Um dos objetivos foi conhecer o material de baixo custo e de simples instalação, bem como a técnica para a prática dessa modalidade.

Os estudantes aprenderam sobre a história e as quatro principais modalidades (*Longline*, *Waterline*, *Highline* e *Trickline*)<sup>19</sup> dessa prática corporal de aventura terrestre. Também aprenderam a montar o equipamento e exercitaram a técnica para a travessia da fita, com e sem ajuda. O registro fotográfico foi feito pelos próprios estudantes para compor o diário virtual e, ao final da aula, os grupos se reuniram para discutir os encaminhamentos da tarefa de construção dos materiais. Os estudantes foram informados de que a próxima aula aconteceria na sala de aula reservada para essa disciplina, no CEPAE.

---

<sup>19</sup> *Longline* é a modalidade em que o praticante realiza uma travessia longa. *Waterline* é a modalidade em que em que o praticante realiza uma travessia sobre a água. *Highline* é a modalidade em que em que o praticante realiza uma travessia nas alturas, pelo menos acima de dez metros. *Trickline* é a modalidade em que o praticante realiza manobras na fita.

Figuras 9 e 10 – A 4ª aula realizada no CEPAE/UFG



Fonte: os estudantes.

Na quinta aula, ocorrida em 19/04/2017, reunimos os estudantes em sala para que pudéssemos retomar a discussão iniciada na primeira aula partindo do nome da disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação. Aqui é importante ressaltar que o questionário aplicado na fase exploratória dessa pesquisa identificou que a maior parte dos estudantes do CEPAE/UFG não ouviu falar de nenhum dos dois ou ouviu falar de um e não do outro, com relação às práticas corporais de aventura e ao esporte Orientação.

Para auxiliar nesta exposição, exibimos um vídeo, conceituamos e classificamos, inclusive as três modalidades que havíamos experimentado nas aulas anteriores. Os estudantes receberam material impresso com uma adaptação do quadro elaborado por Franco, Cavasini e Darido (2014), para que pudessem acompanhar no vídeo cada uma das práticas corporais de aventura. Também foi disponibilizado material didático específico, referente a cada uma das três práticas vivenciadas. Todo material foi lido e discutido com os estudantes e, na sequência, foram apresentados vídeos curtos sobre cada uma dessas três modalidades em variações criadas a partir de suas formas convencionais.

Não houve registro fotográfico dessa aula, nem por parte dos estudantes, nem da nossa parte. A condução dessa aula consumiu todo tempo e energia, pois, enquanto alguns estudantes ficaram muito interessados e queriam saber mais, outro grupo estava bem disperso e falante, atrapalhando a aula. Ao final, os estudantes levaram uma tarefa para fazer em casa e entregar na próxima aula. Não houve tempo para que os grupos se reunissem, entretanto, eles foram lembrados sobre a construção dos materiais, no pátio coberto do CEPAE, prevista para iniciar na 6ª aula.

Figuras 11, 12, 13 e 14 – Vídeo e imagens utilizados na 5ª aula realizada em sala no CEPAE/UFG



Fonte: Google imagens.

Como informado na primeira aula da disciplina, no dia 26/04/2017, os grupos deveriam iniciar os trabalhos de construção, tanto da parede de escalada feita de pneus de moto descartados quanto da prancha de garrafas pet. As propostas foram entregues aos grupos no primeiro dia e em todas as aulas era reservado um tempo, ao final, para o planejamento coletivo e esclarecimento de dúvidas sobre a execução do projeto.

Após a realização da chamada e o recolhimento da tarefa, os estudantes foram questionados sobre os materiais necessários à construção dos equipamentos. Como havíamos presumido, os alunos não se organizaram para essa atividade, além disso, alguns não tinham sequer feito a tarefa, solicitada na aula anterior. Essa situação demandou um momento de avaliação, questionamentos e escuta do grupo sobre a proposta em curso.

Em seguida, após compreender que o processo de ensino demanda comprometimento de ambas as partes envolvidas, os grupos iniciaram os trabalhos com os materiais que havíamos providenciado espontaneamente, uma vez que não fomos solicitados por eles anteriormente. Seguindo o modelo, os estudantes se mobilizaram, dimensionaram a quantidade de materiais que seria necessária, dividiram as tarefas e se organizaram para dar continuidade à construção na próxima aula.

Figuras 15, 16 e 17, 18 – Imagens dos dois equipamentos a serem construídos pelos alunos e imagens dos grupos de estudantes na 6ª aula realizada no CEPAE/UFG





Fonte: a autora.

Como não houve o engajamento esperado de todos os componentes do grupo para a realização dessa tarefa, entendemos que deveríamos disponibilizar apenas mais uma aula. A aula do dia 03/05/2017, então, foi destinada à finalização dos trabalhos e entrega dos equipamentos.

Entretanto, a conclusão do trabalho foi possível apenas para o grupo da parede de escalada. Enquanto os estudantes trabalhavam na construção dos equipamentos, fizemos o registro fotográfico. Transitar entre os grupos permitiu mediar conflitos e reinserir os alunos dispersos. Ao término da aula, auxiliamos os membros do grupo na instalação da parede de escalada e em seguida testamos o equipamento. Na sequência, os estudantes foram informados de que a próxima aula começaria na parede de escalada.

Figuras 19 e 20 – A parede de escalada de pneus finalizada e a prancha de garrafas pet em processo de construção na 7ª aula realizada no CEPAE/UFG



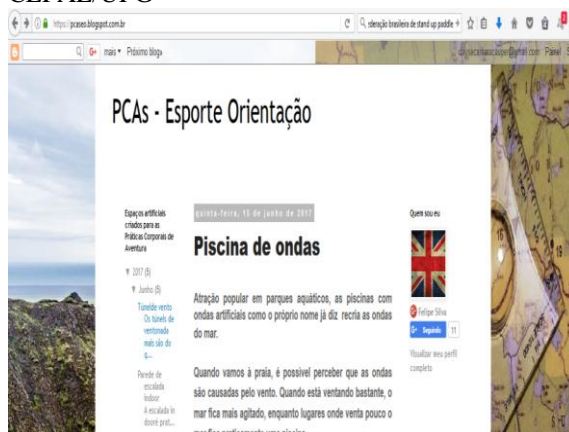
Fonte: a autora

A oitava aula da disciplina foi iniciada com a apresentação da escalada – prática corporal de aventura terrestre. Foi elaborado um folder (apêndice C) sobre essa modalidade e distribuído aos estudantes para que pudessem acompanhar melhor a exposição. Na sequência, todos os estudantes foram convidados a experimentar a escalada na parede construída de pneus.

Na segunda parte da aula, todo o grupo foi deslocado ao laboratório de informática. O objetivo era realizar uma pesquisa, em grupo, sobre espaços criados para as práticas corporais de aventura, como parede de escalada *indoor*, piscina com ondas, túnel de vento e outros. Essa pesquisa serviu de subsídio para elaboração de um texto que foi hospedado num *blog*, criado para essa finalidade.

Nesse dia, grande parte dos estudantes estava bem dispersa e acessando outros conteúdos na *internet*. Ao final da aula, eles deveriam se organizar para dar continuidade ao trabalho, pois a tarefa foi iniciada na escola, mas deveria ser concluída de forma não presencial, demandando uma articulação à distância dos membros do grupo. Nos informes, os alunos foram comunicados de que na próxima aula estaríamos iniciando o conteúdo esporte Orientação.

Figuras 21 e 22 – Estudante experimentando a escalada e o blog construído por um dos grupos na 8ª aula realizada no CEPAE/UFG



Fonte: a autora.

Dia 17/04/2017, na quadra descoberta ao lado do parquinho, iniciamos o conteúdo referente ao esporte Orientação – prática corporal de aventura terrestre. Como se tratava de uma modalidade esportiva desconhecida pela maioria, entendemos que seria interessante começar apresentando sua dinâmica específica.

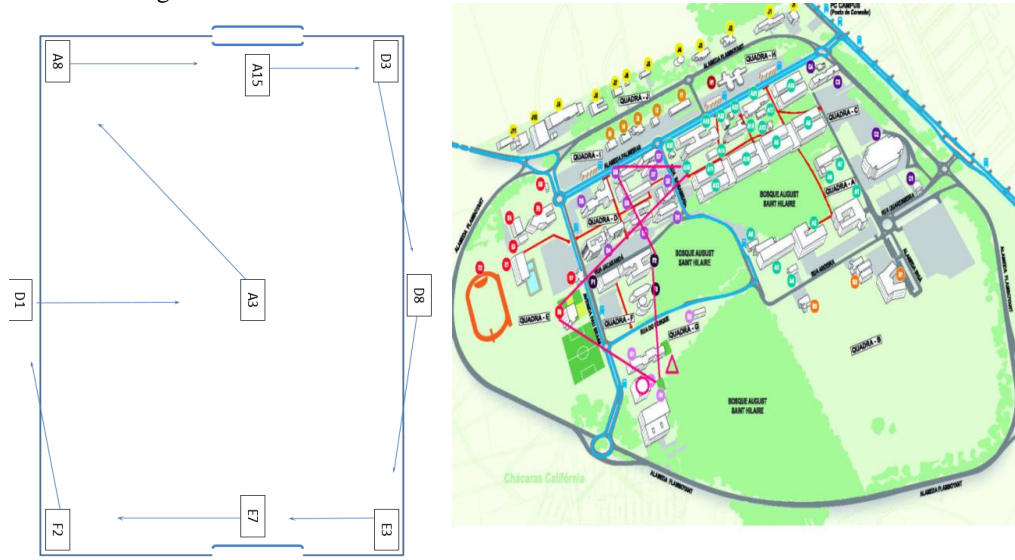
Assim, com um croqui da quadra (apêndice D) e alguns cones identificados ensinamos aos estudantes a se deslocar no espaço, orientados por um mapa. Na

sequência, os estudantes fizeram, em grupo, percursos pelo campus Samambaia, seguindo trajetos diversos montados por nós no mapa institucional, tendo o CEPAE como ponto de partida e de chegada.

Tanto na atividade da quadra quanto no percurso do campus foi necessário utilizar a habilidade de se deslocar com o mapa orientado para que fosse possível encontrar os cones corretos. No caso da atividade do campus, cada grupo deveria registrar sua passagem pelos pontos fazendo uma *selfie* em que obrigatoriamente estivessem os membros do grupo e o cone identificado (representando o ponto de controle). Assim, evitamos que o grupo se separasse para ir ao encontro dos pontos.

Após o retorno dos grupos, esclarecemos as dúvidas e demonstramos, mais uma vez, no circuito de cones montado na quadra, a forma correta de se orientar com o mapa para se deslocar pelo espaço. Não houve registro fotográfico da aula, os meninos estavam eufóricos enquanto as meninas estavam desanimadas, alegando cansaço. Ao final da aula, os estudantes foram informados de que na próxima quarta-feira deveriam se dirigir novamente à quadra descoberta ao lado do parquinho para a aula.

Figuras 23 e 24 – Materiais utilizados na 9ª aula realizada no CEPAE/UFG



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Na décima aula, realizada no dia 31/05/2017, dando sequência ao ensino da Orientação, apresentamos aos estudantes os mapas específicos dessa modalidade e suas principais características. Explicamos sobre a simbologia internacional, que permite a

prática dessa modalidade em qualquer lugar do mundo, além da escala, da sinalética e da utilização da bússola, instrumento permitido nas regras da modalidade.

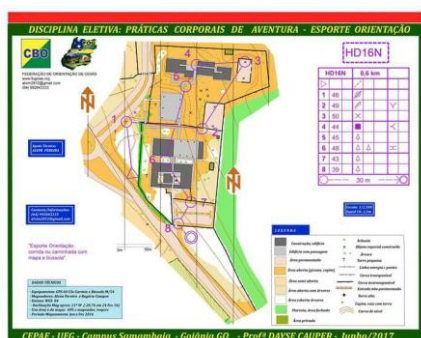
Também foi apresentado aos estudantes o prisma com picotador e o cartão de picote (apêndice E), instrumentos necessários para o registro mecânico da passagem do praticante pelos pontos. Com o mapa do CEPAE (apêndice F), construído na ISSOM, realizamos o percurso guiado com a turma, iniciando com a rotina do atleta (regra 22<sup>20</sup>), explicando cada passo que antecede a partida do praticante, numa competição.

Cada estudante tinha em mãos um mapa de Orientação e uma bússola para percorrer o trajeto. Fomos juntos, identificando a simbologia, utilizando a bússola, encontrando os prismas e marcando o cartão de picote. O cartão de picote era único para o grupo, para evitar que houvesse dispersão dos estudantes. Alguns alunos tiveram dúvidas, principalmente na utilização da bússola, demandando de nossa parte uma atenção maior. Enquanto isso, outro grupo de alunos realizava o percurso com desenvoltura, bem familiarizados com o mapa e com o instrumento que auxiliava na orientação e no deslocamento pelo CEPAE.

Da faixa de partida, passando por todos os pontos até cruzar a linha de chegada, os estudantes foram aprendendo itens fundamentais da Orientação, como a rotina do atleta, a simbologia do mapa, a sinalética, como se orientar apenas pelo mapa, como utilizar a bússola e o mapa juntos e como marcar a passagem pelos pontos de controle.

A partir do ponto 4, havia dois grupos bem definidos, o dos estudantes que foram seguindo de forma autônoma e só vinham até nós quando tinham dúvidas e os que fizeram todo o percurso junto comigo. Ao final dessa aula, os estudantes foram informados de que a próxima seria iniciada em sala.

Figuras 25 e 26 – Mapa de Orientação do CEPAE/UFG e estudante no percurso realizado na 10ª aula



Fonte: a autora.

20 Disponível em: <[https://www.fgo.esp.br/assets/gerenciador/FGO/Regras/1%20-%20Regras/CBO\\_RGOP2017.pdf](https://www.fgo.esp.br/assets/gerenciador/FGO/Regras/1%20-%20Regras/CBO_RGOP2017.pdf)>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

A aula do dia 07/06/2017 se iniciou em sala com a exibição de três vídeos curtos sobre a Orientação, nas perspectivas do lazer, do alto rendimento e da escola. Dando continuidade ao ensino dessa modalidade, nessa décima primeira aula, realizamos uma exposição com *slides* sobre como a Orientação passou de treinamento militar na Suécia a uma modalidade esportiva praticada em 70 países, nos cinco continentes (IOF, 2018).

Também apresentamos aos estudantes como ocorreu sua chegada ao Brasil, como se deu a fundação da CBO, 50 anos depois do primeiro contato dos brasileiros com a modalidade, e como é gerido atualmente o esporte que tem investido todas as energias para se tornar olímpico. Foi distribuído um texto aos estudantes explicando o conceito, a história, as modalidades, as principais regras e equipamentos permitidos.

Após esclarecer as dúvidas, retornamos ao espaço externo do CEPAE a fim de exercitar a técnica de Orientação com mapa e bússola, aprendida na aula anterior. Não houve registro fotográfico e, ao final da aula, os estudantes foram informados de que a próxima aula seria em sala.

Figura 27, 28 e 29 – Alguns slides utilizados na 11ª aula realizada no CEPAE/UFG



Fonte: a autora.

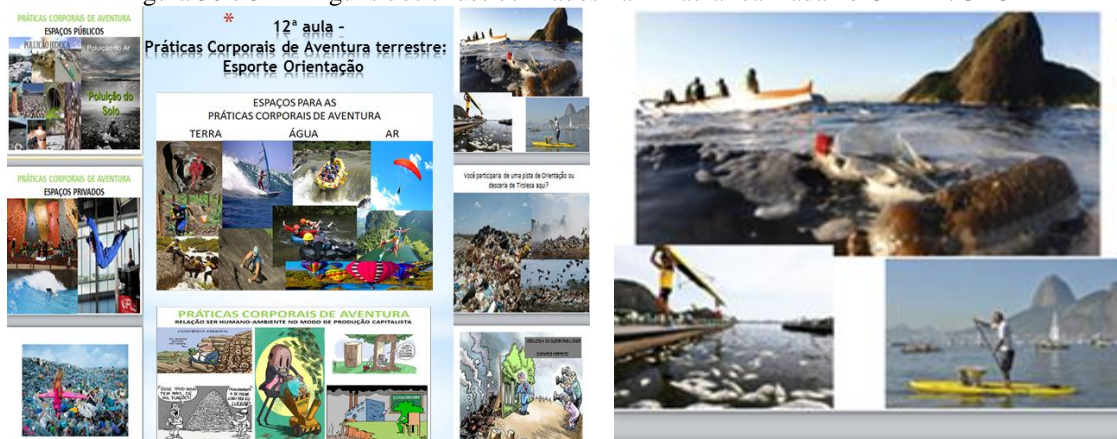
No dia 14/06/2017, já tendo ensinado sobre as práticas corporais de aventura, em geral, cinco delas em específico (*Stand up paddle*, Tirolesa, *Slackline*, Escalada e Orientação), além dos espaços privados para a prática de algumas dessas modalidades, nessa aula propusemos uma discussão mais ampla acerca da relação ser humano-natureza no modo de produção capitalista.

Apresentamos um trecho do documentário “A história das coisas” e demos continuidade à discussão com *slides*. A ideia era provocar uma reflexão e sensibilizar

para as condições dos espaços públicos para as práticas corporais de aventura. Analisar a ação do ser humano sobre o meio, identificando, sobretudo seus desdobramentos, como a poluição do ar, da água e da terra. Mediante a constatação dessa realidade, em fotos selecionadas para compor os *slides*, apresentamos o mercado das práticas corporais de aventura, representado pelos espaços privados para a prática dessas modalidades, já identificados no trabalho do blog realizado na 8ª aula.

Solicitamos aos estudantes que fizessem, em casa, uma charge representando a temática discutida nessa aula e, ao final da exposição, retornamos ao espaço externo do CEPAE a fim de exercitar a técnica de Orientação com mapa e bússola para a pista que seria realizada na aula seguinte. Ao final da aula, os estudantes foram informados de que a próxima aula seria na FEFD.

Figura 30 e 31 – Alguns dos slides utilizados na 12ª aula realizada no CEPAE/UFG



Fonte: a autora.

A penúltima aula da disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação aconteceu na FEFD, dia 21/06/2017. Foi organizada uma pista oficial, nos moldes das competições de Orientação, para que os estudantes pudessem testar a técnica aprendida para o uso do mapa e da bússola.

A pista se iniciava na FEFD ia até o CEPAE e retornava à faculdade, onde se encontrava a linha de chegada. Alguns estudantes preferiram fazer em dupla, enquanto outros fizeram a prova individualmente. Havia três percursos diferentes (apêndice G, H, I) e a largada foi dada de três em três minutos.

Na avaliação feita com o grupo, ao final da pista, identificamos que a grande maioria dos estudantes se apropriou da técnica, enquanto outros, embora ainda tendo dúvidas, conseguiram identificar suas fragilidades, que foram sanadas imediatamente com o auxílio dos colegas.

Figura 32, 33 e 34 – Mapa do percurso, estudantes iniciando e concluindo a pista na 13ª aula realizada na FEFD/UFG

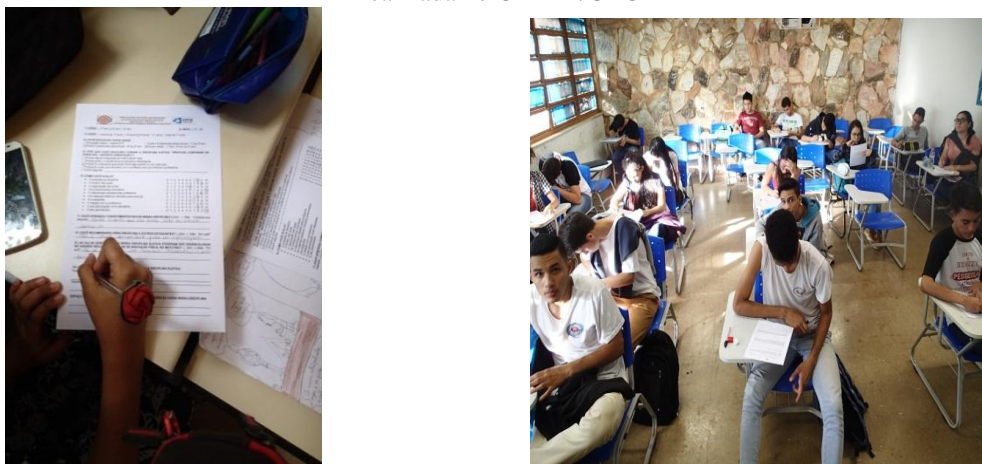


Fonte: a autora.

A última quarta-feira de aula da disciplina, dia 28/06/2017, foi reservada para a realização da síntese final dos estudantes a partir das experiências, leituras e discussões acerca das práticas corporais de aventura, em geral, e do esporte Orientação, em específico. Nessa aula, os estudantes fizeram a última avaliação e entregaram a charge solicitada na 12ª aula por ocasião da discussão sobre a relação ser humano-meio ambiente no modo de produção capitalista. A síntese final e a charge compuseram os instrumentos de avaliação dos estudantes junto com as notas de participação nas aulas, tarefas para casa, construção dos equipamentos e atualização do diário virtual.

Também foi solicitado a todos os presentes que preenchessem o questionário (apêndice J), sem identificação e com questões abertas e fechadas, de avaliação da proposta desenvolvida na disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação.

Figura 35 e 36 – Preenchimento do formulário de avaliação e síntese final da disciplina na 14ª aula realizada no CEPAE/UFG



Fonte: a autora.

## **1.8 Apontamentos sobre a disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação**

Como dito anteriormente, esse estudo se propôs a identificar as possibilidades e limites do ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física do ensino médio no CEPAE/UFG à luz da metodologia crítico-superadora. Explicamos nesse trabalho que, em decorrência dessa metodologia e sua principal obra apresentarem limites, lacunas, além de alguns pequenos equívocos e distorções, sempre que necessário recorreríamos aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Assim, pautados na tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2016a), vamos apresentar a proposta elaborada para essa intervenção pedagógica em suas minúcias.

O conteúdo selecionado para ser transmitido, desde a proposta inicial apresentada na seleção do mestrado, é o esporte Orientação. Contudo, em decorrência das discussões acerca da BNCC e também do aprofundamento teórico na perspectiva que fundamenta esse trabalho, identificamos a necessidade de uma contextualização mais ampla. Assim, optamos pelo título Práticas Corporais de Aventura – esporte Orientação e pelo recorte expresso no tema: Ser humano, natureza e práticas corporais. Importante ressaltar nosso esforço em oferecer aos estudantes o que havia de mais desenvolvido em cada uma das práticas corporais de aventura, daí a necessidade de estabelecermos algumas parcerias.

As aulas foram organizadas em três grandes blocos com objetivos distintos, mas interligados e interdependentes. O primeiro estava relacionado a compreender o que são e como se classificam as práticas corporais de aventura, o segundo buscava estabelecer a relação entre apropriação e objetivação, aprender um conhecimento para criar outras possibilidades a partir dele. E o último objetivo era situar e compreender o esporte Orientação como produto de objetivações humanas criado para atender, em determinados contextos históricos, necessidades diversas.

Retomando os princípios para o trato com o conhecimento, apresentados por Soares et al. (2012) e as contribuições advindas do estudo doutoral de Gama (2015), contemplaremos a discussão de conteúdo e forma dessa proposta simultaneamente. Destarte, destacaremos os princípios para a seleção do conteúdo anunciado, os princípios metodológicos para o trato com esse conhecimento e o método pedagógico,

entendendo que estão todos estreitamente interligados às categorias historicidade, contradição, totalidade e movimento.

A escolha dos conteúdos práticas corporais de aventura e esporte Orientação como conhecimento a ser ensinado aos estudantes nas aulas de Educação Física atende aos quatro princípios para seleção dos conteúdos: 1) objetividade e enfoque científico dos conhecimentos; 2) contemporaneidade do conteúdo; 3) relevância social do conteúdo; 4) adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos (GAMA, 2015; SOARES et al., 2012), como apresentaremos a seguir.

As práticas corporais de aventura constituem uma unidade temática na qual está inserida o esporte Orientação. Assim como as lutas, as ginásticas, as danças, as práticas circenses, os esportes, elas também compõem o acervo de manifestações da cultura corporal. Desde a homologação da BNCC, essa unidade temática foi inserida no rol de conteúdos a ser ensinado nas aulas de Educação Física da educação básica.

Trata-se de um conhecimento que vem acompanhando a evolução do ser humano desde a sua origem e, portanto, entendemos que se configura como um conhecimento clássico que precisa ser transmitido às novas gerações no processo de humanização. Um exemplo clássico que expressa a relação ser humano-natureza nos primórdios da humanidade é a Espeleologia<sup>21</sup> ou *caving* – que consiste na exploração de cavernas.

Sobre a questão da contemporaneidade é mister destacar que o referido conteúdo diz respeito a conhecimentos desenvolvidos historicamente pela humanidade, que vêm sendo transformados para atender a necessidades específicas em cada contexto, seja de sobrevivência ou de fruição.

A Tirolesa é um exemplo interessante para ilustrar o princípio da contemporaneidade. Desenvolvida na região do Tirol/Áustria no período pós-guerra, como meio de transporte/deslocamento para evitar os terrenos minados, esse dispositivo tem sido atualmente utilizado pelos militares do Corpo de Bombeiros em resgates nos locais altos, como prédios. Mas, principalmente em práticas de lazer, com propostas ousadas como o *fantasticable* – simulação de voo, em que o corpo do praticante na posição horizontal e em decúbito ventral, preso a um cabo de aço, pode atingir uma velocidade de até 130 km/h.

---

21 Disponível em: <<http://www.cavernas.org.br/>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

Já o princípio da relevância social dos conteúdos está ligado a um recorte de classe, que expressa a desigualdade de condições no acesso aos conhecimentos pertencentes ao gênero humano. Partimos da premissa de que todos os conhecimentos foram produzidos pela humanidade, assim, o acesso a esses conhecimentos é ao mesmo tempo direito e condição para a humanização das novas gerações. Não podemos continuar permitindo que a classe dominante se aproprie de forma privada desses conhecimentos e os utilize como instrumento de dominação da classe trabalhadora. É necessário e urgente que a classe trabalhadora se aproprie do saber, como meio de produção (SAVIANI, 2012). Além disso, no caso específico da Educação Física, como exposto anteriormente, há uma forte tendência de que todos os conteúdos da cultura corporal sejam esvaziados do seu caráter histórico-social e transformados em mercadorias, acessíveis apenas a quem pode pagar por elas.

O princípio da adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos alunos está relacionado à necessidade de transposição do saber científico para o saber escolar. É necessário que o recorte esteja adequado às condições apresentadas pelos estudantes, nesse caso o estudante concreto e não o empírico. Diz respeito, de forma mais geral, a dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espço, favorecendo a compreensão dos estudantes, de acordo com seu período de vida.

Nesse trabalho, defendemos que as manifestações da cultura corporal devem ser ensinadas desde a educação infantil, para que as referências acerca desses conhecimentos possam ser ampliadas e complexificadas no decorrer do processo de escolarização, contribuindo para o enriquecimento da formação humana dos estudantes.

Já os princípios para o trato metodológico com os conhecimentos contemplam aspectos imprescindíveis a serem explorados no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos, representados pelos quatro, a seguir: 1) da síncrese à síntese ou da aparência à essência; 2) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 3) provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; 4) ampliação da complexidade do conhecimento.

Da síncrese à síntese representa o movimento no pensamento do estudante, impulsionado pelo trabalho educativo, que passa da compreensão precária, caótica, fragmentada sobre o objeto a uma síntese de múltiplas determinações. Apresentado por Soares et al. (2012) como o princípio do confronto e contraposição de saberes, é nesse momento que se coloca frente a frente o senso comum, expresso na resposta dos

estudantes aos questionamentos feitos pelo professor, com o conhecimento sistematizado, proveniente do espaço escolar.

Nesse caso, o senso comum é o ponto de partida para a elevação da consciência acerca do objeto e sua relação com a realidade. Quando os estudantes são questionados sobre se o interesse cada vez maior por parte das pessoas em práticas corporais de aventura pode representar uma maior preocupação com o meio ambiente, há uma tendência em responder que sim, pois o estudante responde pautado na aparência do fenômeno e não na sua essência.

O segundo princípio para o trato metodológico com o conhecimento propõe o rompimento com o etapismo e defende a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Guarda relações com a categoria de totalidade, ou seja, é impensável ensinar práticas corporais de aventura – esporte Orientação, descoladas, descontextualizadas do cenário societal mais amplo. Essas práticas corporais são desenvolvidas predominantemente ao ar livre, em espaços abertos na água, terra ou ar, assim, é imprescindível que o recorte contemple, além de especificidades acerca dessas manifestações da cultura corporal, também o contexto mais amplo em que elas são desenvolvidas – a sociedade capitalista, ressaltando os impactos do segundo sobre os primeiros.

O princípio da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos é imprescindível para a compreensão de conhecimentos como objetivações humanas produzidas e acumuladas historicamente. Quando questionados sobre a história do *slackline*, a maior parte dos estudantes não soube responder, uns poucos fizeram menção à história dos escaladores americanos na década de 1980, e nenhum deles se reportou aos equilibristas circenses da corda bamba (ALMEIDA; MARTINELLI, 2015). O trabalho educativo e a perspectiva crítica de trabalho com os conteúdos da Educação Física permitem que os estudantes compreendam o processo histórico de constituição e transformação dos conhecimentos para atender a necessidades e interesses humanos em determinados contextos.

Para finalizar, o princípio da ampliação da complexidade do conhecimento, apresentado por Soares et al. (2012) como espiralidade da incorporação das referências do pensamento, diz respeito, mais especificamente, ao processo de aprofundamento dos conhecimentos. É desejável que esse processo ocorra de uma aula para outra, de um bimestre para o outro, de um ano para o outro, enfim, em todo processo de escolarização. O ensino escolar iniciado na educação infantil deve seguir essa lógica

para que, ao chegar ao ensino médio, tenhamos sujeitos humanizados desenvolvidos em suas máximas potencialidades. O processo está relacionado, de fato, à imagem da espiral que, a cada vez que passa pelo mesmo ponto, amplia-se um pouco mais. Assim entendemos que deve ocorrer com o ensino dos conteúdos escolares, a partir da educação infantil.

Tendo finalizado a exposição acerca dos princípios para seleção e trato metodológico com os conhecimentos a serem ensinados nas aulas de Educação Física, iniciaremos o mesmo movimento para compreensão do método pedagógico. O método pedagógico histórico-crítico tem o objetivo de elevar a compreensão do estudante e possibilitar que ele reproduza no campo das ideias a imagem do mundo real, ou seja, consiga compreender com mais clareza a prática social.

Para tanto, é importante esclarecer que, embora o método proposto por Saviani (2008) seja composto por cinco momentos didaticamente apresentados como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, reafirmamos que não se trata de etapas sucessivas e/ou momentos estanques.

Para efeitos de explicação do método, quando o autor inicia com a prática social, ele está se referindo à compreensão que o estudante tem sobre determinado objeto, antes da intervenção pedagógica. Após passar pelos momentos da problematização, instrumentalização e catarse, há uma forte tendência de que essa compreensão do estudante se eleve. Não é a realidade que sofre alteração em decorrência do ensino, por isso não se trata de prática social inicial e final, o que pode vir a sofrer alteração é a consciência dos estudantes acerca dos fenômenos. A prática social/realidade existe independente do nível de consciência que se tem dela, e a educação é uma modalidade de prática social e, ao mesmo tempo, mediação no seio da prática social global. Sendo assim, concluímos que é por meio do trabalho educativo do professor, concentrado nos momentos de problematização-instrumentalização-catarse, que o pensamento do estudante pode ser movimentado, elevando-se da condição sincrética para a sintética.

A inteligibilidade do real só será possível com um trabalho educativo intencional e desenvolvendo, em todo processo de escolarização, que impulse esse movimento em espiral. Nessa esteira, acreditamos que o momento da problematização cabe exclusivamente ao professor, diante do destinatário da ação pedagógica e do contexto de ensino. É o docente quem deve selecionar os conteúdos, o recorte e também as estratégias metodológicas e materiais didáticos, mediante os princípios já

apresentados, para que o ensino gere, de fato, aprendizado e impulse o desenvolvimento dos alunos.

No período de planejamento, iniciamos os trabalhos de organização dos materiais didáticos que seriam utilizados na disciplina, como mapas, cartões de picote, croquis, *slides*, cones, equipamentos específicos e textos. Embora não seja um recurso comum na Educação Física, concordamos com Amaral e Oliveira (2012, p. 4) quando afirmam que “[...] ao elaborar textos didáticos o professor se insere na busca pelo conhecimento, atualiza seus conceitos, amplia as suas referências sobre os saberes da área, se capacita para tratar pedagogicamente daquele conteúdo [...]”.

Do ponto de vista das contribuições desse recurso para a formação dos estudantes, uma pesquisa envolvendo professores que utilizam textos didáticos em suas aulas de Educação Física constatou que,

Ao refletirem sobre o trabalho que realizam, os professores avaliaram positivamente as experiências construídas. Justificam essa avaliação a partir de vários argumentos. A melhora qualitativa na aprendizagem, o maior interesse ou menor resistência à atividade com texto, além de mudanças na concepção de Educação Física são alguns dos resultados observados nos estudantes e considerados relevantes pelos professores. Alguns não mencionam resultados, mas consideram a utilização do texto positiva, apenas por acreditar em sua importância, seja para o aluno, seja para a organização do trabalho do professor. Dois professores acreditam que o trabalho pode atingir de forma diferente cada estudante, sendo difícil fazer uma avaliação. De qualquer modo, eles acreditam na importância do trabalho, mas não consideram possível mensurar os resultados obtidos. (VIEIRA; FREIRE; RODRIGUES, 2015, p. 940).

Nossa experiência com os textos didáticos nessa disciplina foi interessante porque suscitou o questionamento entre os estudantes se esse recurso seria ou não adequado para as aulas de Educação Física. Na discussão entre os alunos que avaliavam como pertinente o uso do recurso e os que não compreendiam a necessidade de utilização deles na eletiva, uma estudante do 3º ano, em defesa do uso dos textos nas aulas, utilizou o seguinte argumento para encerrar a discussão: “Aqui é CEPAE, meu filho!” Presumimos que essa estudante tenha plena consciência de que a proposta de Educação Física da instituição se diferencia das demais escolas e reconheça as contribuições dessa área para sua formação.

Considerando que nosso objetivo era contribuir para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes, concordamos com os autores quando afirmam que

[...] os textos didáticos apresentam propriedades para contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos diversos conteúdos da Educação Física, tais contribuições versam sobre a sua capacidade de possibilitar ao aluno mais uma forma de conhecer o objeto de estudo, através da linguagem escrita, bem como por possibilitar ao professor mais uma forma de tratar o conteúdo. (AMARAL; OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Sobre a justificativa para a decisão de utilizar recursos tecnológicos, por exemplo, vídeos, *slides*, *Whatsapp*, *blogs e sites* como “meios” de potencializar a aprendizagem dos estudantes, retornamos a Saviani (2012, p. 13) na explicação sobre o objeto da educação que consiste na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados [...] e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. No momento do planejamento, acreditávamos que esses recursos seriam adequados, tendo em vista o enorme potencial a ser explorado neles e a facilidade de acesso dos adolescentes a essas ferramentas tecnológicas.

Entretanto, no decorrer do processo, fomos percebendo que apenas os vídeos e *slides* confirmaram nossa expectativa de contribuir com o processo de apropriação dos estudantes. O *Whatsapp*, que seria usado para envio de vídeos, tendo em vista que a ideia inicial era que todas as aulas acontecessem ao ar livre, já não funcionou na primeira aula, sendo necessário recuar da ideia. Nesse caso, cumpriu apenas a função de comunicação com o grupo de estudantes, uma vez que só nos encontrávamos às quartas-feiras. Quanto ao desenvolvimento de *blogs e sites*, mesmo depois de ensinar aos estudantes como fazer, houve muita crítica e resistência.

Em todos os momentos do planejamento havia o intuito de oferecer, nos limites dessa realidade, experiências que colocassem os jovens em contato com as melhores possibilidades já desenvolvidas pelo gênero humano, suas formas mais desenvolvidas, entendendo que

[...] o desenvolvimento humano um constante movimento dialético de objetivação/apropriação (DUARTE, 2013), a apropriação, em cada ação humana, dos meios mais ricos já elaborados, é condição para a realização de fins, igualmente, nas suas formas mais ricas [...] (FERREIRA, B., 2015, p. 91).

Já o momento da instrumentalização envolve a relação professor-aluno mediada pelo conhecimento. É nesse momento que o professor, ao questionar o estudante sobre determinado conteúdo, confronta o saber do senso comum do estudante com os conhecimentos sistematizados, provenientes do ambiente escolar. E é por meio

dos materiais didáticos e procedimentos metodológicos, selecionados no momento da problematização, que se efetiva o ensino.

A relação com os estudantes sempre foi respeitosa e isso favoreceu o processo de instrumentalização. Dificuldades enfrentadas no decorrer do processo estão relacionadas à concepção restrita de Educação Física e, em decorrência disso, o descaso de alguns com determinadas propostas. Nossa avaliação sobre essa situação está relacionada à ausência de sentido e significado da Educação Física enquanto componente curricular, para alguns estudantes. Contudo, no momento da entrevista, realizada meses depois do encerramento da disciplina, foi possível perceber uma mudança na compreensão acerca dessa proposta.

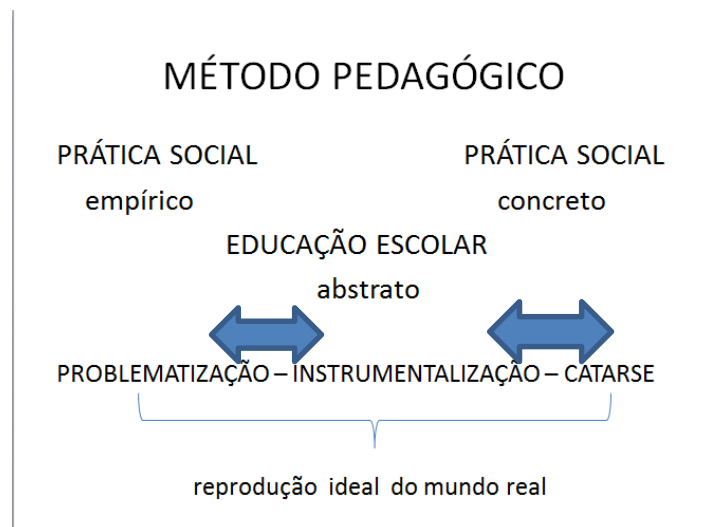
O momento da catarse representa a incorporação do estudante acerca do conteúdo – a síntese de múltiplas determinações, os nexos, as relações que o conteúdo estabelece na realidade articulada. Nesse momento, há uma elevação da consciência que possibilita uma mudança de atitude, o agir consciente ou ato instrumental.

[...] o ato instrumental, isto é, que atende à mediação de signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que, entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado *signo*. O signo opera, então, como um estímulo de segunda ordem, como estímulo cultural, retroagindo sobre as funções psíquicas e transformando suas expressões espontâneas em volitivas. Por essa via, o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e apto a se libertar tanto de determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 349).

O objetivo da transmissão dos conhecimentos clássicos em todos os períodos do desenvolvimento humano é o enriquecimento do universo simbólico que decorre da apropriação dos signos culturais mais elaborados. O ato instrumental então é a ação humana guiada por signos. Atualmente, quando temos fome, vamos ao supermercado, compramos comida, preparamos o alimento, arrumamos a mesa (pratos e talheres) para só então comermos. Diferente dos nossos antepassados que, para saciar a fome, caçavam e comiam a carne crua, imediatamente. A apropriação da cultura, como dito por Martins (2016a), interfere na ação humana, qualificando-a, daí a relevância da função social da escola.

Daí a relevância do ensino escolar pautado no método pedagógico histórico-crítico, que possibilita a passagem do empírico para o concreto pela mediação do abstrato, entendido como o momento analítico.

Figura 37 – Síntese do método pedagógico histórico-crítico



Fonte: a autora.

Tendo apresentado conteúdo-forma que compõe a tríade proposta por Martins (2016a), vamos nos ater agora a questões concernentes ao destinatário. No caso específico desta proposta, trata-se dos estudantes do ensino médio que estão no período da vida denominado de adolescência. Para compreensão do destinatário da ação pedagógica, nos apropriamos das contribuições advindas da psicologia histórico-cultural, sobretudo no que diz respeito à periodização do desenvolvimento histórico-cultural.

A proposta desenvolvida nesse estudo representa uma forma de resistência ao processo em curso, atualmente, de esvaziamento e empobrecimento do currículo escolar, que priva os estudantes das condições objetivas para a formação do pensamento em conceitos, nível mais elaborado de operar o pensamento e efetivamente de conhecer a realidade (MARTINS, 2016a).

A disciplina práticas corporais de aventura – esporte Orientação foi uma proposta de intervenção pedagógica planejada e desenvolvida em uma turma mista (estudantes dos três anos e das seis turmas que compõem o ensino médio do CEPAE/UFG) composta por 32 matriculados, entre adolescentes do sexo feminino e masculino. O objetivo da disciplina era que os estudantes compreendessem de forma crítica as práticas corporais de aventura, sobretudo o esporte Orientação, como uma manifestação da cultura corporal e como uma prática educativa de desenvolvimento

peçoal e social que pode contribuir para a ampliação das possibilidades dos sujeitos na educação, na cultura, no lazer, na saúde, na comunicação, na sociabilização.

Pautadas em contribuições advindas dos estudos da psicologia histórico-cultural para o trabalho educativo com adolescentes, principalmente nas produções de Martins (2016a), Anjos (2013), Duarte e Anjos (2016), Leal e Mascagna (2016), as aulas foram desenvolvidas com estratégias metodológicas que privilegiavam o grupo, e não necessariamente o indivíduo. As discussões teóricas estabeleceram uma interface com a educação ambiental a partir das experiências que realizávamos com as práticas corporais de aventura nas aulas. Cabe ressaltar que o debate acerca da educação ambiental também foi pautado numa perspectiva crítica de educação, buscando desvelar o impacto do modo de produção capitalista no ambiente e na vida das pessoas.

Concordamos com os autores que afirmam que

A educação é um ato político e intencional, e para nós, críticos, sua finalidade está na supressão das formas de dominação e expropriação que determinam as injustiças sociais e ambientais contemporâneas e que reduzem a vida a mercadorias. As mudanças que a situação atual impõe, portanto, são muito mais radicais e complexas do que o senso comum que a educação ambiental dissemina discursivamente e é nesse sentido que conduzirei a discussão. (LOUREIRO; LAMOSA, 2015, p. 36).

A partir das experiências desenvolvidas com as práticas corporais de aventura na água, no ar e na terra, os estudantes foram impelidos a refletir sobre a relação ser humano-natureza no modo de produção capitalista. Cabe ressaltar que as discussões teóricas acerca dessa manifestação da cultura corporal raramente são fundamentadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético e, normalmente enfatizam a “pretensa” harmonia ser humano-natureza. Entretanto, consideramos necessário e urgente desvelar a incompatibilidade de uma relação harmoniosa, tendo em vista que o modo de produção e reprodução da vida nessa sociedade se sustenta na exploração tanto dos seres humanos quanto dos recursos naturais.

Assim, é imprescindível que os estudantes compreendam as artimanhas utilizadas pelo capitalismo para esgotar, privatizar e poluir os recursos naturais em favor do lucro de poucos, solapando o direito de todos. Além do caráter destruidor da vida, camuflado pela ideologia da sustentabilidade, o capitalismo segue também em outra frente, incentivando o consumismo desenfreado, sobretudo de jovens, ao mesmo tempo que transforma tudo em mercadoria. E é nessa lógica que estabelecemos o diálogo com a Educação Ambiental, incentivando a reutilização de materiais com a construção da

parede de escalada feita de pneus descartados e a prancha feita de garrafas pet, e esclarecendo os estudantes acerca dos espaços “artificiais” criados para o usufruto de quem pode pagar por eles.

A experiência materializada nessa disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação foi desenvolvida com base na adaptação dos instrumentos Sequenciador de aulas e Unidade de avanço programático<sup>22</sup> (PALAFOX, 2000), que serão apresentados adiante, em 14 datas com aulas de 1h30min cada. Embora a elaboração desses instrumentos, na ocasião do planejamento, tenha ocorrido antes mesmo de conhecer a turma de estudantes inscritos na disciplina, ele era constantemente revisto e atualizado, diante do nível de compreensão dos estudantes e andamento das aulas, registrados no diário de campo. A avaliação ocorreu de forma processual e contínua por meio de sete instrumentos distintos, que serão detalhados a seguir.

Essa experiência de ensino desenvolvida com os estudantes do ensino médio do CEPAE estava comprometida com a formação humana no sentido lato, dessa forma utilizou, além dos materiais específicos para as experiências com as práticas corporais de aventura, também vídeos, *slides*, textos didáticos e debates em sala. A proposta avançou quando desenvolveu o ensino do esporte como um dos fenômenos que compõe a Educação Física e não mais como sendo a própria Educação Física. Ademais, garantiu uma reflexão que situou a cultura corporal como parte da cultura humana, ressaltando as articulações com as outras esferas da vida social e a compreensão do ser humano enquanto produtor de cultura.

Em síntese, buscou apresentar formas de superar o cenário denunciado pelas pesquisas e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2000, p. 34).

Confrontando, portanto, os objetivos do Ensino Médio com os que se tem no cotidiano da Educação Física nas escolas, deparamo-nos com uma incongruência. Enquanto as demais áreas de estudo dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de textos, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do “mais atraente” dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo.

---

22 **Sequenciador de aulas**, onde são delimitados os objetivos de ensino, o tempo pedagógico e um panorama geral daquilo que será feito durante a aplicação da estratégia de ensino com as crianças e, a seguir, outro instrumento denominado **Unidade de Avanço Programático**, cuja função é apresentar o registro detalhado do campo de vivência com suas respectivas variantes.

Com relação à avaliação da aprendizagem, oferecemos possibilidades individuais e em grupo para que os estudantes pudessem expressar os conhecimentos adquiridos nas aulas em diferentes instrumentos. Os grupos foram avaliados pela atualização do diário virtual com fotos e comentários sobre as aulas, pelo processo de organização e construção dos equipamentos (parede de escalada e prancha) e pela construção do *blog*. Além disso, cada estudante foi avaliado pelo seu envolvimento e participação nas aulas, pela leitura e complementação dos textos sobre cada uma das práticas corporais vivenciadas, pela charge e pela síntese final da disciplina.

No último dia de aula desta disciplina, os estudantes matriculados puderam avaliar essa proposta de ensino por meio de um questionário, com questões fechadas e abertas, além de participar de entrevistas, realizadas meses mais tarde, para uma análise mais detalhada desse processo. É importante lembrar que defendemos a diretividade do professor em conduzir o processo de ensino, contudo, entendemos que a devolutiva dos destinatários da ação pedagógica traz importantes pistas para compreendermos o andamento do processo, bem como suas possibilidades e limites.

Todo o planejamento, bem como as referências e materiais didáticos utilizados nas aulas estão disponíveis no *blog*<sup>23</sup> criado exclusivamente para divulgar esse conteúdo, que será amplamente divulgado aos professores nas redes sociais e em cursos de formação continuada. Também há um espaço reservado para professores divulgarem trabalhos<sup>24</sup> desenvolvidos com essa temática nas escolas, como os que foram apresentados, na modalidade pôster, no XX CONBRACE e VI CONICE, fruto da parceria da Secretaria Municipal de Goiânia e Rede CEDES, sob minha orientação e do prof. Humberto Luís de Deus Inácio, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.

No capítulo a seguir apresentamos a concepção de escola que defendemos e o lugar do conteúdo no processo de escolarização. Também desenvolvemos uma exposição sobre as práticas corporais de aventura e o esporte Orientação, com o intuito de esclarecer os motivos que levaram à essa opção.

---

23 Disponível em: <praticascorporaisdeaventuranaeb.com>.

24 CAUPER, D. A. C.; DUARTE, L. V. ; INACIO, H. D. . Práticas corporais de aventura na educação física escolar: relato de experiência de ensino do parkour; CAUPER, D. A. C.; ROSA, J. F. S. ; INACIO, H. D. . Práticas corporais de aventura na educação física escolar: um relato de experiência de ensino que rompe com a hegemonia da bola; CAUPER, D. A. C.; FORNAZIER, G. P. S. ; INACIO, H. D. . Práticas corporais de aventura na educação física escolar: relato de experiência de ensino do esporte Orientação

## 2 O LUGAR DO CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE ORIENTAÇÃO – APONTAMENTOS À LUZ DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, se desenvolve um sentido “pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (SOARES et al, 2012, p. 62).<sup>25</sup>

No âmbito educacional, a teoria pedagógica histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético, defendem “[...] o pressuposto de que o desenvolvimento humano não acontece de modo natural, linear e espontâneo, mas tão somente por meio da apropriação da cultura (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 343). Logo, é necessário iniciar, na mais tenra idade, o processo de incorporação das produções culturais mais elaboradas, a fim de constituir, em cada indivíduo singular, a humanidade que não é dada no nascimento (SAVIANI, 2012).

Contudo, numa sociedade capitalista, desigual, como a que vivemos atualmente, o acesso imediato à cultura em suas formas mais desenvolvidas, condição para a humanização dos indivíduos, não está igualmente disponível para apropriação de todos. Em decorrência desse fato, faz-se necessário que a escola seja um “[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento de *todos* os indivíduos, considerando que o máximo desenvolvimento psíquico exige ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 344).

Nessa esteira, a escola deve se constituir como um espaço de transmissão-assimilação dos conhecimentos, em suas formas mais desenvolvidas, expressos nos conteúdos de cada componente curricular, como condição para a formação humana das novas gerações. De acordo com Saviani (2010), a escola é lugar do “clássico”, pois é

---

25 Neste trabalho, estaremos nos referindo ao livro *Metodologia do ensino de educação física* como Soares et al (2012), em acordo com as normas técnicas da ABNT e com os critérios utilizados para catalogação pela biblioteconomia. Para a primeira, em obras escritas por mais de três autores, como é o caso, cita-se apenas o primeiro autor e acrescenta-se et al, sobre as normas de catalogação, segundo MEY (1995, p. 37), “a página de rosto é a fonte principal de informação para livros e base para a descrição bibliográfica”. Sendo assim, vide página de rosto da obra, a citação correta é Soares et al, e não Coletivo de Autores, como pretendiam os autores e como a obra ficou conhecida, embora nas bibliotecas esteja cadastrada corretamente.

somente a apropriação desse tipo de conhecimento que possibilitará a aproximação das pessoas com o gênero humano. Para o autor,

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010, p. 18).

Assim, o objetivo desse capítulo é apresentar as práticas corporais de aventura, sobretudo, o esporte Orientação, como um conhecimento clássico a ser ensinado nas aulas, capaz de contribuir significativamente para o processo de humanização dos estudantes. Uma manifestação da cultura corporal que acompanhou a evolução da humanidade estabelece interface com a educação ambiental e precisa ser ensinada de forma crítica na escola, com estratégias pedagógicas adequadas, para que possa, de fato, ser incorporada pelos estudantes.

## **2.1 Práticas corporais de aventura – esporte Orientação: a disciplina eletiva – processo e produto**

Para que pudéssemos responder ao problema de pesquisa colocado à essa investigação – quais as possibilidades e os limites para o ensino do esporte Orientação à luz da metodologia crítico-superadora nas aulas de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG)? –, decidimos, eu e o orientador, que seria oportuno e pertinente ofertar uma disciplina eletiva<sup>26</sup>, no segundo semestre de 2017. Entendemos que, ao lecionar a disciplina, estaríamos materializando a sequência didático-pedagógica (apêndice A) elaborada para a ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes – objetivo geral dessa pesquisa.

Segundo o levantamento solicitado na secretaria do CEPAE/UFG (anexo A), desde 2007 os professores do departamento de Educação Física vêm oferecendo disciplinas, no contraturno, aos estudantes do ensino médio. As temáticas têm

---

<sup>26</sup> Com a reforma curricular do ensino médio do CEPAE implementada em 2004, para integralizar a carga horária os estudantes devem completar seu currículo escolhendo anualmente as disciplinas eletivas que desejam cursar no contraturno, nos dois semestres (DELGADO et al., 2005).

contemplado as seguintes manifestações da cultura corporal – jogos, dança, ginástica, esporte e lutas. No documento, não há menção ao esporte Orientação, nem às práticas corporais de aventura.

Entretanto, registros pessoais do orientador desse trabalho, professor de Educação Física do CEPAE/UFG, indicaram que, no ano de 2005, na disciplina eletiva “esporte”, lecionada pelo próprio, foi desenvolvida uma rápida experiência de ensino da Orientação, no formato de oficina. Essa experiência, desenvolvida pelo acadêmico Agnaldo F. de Oliveira, gerou uma monografia de graduação intitulada “Orientando na escola: limites e possibilidades da Corrida de Orientação no ambiente escolar”, defendida na Faculdade de Educação Física (FEF/UFG), sob orientação do professor Ari Lazzarotti Filho. Este trabalho, disponível apenas na versão impressa, trouxe importantes contribuições a essa pesquisa, que serão retomadas mais adiante.

A decisão de assumir uma disciplina eletiva no CEPAE/UFG, para que pudéssemos coletar os dados dessa pesquisa, se desdobrou numa série de implicações anteriores, sem as quais não seria possível efetivá-la. Foi necessário, no segundo semestre de 2016, uma imersão de seis meses na rotina escolar da instituição, observando as aulas de Educação Física do ensino médio, estudando os documentos e pesquisando a compreensão dos estudantes sobre a Educação Física. Nesse período, foi aplicado um questionário (apêndice B) nas seis turmas do ensino médio, totalizando 100 estudantes participantes, cuja análise dos dados impactou o planejamento da disciplina.

O conteúdo a ser desenvolvido na disciplina já estava definido *a priori*, esporte Orientação. Em decorrência, principalmente, do fato de praticá-lo, mas também de entender que se trata de um tema da cultura corporal que pode trazer ricas contribuições ao processo de formação humana dos estudantes. Ensinar o esporte Orientação, para além das dimensões que o constituem como fenômeno social, demanda também um trabalho intencional para que o estudante aprenda a se localizar e a se deslocar no espaço, desenvolvendo essa capacidade humana. Entendemos que ao incorporar esse conhecimento social o estudante poderá realizar deslocamentos em seu cotidiano com eficiência, segurança e economia, escolhendo rotas mais curtas ou mais rápidas, de acordo com seus interesses.

Entretanto, mediante o avanço nos estudos do referencial teórico, as discussões referentes à BNCC e a identificação da compreensão de Educação Física dos estudantes do CEPAE/UFG, sentimos a necessidade de propor uma discussão mais ampla. Percebemos que era imprescindível situar os estudantes acerca do papel da Educação

Física na educação escolar, devido à concepção de Educação Física compensatória e/ou voltada para a saúde que eles apresentaram nos questionários. Já com relação ao conteúdo proposto – esporte Orientação, devido à ausência de clareza sobre a temática, também identificada na maioria dos questionários, avaliamos que seria pertinente estabelecer uma relação entre cultura corporal – práticas corporais de aventura – esporte Orientação.

Concordamos que, aprofundar o conhecimento dos alunos acerca dos temas da cultura corporal, para além do cotidiano, não implica necessariamente em apresentar uma prática desconhecida nas aulas. Mesmo os esportes mais conhecidos e praticados pelos estudantes não são explorados pelos professores em toda sua riqueza, no processo de escolarização. Conhecimentos técnicos, táticos, históricos, culturais e outros, que vão além do senso comum e que demandam um ensino sistematizado e diretivo, geralmente são subtraídos do planejamento. Logo, entendemos que além de comprometer a espiralidade do currículo de Educação Física, há também um comprometimento da ampliação dos conhecimentos dos estudantes, pois os mesmos temas da cultura corporal são apresentados aos estudantes da mesma forma, em todas as etapas da educação básica.

Nossa opção por tratar nessa pesquisa das práticas corporais de aventura e do esporte Orientação encontra respaldo na necessidade de ampliar o repertório cultural dos estudantes, acerca das manifestações da cultura corporal, possibilitar a compreensão da prática social, onde essas modalidades estão inseridas, geralmente, na forma de mercadorias e despidas de seu processo histórico de constituição. Além de oportunizar o desenvolvimento de potencialidades humanas, como a orientação espacial, que não nos é dada naturalmente. (SILVA, E., 2017)

Pimentel et al. (2017, p. 177), em trabalho publicado recentemente sobre a inserção de práticas corporais de aventura na escola, inspirados na discussão sobre atividades físicas alternativas (COLDEBELLA; LORENZETTO; COLDEBELLA, 2004), afirmaram que

As atividades físicas convencionais (também conhecidas como hegemônicas) são as que dominam o cenário da Educação Física. Basta ver o currículo do curso de Educação Física, o conteúdo das escolas, a programação dos hotéis de lazer ou a oferta nas academias. Mas elas representam um percentual pequeno frente à diversidade de esportes, danças, jogos, ginásticas e lutas que existem no mundo. Por isso, para além das atividades convencionais, é importante conhecer as atividades físicas alternativas, uma vez que elas trazem experiências diferentes de nosso cotidiano, enriquecendo-o.

Os referidos autores denominam as manifestações da cultura corporal como atividades físicas e as classificam em convencionais e alternativas, situando as práticas corporais de aventura nessa última. Já Darido e Souza Junior (2013) classificam como práticas corporais alternativas o que as pessoas procuram para satisfazer suas necessidades de toque, sensibilidade, afetividade e “bem-estar”, como a massagem *tai chi chuan* e a ioga. Como pode ser visto, não há um consenso acerca desses conceitos e, embora não estejamos de acordo com essa diversidade de denominações utilizada pelos autores, concordamos que as práticas corporais hegemônicas expressam de forma ínfima todo o acervo de manifestações da cultura corporal construído historicamente pela humanidade. Faz-se necessário assim ampliar as possibilidades para além dos esportes coletivos e/ou jogos tradicionais, sobretudo na escola.

Logo, na intenção de anunciar aos estudantes a discussão que estaria sendo desenvolvida na disciplina e, também de contribuir com os professores da educação básica apresentando propostas de ensino da unidade temática inserida na BNCC, denominamos a disciplina eletiva de Práticas corporais de aventura – esporte Orientação. De início, essa decisão desencadeou a seguinte inquietação: haveria ecletismo teórico em desenvolver essa proposta pautada na metodologia de ensino crítico-superadora? Haveria incompatibilidade no uso dos termos práticas corporais de aventura e cultura corporal?

Inicialmente, é importante ressaltar que, para Franco, Cavasini e Darido (2004), o esporte Orientação está situado na unidade temática intitulada Práticas corporais de aventura, inserida na BNCC. Logo, a nomenclatura atribuída à disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação buscou anunciar a relação estabelecida entre ambos, todo e parte, como esportes – handebol e/ou lutas – judô.

Sobre uma suposta incompatibilidade entre os conceitos de cultura corporal e práticas corporais, destacamos um trecho da entrevista de Taffarel publicada em Soares et al (2012, p. 163, grifo nosso), na qual a professora afirma que

[...] o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal [...], pois [...] não podemos abstrair das **práticas corporais** seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. O homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção

da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola.

Concordamos com Taffarel que o ensino da Educação Física na escola, seja de ginástica, práticas circenses, esporte, práticas corporais de aventura, lutas ou outros, deve ser tratado como uma construção sócio-histórica, na perspectiva da cultura corporal. As manifestações da cultura corporal devem ser incorporadas pelos estudantes como produtos de determinados contextos históricos, elaborados e modificados para atender às necessidades humanas. Não como práticas corporais esvaziadas de sentido/significado histórico e desprovidas das contradições sociais inerentes a luta de classes. O que na nossa avaliação representa a indissociável relação entre conteúdo-forma/método.

Ainda sobre essa questão, Bracht (2010, p. 2, grifo nosso) traz uma importante contribuição à discussão quando retoma no final dos anos 1980 o início do processo de mudança de paradigma na Educação Física escolar, até então pautado no desenvolvimento da aptidão física. O autor acrescenta que

[...] o movimento renovador da Educação Física brasileira promoveu uma “desnaturalização” do seu objeto. Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes **práticas corporais** (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. Há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por diferentes razões, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias). Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola.

No nosso entendimento, tanto Taffarel quanto Bracht estão defendendo que o ensino da Educação Física em uma perspectiva crítica deve estar pautado pelo viés da cultura, das produções humanas. Pensar em cultura corporal é pensar no ensino das práticas corporais numa perspectiva histórico-social. Como uma construção humana, produto do trabalho, dotada de sentido e significado e síntese de múltiplas

determinações e dos processos de disputa inerentes à sociedade classista, que precisam ser transmitidas às novas gerações.

O que a BNCC (2017) está propondo é uma unidade temática intitulada Práticas corporais de aventura (PCA) como conteúdo para a Educação Física nos anos finais do ensino fundamental. Essa unidade temática reúne modalidades diversas classificadas em PCA aquáticas, terrestres e aéreas, nas quais encontramos, por exemplo, o mergulho autônomo, o arvorismo e a tirolesa, modalidades que não atendem aos critérios necessários para serem denominadas como esporte. Seguindo a mesma classificação, temos respectivamente o surfe, a Orientação e o balonismo, práticas corporais que passaram pelo processo de esportivização. Diante dessa constatação, qual seria então a nomenclatura mais adequada ao conjunto de modalidades que se agrupam pela característica da aventura?

Penso que se há um conceito presente no termo práticas corporais, nesse caso específico, ele foi subsumido por uma necessidade de generalização, afinal de contas, todo esporte é uma prática corporal, mas nem toda prática corporal é um esporte.

O processo de transformação de diferentes **práticas corporais** em esporte é, certamente, uma das mais esmagadoras formas de massificação de gestos e de comportamentos. Este processo impõe a lógica da cultura esportiva como espetáculo, da autonomia da técnica, de um tipo de treinamento do corpo (VIGARELLO, 2006; VAZ, 1999), e da performance física visando a competição que se estende a outras esferas da vida. (SOARES; BRANDÃO, 2012, p. 13, grifo nosso).

Ademais, o estudo realizado por Lazzarotti Filho et al (2010) em artigos, teses e dissertações, com o objetivo de identificar os significados/sentidos com os quais o termo práticas corporais vem sendo utilizado na literatura acadêmica brasileira, sobretudo no campo da Educação Física, identificou que

De maneira geral, nota-se que o termo “práticas corporais” vem aparecendo na maioria dos textos como uma expressão que indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo. [...]

Os pesquisadores apresentaram, muitas vezes, algum adjetivo para especificar o objeto de estudo que está sendo tratado. Acompanhando o termo práticas corporais, identificamos palavras como: escolares; lazer; indígenas; aventura na natureza; entretenimento; lúdicas; autoconhecimento e alternativas. (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010, p. 24).

A partir da análise dos dados coletados on-line nos sistemas de buscas: *Google* acadêmico, *Scielo*, *Lilacs*, *Medline* e Banco de Teses e Dissertações (BTDT), os autores concluíram que o termo práticas corporais ainda não atingiu estabilidade como conceito (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010).

Já em outra produção, quatro anos mais tarde, Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014, p. 4), parafraseando Soares et al (2012), definiram que

As práticas corporais constituem-se como representações, ideias, conceitos produzidos socialmente ou, como identificou o Coletivo de Autores (1992), podem ser “significações objetivas”. Frente à força dessas significações sociais, as subjetividades podem se desenvolver exprimindo suas perspectivas individuais acerca da realidade e da própria vida, a partir de suas motivações pessoais.

Diante do exposto, não entendemos que haja comprometimento da unidade teórica dessa produção quando denominamos a disciplina eletiva de Práticas corporais de aventura – esporte Orientação e nos apoiamos na metodologia crítico-superadora. O que desejamos evidenciar nessa justificativa é a necessária articulação entre conteúdo-forma/método, de modo que o conceito de práticas corporais de aventura esteja subsumido pelo conceito de cultura corporal, nesse caso, anunciando o método.

## **2.2 Por que práticas corporais de aventura, esporte Orientação?**

A relação professor-aluno na escola deve ser mediada pelo conhecimento sistematizado, nessa condição os saberes escolares ascendem a um patamar central. O conteúdo a ser ensinado diz respeito aos conhecimentos específicos de cada componente curricular, mas não, necessariamente, deve ficar restrito a eles, tendo em vista as múltiplas determinações que os constituem. No caso da Educação Física, as manifestações da cultura corporal – jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e outros, constituem o acervo humano-genérico produzido historicamente que deve ser transmitido na escola (SOARES et al., 2012) em decorrência do processo de humanização de crianças, adolescentes e adultos.

Considerando a escola um espaço de formação humana, de acesso aos conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade, é necessário que a Educação Física também contribua apresentando uma proposta que se coadune com o objetivo de enriquecer culturalmente os estudantes. Logo, o processo de humanização das novas gerações demandará dos professores uma preparação para o ensino crítico das

manifestações da cultura corporal que não estão imediatamente disponíveis a todos. É o caso das práticas corporais de aventura, que, como todas as práticas corporais menos populares são vendidas como mercadorias, na sociedade capitalista.

Em se tratando de um fenômeno social, produzido e modificado historicamente pela humanidade para atender a necessidades diversas, sejam elas de sobrevivência, fruição ou elitização, apresentamos aqui as práticas corporais de aventura como um conteúdo potencialmente rico a ser desenvolvido na escola em todas as etapas da educação básica. Trata-se de uma manifestação da cultura corporal, um conhecimento clássico pertencente ao gênero humano, que tem sido apropriado e usufruído de forma privada por uma pequena parcela da população.

Ensinar esse conteúdo na escola pública possibilita romper com essa lógica excludente e desigual de acesso aos conhecimentos elaborados, característica marcante da educação escolar no modo de produção capitalista, sobretudo, no ensino médio. Na última etapa da educação básica é onde se acentua a dualidade do ensino, propedêutico para as elites com ampliação das possibilidades de acesso aos mais diversos tipos de conhecimentos, enquanto que para a classe trabalhadora há o empobrecimento e esvaziamento do currículo, restringindo o ensino às exigências das avaliações em larga escala e ao mercado de trabalho.

Não menos importante, sobretudo nesse nível de avanço dos problemas ambientais, é o fato de esse conteúdo estabelecer uma interface com a discussão ser humano-natureza, posta como exigência para toda a educação básica brasileira após a promulgação da Lei 9.795, que dispõe sobre a política nacional de educação ambiental (BRASIL, 1999). Segundo estudiosos, dada a relevância do tema, a educação ambiental deveria ser incluída como “atividade nuclear do currículo” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015) e deixar de ser tratada por meio de projetos isolados.

O ensino das práticas corporais de aventura também permite que o professor desvele a falácia do capital, propagada a reboque do “desenvolvimento sustentável”<sup>27</sup>, de uma pretensa “harmonia ser humano-natureza”, entre os adeptos dessa modalidade. Possibilidade incompatível no modo de organização societal em que vivemos, atualmente. Esse tema ainda oportuniza a problematização de um equívoco naturalizado

---

27 Segundo Leher (2015, p. 19), o desenvolvimento sustentável “a rigor, não é um ‘conceito científico’, mas, sobretudo, uma ‘ideologia’ penetrante e indispensável ao capital, em um contexto em que os problemas socioambientais alcançam perigosa escala planetária e as resistências se ampliam”.

na compreensão de natureza como algo externo ao ser humano, como se coubesse a cada um a decisão de zelar ou não pelo meio ambiente.

Defendemos nesse trabalho que é necessário experimentar, aprender as técnicas, mas também compreender que:

Foi a superação de obstáculos naturais que forçou a humanidade a criar técnicas e equipamentos no caminhar destes séculos, os quais serviram de base para as aventuras realizadas hoje em dia, por esportistas ou por interessados em aventuras em finais de semana. Indivíduos em busca de um retorno à essência humana, de reaproximação ao meio natural e ao desejo do desafio e superação de limites (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014, p. 103).

A escola não é o único espaço onde se aprende, mas é o mais adequado para esse objetivo, tendo em vista que nela o ensino é desenvolvido de forma sistemática. Não há outro espaço que frequentemos diariamente, por um longo período da vida como o fazemos, com o objetivo exclusivo de aprender. E, quando pensamos na classe trabalhadora e nas suas condições de vida, essa questão fica ainda mais evidente, ou seja, o que não for aprendido na escola certamente não o será feito em outros espaços.

Entendemos que a condição fulcral para novas objetivações é a apropriação precedente da riqueza materializada nas produções humanas acumuladas historicamente. Conhecer o que foi produzido, bem como seu processo de produção e de transformação é *conditio sine qua non* para novas produções que superem as já existentes. Nessa esteira, advogamos por um ensino da Educação Física que contemple, além das dimensões técnica e tática, historicamente consolidadas, também as dimensões históricas, conceitual, ética, política, ambiental, filosófica, artística, científica, das manifestações da cultura corporal, de acordo com os princípios de totalidade e espiralidade.

Ao tratar historicamente os conteúdos do ensino, a pedagogia crítico-superadora se propõe a contribuir para a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. A partir desse conhecimento, espera-se instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outros conhecimentos, como, por exemplo, práticas corporais, assim como instigar a criatividade humana em busca de uma postura produtiva e criadora de cultura, em diferentes campos de atuação. (NUNES, N., 2014, p. 38).

Logo, concordamos com Inácio et al. (2016, p. 170) e “entendemos que nossa perspectiva avança quando indica também possibilidades de (re)encantamento com o

meio que nos cerca e de superação das propostas mercadológicas que vêm se agigantando em tais práticas”. O desvelamento de estratégias utilizadas para mascarar e atenuar crimes ambientais praticados em favor do lucro, por grandes empresários e pelo Estado a serviço do capital, também pode ser pauta de planejamento das aulas nessa temática.

### **2.3 Práticas corporais de aventura – a “novidade” trazida pela BNCC**

O ano de 2015 marcou oficialmente o início do processo de elaboração da BNCC, atendendo ao previsto em diversos documentos<sup>28</sup> brasileiros. É importante registrar que o período de dois anos até a homologação da base, em dezembro de 2017, foi conturbado politicamente e, do ponto de vista progressista, esse cenário influenciou negativamente algumas decisões, passíveis de serem identificadas numa comparação das versões<sup>29</sup> produzidas do documento.

A mudança de agenda da presidência do país, em decorrência do *impeachment* sofrido pela presidenta, imprimiu um caráter mais autoritário e conservador ao documento que vinha sendo construído, desconsiderando consultas públicas e pareceres críticos, além de inúmeras análises publicadas por intelectuais. Dentre as principais alterações, podemos citar o rompimento da unidade do documento, fragmentado em educação infantil/ensino fundamental e ensino médio, sob o argumento de uma reforma nesta etapa que deveria preceder a BNCC; a substituição do eixo direitos de aprendizagem por habilidades e competências, perspectiva já superada nas pesquisas em educação no Brasil; e a retirada de questões envolvendo a discussão de gênero e sexualidade, pauta de extrema urgência e relevância diante dos índices de desrespeito e violência sofridos principalmente por mulheres e por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, que compõe a comunidade (LGBTTT).

A BNCC não representa o currículo da educação básica brasileira, trata-se de uma orientação para a elaboração dos currículos das escolas tanto públicas quanto privadas, objetivando assegurar a homogeneização dos conhecimentos a serem ensinados pelos docentes em todas as escolas do país. Em que pesem todas as críticas, tanto no que diz respeito ao alinhamento de currículo mínimo, avaliação em larga

---

28 A BNCC foi anunciada nos seguintes documentos: CF (1988), LDB (1996), PCNs (1997 a 2000), CONAE (2010), DCNs (2010 a 2012), PNE (2014).

29 Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br>> Acesso em 03 de junho de 2018.

escala, mercado de livros didáticos e formação docente, quanto no que concerne à possibilidade de responsabilização dos docentes diante do fracasso escolar fruto de fatores sociais e não dos pedagógicos (FREITAS, 2017), avaliamos que as discussões travadas no âmbito da Educação Física, durante o processo de elaboração, foram extremamente salutares para a área.

Longe de defendermos a BNCC, cuja análise desenvolvida por pesquisadores e intelectuais da educação alerta que [...] sua elaboração atende aos interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil (MARSIGLIA et al, 2017, p. 107). Entendemos que os momentos de formação, ocorridos nos grupos de trabalho para discussão desse documento, foram muito proveitosos. Em geral, temos poucas oportunidades para reunir e discutir com nossos colegas de área, que atuam em outras escolas e etapas da educação básica, questões referentes à currículo, conteúdos e objetivos de ensino. Entretanto, contraditoriamente, ainda segundo os mesmos autores “esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares” (MARSIGLIA et al, 2017, p. 107).

Reconhecemos que, ainda que haja contradições, dissensos e negociações há também avanços significativos, dos quais vou destacar neste texto a inserção das práticas corporais de aventura como conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física. Apresentado já na primeira versão do documento, o “novo” conteúdo dividiu opiniões em diversos momentos, como na consulta pública realizada via internet, nos pareceres críticos dos professores universitários e até nas discussões dos Grupos de Trabalho (GT) realizadas nos Seminários Estaduais. Contudo, resistiu e permanece na versão oficial, recomendada como conteúdo a ser ensinado apenas nos anos finais do ensino fundamental, e não mais a partir das séries finais do ensino fundamental, como constava na segunda versão da BNCC, quando ainda incluía o ensino médio.

Poucas pessoas se atentaram, mas a temática da aventura como conteúdo da Educação Física não surge com a BNCC. No âmbito das políticas públicas no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a Educação Física de 5ª a 8ª série já apresentavam possibilidades de trabalho com esses conhecimentos em diálogo com o tema transversal Meio Ambiente. Entretanto, esse documento apresenta outras nomenclaturas para esse conteúdo: Esportes Radicais e Atividades de Lazer Ecológico (BRASIL, 1998). Cabe ressaltar que os PCN foram referências que influenciaram a elaboração de muitos currículos, vindo a ser em alguns casos o próprio currículo,

contudo, tratava-se apenas de uma “proposta de organização do conhecimento” facultada às redes, escolas e docentes, diferente do que pretende a BNCC, com seu caráter obrigatório.

A análise da BNCC realizada por Marsiglia et al (2018) alerta que trata-se de um documento que tende a dar continuidade, segundo os autores, à lógica instituída pelos PCN nos anos 1990 que tinham o objetivo de uniformizar os conteúdos escolares, reforçar a concepção de formação humana para o mercado, além de buscar instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola. Contudo, a carência de documentos que orientem o ensino da Educação Física em cada etapa e em cada ano da educação básica, leva a uma maior aceitação dessas propostas pelos professores da área.

Segundo registros de Inácio et al (2016), as primeiras produções acadêmicas discutindo a temática da aventura na Educação Física brasileira foram publicadas em 1997. Supostamente, em 1998, não havia ainda um acúmulo dessa discussão no país que instrumentalizasse todos os professores a desenvolvê-la nas escolas.

De acordo com os autores, vindos da Espanha em 1990,

[...] chegaram ao Brasil alguns textos publicados por Betrán & Betrán (1995), nos quais nos deparamos com um debate sobre o significado e a relevância social para a Educação Física das ‘Atividades Físicas de Aventura na Natureza’, apresentadas como AFANs. (INÁCIO et al. 2016, p. 169).

Mas é fato que algumas experiências com essa temática vieram timidamente sendo desenvolvidas por professores de forma isolada há alguns anos, principalmente sob influência dos PCN (BRASIL, 1988). Entretanto, em grande parte das escolas brasileiras, as aulas de Educação Física ainda hoje ficam restritas, quando muito, aos quatro esportes de quadra/bola – vôlei, futsal, handebol e basquete – e/ou jogos de queimada, em todo o processo de escolarização básica dos sujeitos. Sobre os motivos que podem justificar a ausência dessa temática como conteúdo nas aulas, destacaremos apenas dois aos quais pretendemos, nesse estudo, apresentar contribuições para fazer avançar: a formação do docente e a estrutura e/ou material da escola para desenvolver o referido conteúdo com os estudantes.

Na formação inicial, temos a primeira lacuna, os conhecimentos referentes às práticas corporais de aventura ainda não são organizados e oferecidos no formato de disciplinas obrigatórias, nem optativas, em todos os cursos de formação de professores

em Educação Física. Entretanto, alguns poucos cursos de especialização e/ou extensão/aperfeiçoamento oferecem discussões que vêm atendendo a essa demanda, bem como alguns congressos específicos. Talvez esse seja o maior empecilho para pensar a inserção das práticas corporais de aventura como um conhecimento obrigatório a ser ensinado na educação básica (ARMBRUST, 2011; PORTELA, 2012).

Acerca dessa questão envolvendo a formação de professores para desenvolver a temática da aventura na escola, a dissertação de Franco (2008) defendida no programa da UNESP-Rio Claro apresenta novidades quando informa que,

Nas mudanças de currículos recentes, muitas das instituições têm inserido disciplinas específicas que tratam desse assunto. Só para citar a região de Campinas, temos a METROCAMP (Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas); a FAJ (Faculdade de Jaguariúna); o CUA (Centro Universitário Amparense), como algumas das instituições que inseriram as A.F.A. em disciplinas específicas na formação de novos professores. Muitas outras instituições ainda não possuem uma disciplina específica, mas tratam desse conteúdo dentro de áreas como recreação e no contexto do lazer, há vários anos, como na UNESP de Rio Claro, em cursos de extensão, ou em Pelotas, no Rio Grande do Sul. (FRANCO, 2008, p. 105).

Entretanto, em pesquisa realizada no ano de 2013 sobre a inserção do conteúdo práticas corporais de aventura e Educação Ambiental nos cursos de formação inicial em Educação Física e nos planos de ensino da educação básica, constatou-se

[...] que são poucos os cursos de Educação Física de universidades federais que incluem tais conteúdos, apontando uma lacuna a ser preenchida. Por outro lado, ao observar o campo de docência em escolas públicas, os dados indicam que tais conteúdos são considerados importantes; apesar disso, não aparecem nos planos de ensino dos professores. Segundo os mesmos, isto se dá pela lacuna na formação inicial, pela falta de equipamentos e espaços adequados e pela não inclusão destes conteúdos na formação continuada. (INÁCIO; MORAES; SILVEIRA, 2013, p. 1).

No que se refere aos estudos envolvendo a Educação Ambiental, o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp, campus de Bauru, explica que, na formação de professores, embora tenha avançado nos últimos anos, ainda precisa tomar rumos mais claros e intensos. E com relação à Educação Ambiental praticada nas escolas de educação básica, os resultados indicam que é muito frágil (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015).

Outra questão, apontada acima, que também entendemos obstaculizar o trabalho diz respeito à estrutura física da escola e aos materiais disponíveis para a

realização das aulas de campo. Acerca dessa questão, temos defendido, ainda que de forma paliativa, que sejam estabelecidas parcerias, tanto no que diz respeito ao uso de espaços necessários às vivências, quanto ao uso de materiais específicos e/ou mão de obra especializada na montagem de dispositivos, por exemplo, a tirolesa. Também apresentamos neste trabalho possibilidades alternativas de construção de materiais específicos em colaboração com os estudantes.

Nessa esteira, entendemos que este estudo vem ao encontro tanto da necessidade dos professores quanto do direito dos estudantes, pois a satisfação da primeira é condição para assegurar o cumprimento do segundo. A escolha dos conteúdos de ensino não deve ser facultada às *expertises* docentes ou limitada à estrutura oferecida pela escola, sob o risco de empobrecer a formação dos estudantes e inviabilizar uma educação de qualidade.

Avaliamos que essa proposta vem somar forças ao movimento que luta pela ruptura com um modelo de aulas restrito que resiste em algumas escolas e negligencia a diversidade de conhecimentos que compõem a cultura corporal. Longe da ingenuidade de desconsiderar condições subjetivas e objetivas, como a formação de professores fragilizada, as condições de trabalho cada vez mais precárias e a estrutura física de algumas escolas, entendemos que é necessário articular a resistência e defender o direito de aprendizagem dos estudantes e o acesso irrestrito às produções humanas mais desenvolvidas. E é nesse lugar que este estudo se insere, apresentando possibilidades factíveis para pensar o ensino das práticas corporais de aventura na educação básica com vistas ao enriquecimento da formação humana das novas gerações.

#### **2.4 Mas, afinal, o que vêm a ser as práticas corporais de aventura?**

No ano de 2014, o Ministério do Esporte disponibilizou material didático<sup>30</sup> para formação de professores do Programa Segundo Tempo (PST)<sup>31</sup> em 4 volumes – esportes de invasão, esportes de rede e de marca, ginástica, dança e atividades circenses e, por último, lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. A última temática do último volume, de autoria de Franco, Cavasini e Darido, apresentou uma proposta de

---

30 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ceme/pst/site/publicacoes/livros>>.

31 Programa Social do Governo Federal que atende crianças, jovens e adultos no contraturno escolar com atividades de esporte educacional.

organização para o ensino das práticas corporais de aventura, no âmbito do referido projeto de esporte educacional, com a seguinte justificativa:

Os esportes tradicionais, tais como o basquete, o voleibol, o futebol e o handebol, tratados na maioria das aulas de Educação Física escolar e do PST, podem dar conta de atender ao gosto de uma parcela dos alunos, mas não de todos. Tem-se a convicção de que estas crianças, adolescentes e jovens têm o direito de vivenciar outras situações presentes na cultura corporal e, assim, aumentar seus conhecimentos, experiências e possibilidades de escolhas. (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014, p. 107).

Compreendemos que os objetivos da Educação Física nos espaços educacionais escolares e não escolares se diferem, contudo, concordamos com os autores que é direito de crianças, jovens e adultos, sobretudo da classe trabalhadora, vivenciar, e também incorporar todas as dimensões que compõem os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, as atividades circenses, as capoeiras, as práticas corporais de aventura e entendemos que essa é a finalidade das aulas de Educação Física escolar. Considerando que nem todos os estudantes têm acesso às atividades de lazer em espaços educacionais não escolares, como propõe o referido projeto, cabe aos professores de Educação Física da escola organizar o trabalho educativo objetivando a transmissão da riqueza humana acumulada, contribuindo assim para o processo de humanização desses sujeitos.

Práticas corporais de aventura na natureza, segundo Inácio (2014, p. 532), são

Práticas corporais que objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes [...] com pouca interferência humana, sejam estes terra, água e/ou ar. Possuem alto valor educativo e buscam estabelecer uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que os cerca, podendo avançar para uma superação da lógica mercadológica do/no lazer e com um resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade.

As práticas corporais de aventura constituem um bloco de modalidades praticadas prioritariamente em locais com pouca intervenção humana, *outdoor* – ao ar livre, na terra, água e ar, embora algumas delas atualmente possam ser praticadas também em espaços *indoor*. Alguns exemplos bem conhecidos de práticas corporais de aventura terrestre são o *skate*, o *slackline* e o arvorismo. Dentre as práticas aquáticas podemos destacar o surfe, o mergulho e a canoagem e, com relação às práticas aéreas, citaremos a tirolesa, o *bungee jump*, a asa-delta (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014).

Os exemplos citados acima compõem o bloco denominado Práticas corporais de aventura, como será apresentado no quadro 1, embora alguns deles já tenham passado ou estejam passando pelo processo de esportivização. Retomaremos essa discussão do processo de esportivização de práticas corporais de aventura mais adiante.

QUADRO 1- Classificação das práticas corporais de aventura

ÁGUA	TERRA	AR
Mergulho – prática subaquática que é realizada com ou sem equipamentos específicos.	<i>Caving</i> /Espeleologia – exploração de diferentes tipos de cavernas em que se empregam técnicas variadas.	Asa-delta – prática de voo livre que emprega um tipo de asa feita de materiais rígidos, como tubos de alumínio, e flexíveis, como tecidos.
Canoagem – prática realizada em mares, lagos, rios, piscinas ou outros espaços que empregam caiaques, canoas ou botes.	Corrida de Aventura – prática esportiva que objetiva o deslocamento entre pontos e locais naturais, contendo diversas modalidades de aventura encadeadas.	Balonismo – deslocamento realizado com balões.
<i>Kitesurfe</i> – prática que emprega uma espécie de pipa e uma pequena prancha com uma estrutura de suporte para os pés.	Esporte Orientação – prática competitiva que emprega mapa específico e bússola para navegar entre pontos determinados.	<i>Bungee jump</i> – salto de estruturas elevadas, como plataformas e pontes, por meio de cordas elásticas.
<i>Rafting</i> – modalidade da canoagem que, normalmente, emprega botes infláveis para a descida de corredeiras.	Arvorismo – prática focada na superação de desafios e obstáculos geralmente construídos entre plataformas suspensas nas árvores.	<i>Paragliding</i> /parapente – prática de voo livre que emprega equipamento similar a um paraquedas.
<i>Stand up paddle/ SUP</i> – prática realizada com uma prancha, similar à usada no surfe, que também emprega um remo.	Escalada – prática cujo objetivo é, normalmente, ascender em estruturas com diferentes graus de dificuldades, como rochas e muros de escalada.	Paraquedismo – saltar de aeronaves, empregando paraquedas. Há o <i>B.A.S.E jump</i> , cujo salto é realizado em pontes, prédios e penhascos.
Surfe – prática realizada com diferentes tipos de pranchas que objetiva deslizar sobre ondas e realizar manobras.	<i>Mountain Bike</i> – prática de ciclismo realizada em espaços como trilhas.	Tirolesa – deslizamento realizado com equipamentos individuais, em um cabo de aço fixado entre pontos de diferentes alturas.
<i>Acqua ride</i> ou <i>boia cross</i> – consiste em descer corredeiras deitado ou sentado sobre uma câmara de ar em formato ovalado.	<i>Parkour</i> – deslocamento de um ponto para outro, usando habilidades corporais para a superação de obstáculos.	
<i>Windsurfe</i> – prática realizada com uma prancha, similar à usada no surfe, que possui mastro e vela.	<i>Skate</i> – prática que emprega equipamento, normalmente composto por prancha e eixos com rodas, para a realização de diferentes movimentos e manobras.	
	<i>Slackline</i> – deslocamento realizado sobre uma fita	

	tubular presa entre pontos que estão acima do solo.	
	<i>Trekking</i> – prática centrada na caminhada, normalmente em trilhas, podendo ser competitiva ou não.	

Fonte: Adaptada do quadro de Franco, Cavasini e Darido (2014).

Grande parte dessas práticas corporais foram desenvolvidas por nossos antepassados, no enfrentamento de desafios naturais para a garantia da sobrevivência, principalmente no período histórico em que eram nômades. Assim,

se for considerada a presença do ser humano nas cavernas, em travessias de montanhas e em outras explorações e conquistas, pode-se afirmar que estas atividades têm acompanhado o próprio desenvolvimento da humanidade (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014).

De uma necessidade de sobrevivência a uma necessidade de fruição dos seres humanos, atualmente essas práticas corporais são predominantemente vivenciadas e estudadas na perspectiva do lazer e, mais recentemente, vêm ganhando força no alto rendimento, em decorrência das Olimpíadas de 2020 em Tóquio. Certamente, com a homologação da BNCC, vão se estabelecer também no espaço educacional, necessitando assim de material didático específico que possa contribuir não no sentido de oferecer um modelo único a ser seguido, mas de apresentar possibilidades factíveis e reflexões que possam inspirar os docentes no trato pedagógico com esse conhecimento, em cada realidade escolar.

Recentemente, um estudo de revisão nos periódicos da área 21 com extrato Qualis Capes de A2 a B4<sup>32</sup>, realizado por Araújo, Rocha e Bossle (2017), sobre o tema “conteúdos de ensino da Educação Física escolar nas séries finais do ensino fundamental e médio”, selecionou 28 artigos que tratavam dessa questão, publicados até novembro de 2015. Segundo os autores, no material analisado,

[...] não há estudos sobre jogo motor (ou brincadeiras), práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas, o que não significa que essas práticas não são desenvolvidas na escola, tampouco que não tenham relevância no meio acadêmico. (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017, p. 209).

32 Os autores não apresentaram no artigo os periódicos pesquisados. Apenas informaram que, para o levantamento dos dados, foram identificados os periódicos da Educação Física, área 21, indexados no sistema Qualis Capes nacional com extratos de A2 a B4, acessando plataforma Sucupira Capes <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Em seguida, foi acessado o endereço virtual de todos os periódicos nacionais listados.

Na mesma direção, pesquisa do tipo estado da arte sobre as práticas corporais de aventura no contexto da prática pedagógica em Educação Física realizada on-line nos periódicos A2, B1, B2<sup>33</sup> e nos Programas de Pós-Graduação<sup>34</sup> da área 21, entre 2004 e 2015, identificou apenas seis produções que apresentavam propostas metodológicas para o ensino dessa temática na educação escolar (SOUSA; ARAÚJO, 2016). O que corrobora a relevância desse estudo e do produto a ser gerado por ele para a Educação Física escolar.

Acerca das diversas denominações existentes para esse conjunto de conhecimentos – Práticas corporais de aventura, Esportes de risco, Esportes alternativos, Esportes extremos, Atividades de Aventura, Atividades Físicas de Aventura na Natureza, Esportes Radicais e outros –, esclarecemos que existem algumas produções se propondo a discutir qual dessas denominações seria a mais adequada. Contudo, não é objetivo desse trabalho adentrar esta seara e aprofundar nessa discussão, assim, optamos por manter o termo práticas corporais de aventura como está colocado na BNCC, exceto nas citações, onde eventualmente poderão constar outras nomenclaturas referindo-se ao mesmo tema.

As práticas corporais de aventura apresentam características marcantes como o risco controlado, as sensações e emoções provocadas pela/na fruição e a superação pessoal, ilustrada, por exemplo, numa descida de tirolesa ou num salto de *bungee jump*.

[...] ao longo da evolução humana, sempre existiram práticas que envolvessem desafios e aventuras em que fortes emoções se faziam presentes. Contudo, tais práticas não podem ser chamadas de "esportes de aventura", pelo fato, é claro, de que não eram atividades esportivas, pelo menos não no sentido que é atribuído hoje à expressão. E, por fim, estas não eram dotadas da função que o esporte assumiu mais recentemente em nossa sociedade. (CANTORANI; PILATTI, 2005, p. 1).

Presumimos que a existência do risco, ainda que controlado, nessa manifestação da cultura corporal possa ser um motivo de resistência por parte dos docentes no momento de escolha dos conteúdos que irão compor o plano de ensino

---

33 Motriz: Revista de Educação Física; Movimento; Motricidade; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista da Educação Física; Licere; Pensar a prática.

34 Exercício Físico na promoção da saúde – UNOPAR; Fonoaudiologia – UNESP/MAR; Terapia ocupacional – UFSCAR; Ciências da motricidade – UNESP/RC; Ciências do movimento humano – UFRGS, UDESC, UDESC; Educação Física – UNB, UCB, UFES, FESP/UPE, UFPR, UEL, UFPEL, UFSC, UNICAMP, USJT UFMT, UFRN, UFMS, UNIMEP; Educação Física e esporte – USP.

anual de Educação Física. Não que o risco não esteja também presente em outras práticas corporais, mas a falta de conhecimento e a pressão dos gestores e da família para que se evite “expor os estudantes ao perigo” são justificativas que, somadas às condições objetivas apontadas anteriormente, podem inviabilizar essa escolha. Sobre os elementos vertigem, risco, imprevisibilidade e outros, presentes nas PCA, Inácio et al. (2016, p. 174) fazem a seguinte provocação “[...] será que estes mesmos elementos valem também para a escola? Ou mais, será que estes elementos não estão, também, presentes em práticas mais tradicionais – nas ginásticas, nas lutas, nos esportes de maior contato?”

Sobre o processo de esportivização das práticas corporais, Soares e Brandão (2012) dão visibilidade ao caso específico de resistência protagonizado pela comunidade skatista. O *skate* é reconhecido como “uma das práticas corporais de maior visibilidade midiática nos últimos anos e também uma das que mais vem conquistando praticantes entre a juventude brasileira” (SOARES; BRANDÃO, 2012, p. 18), talvez por esse motivo as instituições esportivas estejam tão interessadas em transformá-lo em esporte.

Os autores recorrem a publicações em uma revista especializada da modalidade para compreender o ponto de vista dos skatistas sobre essa questão. Em trechos extraídos dela, amplificam em suas produções acadêmicas a resistência dos praticantes. Douglas Luís Pietro, skatista, explica que, embora não faça o menor sentido, termos como atleta, bolsa atleta, *boardsport*, campeão e treinar, têm sido cada vez mais frequentes no contexto da modalidade (SOARES; BRANDÃO, 2012, p. 21). A lógica do esporte avança em direção à modalidade e não resta dúvida de que as instituições esportivas estejam vislumbrando novas possibilidades de mercado com o novo esporte. Os skatistas, “sufocados”, reagem como podem à essa ameaça, como afirma Pietro:

Algumas coisas me fazem acreditar que 2012 será um ano bem interessante para o Skate. O primeiro motivo a ser comemorado: é ano olímpico [Londres], e mais uma vez o Skate está fora dessa. Como não sabemos até quando dura a resistência, vamos celebrando a manutenção de nossa liberdade e independência cada vez que tivermos motivos para isso. (SOARES; BRANDÃO, 2012, p. 22).

É difícil saber em que medida os relatos supramencionados representam os interesses da comunidade skatista. O fato é que, em 2015, foi lançada a candidatura<sup>35</sup> do *skate* como esporte olímpico e, em 2016, com a justificativa de buscar um apelo mais jovem para os jogos<sup>36</sup>, o Comitê Olímpico Internacional (COI) aprovou por unanimidade cinco novos esportes, dentre os quais três são classificados como práticas corporais de aventura - o *skate*, o surfe e a escalada, todos com estreia prevista para os jogos de Tóquio em 2020.

Após o anúncio do COI, inúmeros desdobramentos foram surgindo, como a polêmica disputa<sup>37</sup> política entre a Confederação Brasileira de Hóquei e Patinação (CBHP) e a Confederação Brasileira de Skate (CBSk) para representar a nova modalidade olímpica junto ao Comitê, uma vez que a segunda não é reconhecida pelo órgão máximo. Os skatistas brasileiros, favoritos na competição, ameaçaram um boicote caso a CBSk não pudesse administrar o esporte durante o ciclo olímpico. Outra questão não menos polêmica envolvendo o *skate* e o surfe diz respeito ao antidoping<sup>38</sup>. Atualmente, com controles flexíveis ou nenhum tipo de controle de seus praticantes, as duas modalidades terão que se adaptar às novas regras e à realidade olímpica daqui para a frente.

É importante observar o movimento da realidade, sobretudo a partir da mídia, e discutir com os estudantes os encaminhamentos dados às questões que vão se constituindo nesse processo. Apresentar as articulações e, principalmente, os interesses que as movem, além de problematizar o que a modalidade ganha e o que ela perde nessa transição para o alto rendimento. Notícias<sup>39</sup> recentes publicadas na página oficial do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), no final de 2017 e início deste ano, informam que a CBSk será a representante oficial do *skate* olímpico no Brasil, e seu presidente, o skatista Bob Burnquist, já realizou uma reunião com seus atletas para tratar das pautas: calendário de seletivas, processo de classificação, formação de seleção, patrocínio,

---

35 <<http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/2015/09/toquio-2020-propoe-surfe-skate-e-mais-esportes-para-olimpiadas.html>>. E: <<http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/2015/12/coi-aceita-candidaturas-de-surfe-e-skate-para-os-jogos-de-toquio-2020.html>>.

36 <<https://www.cob.org.br/pt/noticia/coi-admite-cinco-novos-esportes-no-programa-olimpico>>.

37 <<http://sportv.globo.com/site/programas/planeta-sportv/noticia/2017/01/cob-reconhece-cbhp-como-representante-do-skate-para-olimpiada.html>>.

38 <<https://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/surfe-e-skate-terao-mudancas-radiciais-no-controle-antidoping-para-toquio-2020.ghtml>>.

39 <<https://www.cob.org.br/pt/noticia/cob-reconhece-cbsk-como-representante-do-skate-olimpico-no-brasil>>. E: <<https://www.cob.org.br/pt/noticia/skatistas-invadem-o-cob-e-trocam-informacoes-sobre-o-ciclo-olimpico>>.

uniforme e doping. E, ao que tudo indica, não há mais conflitos de interesses entre o COI e os skatistas.

Entendemos que o trato pedagógico com as práticas corporais de aventura deve ter como objetivo o rompimento do consumismo dessas práticas como simples mercadorias e a compreensão delas em seu processo histórico de construção, fruto de objetivizações humanas em determinados contextos históricos. Essa ação exige que os estudantes compreendam as manifestações da cultura corporal para além de sua aparência, em seus determinantes sociais, culturais, econômicos, políticos, éticos e outros, acompanhando o movimento da realidade.

Ensinar práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física, em articulação com a Educação Ambiental, por exemplo, demanda levar o estudante a perceber que o meio onde vivemos é essencial não apenas para que possamos desfrutar de sensações e emoções advindas dessas práticas, mas, sobretudo, é condição para que possamos existir. É necessário que o estudante compreenda que o modo de produção capitalista, em nome do lucro, destrói, polui, contamina, desmata, esgota os recursos naturais e “privatiza a vida”, transformando tudo em mercadoria.

O acesso às práticas corporais de aventura por meio do mercado do lazer e/ou do alto rendimento tem instituído, geralmente, uma relação utilitária e esvaziada de sentido e significado. A proposta é que você consuma as mercadorias, usufrua das emoções sob a chancela da pretensa “harmonia ser humano-natureza”, assentada nos dois equívocos já apresentados: tendo a natureza como algo externo aos seres humanos e a possibilidade de harmonizar, numa sociedade capitalista, ser humano e meio ambiente. Como dito anteriormente, o capitalismo institui uma relação predatória com o ambiente, exaurindo os recursos naturais, além de poluir e contaminar o ambiente público, ares, terras e águas, comprometendo a vida em nome de interesses privados, ao mesmo tempo que esvazia de sentido práticas históricas criando produtos a serem comercializados e nichos de mercado, como os espaços privados para usufruto dessas práticas corporais.

Assim, compreendemos que não se trata apenas de uma preocupação com o bem-estar da humanidade o que move grandes empreendimentos e o uso de tecnologias, como túneis de vento, piscinas de onda, paredes de escalada e outras, mas um filão de mercado criado para atender aqueles que podem pagar por esses privilégios. Além dos espaços artificiais para as práticas corporais de aventura, representados por grandes complexos turísticos, assistimos também a uma forte investida do mercado com a

criação de produtos, roupas, equipamentos e um “estilo de vida radical”. Assistimos à ciência e à tecnologia desenvolvidas pela humanidade, capazes de trazer as ondas do mar ao Centro-Oeste brasileiro, sendo colocadas a serviço apenas de uma minoria que tem condições financeiras para acessar e usufruir desses ambientes.

O ensino crítico das práticas corporais de aventura deve contemplar conhecimentos sistematizados, em suas formas mais desenvolvidas, e isso inclui a técnica, aprendida e vivenciada. Entretanto, é imprescindível que haja um diálogo desse conteúdo com os problemas colocados pela prática social, a fim de que os sujeitos possam avançar da aparência para a essência das relações sociais, engendradas no modo de produção capitalista em que vivemos.

## **2.5 Esporte Orientação: treinamento militar, caça ao tesouro, corrida de orientação, modalidade olímpica – origem, possibilidades e projeção**

A Língua Portuguesa apresenta diversos significados para a palavra orientação e, em decorrência de essa modalidade ainda não ser amplamente conhecida no Brasil, fazem-se necessários alguns esclarecimentos prévios. Assim, recorreremos ao dicionário<sup>40</sup> para apresentar alguns dos significados para a palavra orientação:

1) Ato ou efeito de orientar(-se); orientalização. 2) Direção voltada para o Oriente; orientalização. 3) Determinação do lugar que se ocupa: Ela tem um ótimo senso de orientação e nunca se perde. 4) Conjunto de regras a serem seguidas: Toda a orientação sobre o funcionamento das máquinas está afixada no mural de avisos. 5) Assentamento de um objeto em relação aos pontos cardeais. 6) Colocação do eixo de um instrumento no plano do meridiano. 7) fig Regra de procedimento. 8) Vocação espontânea que norteia uma pessoa para uma atividade: Desde cedo, a sua orientação foi para a literatura. 9) Anat Posição de um órgão em relação a um eixo. 10) Astr Disposição correta de instrumentos de observação. 11) Náut Posição das velas e vergas para obterem maior impulso do vento (MICHAELIS, 2017).

Dentre as definições supracitadas, esclarecemos que apenas as três primeiras estabelecem relação com o esporte Orientação, que em linhas gerais consiste em deslocar-se num terreno desconhecido à procura dos pontos de controle, utilizando apenas o mapa com o auxílio de uma bússola e os fundamentos de direção e distância.

---

40 Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/orienta%C3%A7%C3%A3o/Acesso> em 03 de junho de 2018.

Diferentemente, na língua inglesa a palavra orientação, com o sentido de “auxílio”, recebe a denominação *Orientation* enquanto a denominação para Orientação, referindo-se ao esporte, é feita pela palavra *Orienteering* (PASINI, 2004, p. 19). Para evitar mal-entendidos, a Confederação Brasileira de Orientação (CBO) estabeleceu a utilização do termo Orientação, iniciada com letra maiúscula, como sendo o mais adequado para nomear esse esporte em língua portuguesa. (SILVA, A. M., 2013, p. 57).

Atualmente, o esporte Orientação é classificado por Franco, Cavasini e Darido (2004) como uma prática corporal de aventura terrestre e, como dito anteriormente, essas práticas corporais têm acompanhado a evolução da humanidade. No período nômade, saber localizar-se e orientar-se no espaço era uma questão de sobrevivência, enquanto, em outro momento histórico, como no caso das grandes navegações, saber se orientar representou poder. A necessidade de orientação no espaço impulsionou os seres humanos historicamente à observação de fenômenos naturais como o Sol, a Lua, as estrelas, até que fosse possível desenvolver instrumentos como a rosa dos ventos, a bússola, os mapas e chegar às objetivações mais desenvolvidas como o GPS, que certamente logo será superado<sup>41</sup>.

Nos primórdios da existência humana, a orientação e a localização espacial eram habilidades necessárias para a sobrevivência, principalmente nos deslocamentos terrestres para a busca de refúgios e de alimentos. Ao longo dos séculos, com o conhecimento dos astros, com a invenção da bússola e com o uso dos mapas, a localização e a orientação se tornaram mais precisas, permitindo nortear o deslocamento de exploradores e navegadores de terras e mares, além de orientar-se em qualquer momento ou condição do ambiente. Atualmente, temos uma gama de informação sobre qualquer lugar, à disposição de qualquer um, através do SIG, da rede ciberespacial e do GPS. (SCHERMA, 2010, p. 50).

A atividade de orientar-se no espaço pode assumir um caráter utilitário, como no caso do treinamento de guerra para as tropas militares, e também um caráter simbólico, como na brincadeira infantil conhecida como caça ao tesouro. Em ambas são preservados os fundamentos de direção e distância que caracterizam essa modalidade esportiva.

Fazendo uma relação com as brincadeiras de criança, Carlos Pasini (2004) destaca que o esporte Orientação é como uma Caça ao Tesouro. “Os piratas tinham mapas que indicavam onde se encontrava o baú escondido. Na Orientação se utiliza o mapa para encontrar os pontos de controle preestabelecidos. Passar por estes pontos é um ato obrigatório” (PASINI,

---

41 A previsão é que, em 2020, o projeto Europeu chamado Galileu irá ser uma tecnologia que superará o GPS. Veja mais em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/12/1841703-galileo-o-gps-europeu-entra-em-operacao.shtml>> Acesso em: 03 de junho de 2018.

2004, p. 9) e configura o princípio fundamental da Orientação. (SILVA, A. M., 2013, p. 56).

A Orientação é uma prática corporal de aventura que se originou de uma intervenção didático pedagógica nas tropas militares, passou pelo processo de esportivização e, atualmente, é gerida a nível internacional pela *International Orienteering Federation* (IOF), instituição criada no ano de 1961 em Copenhague, na Dinamarca, e fundada em 1962.

A IOF, em sua página na internet<sup>42</sup>, define o esporte Orientação como:

[...] um esporte que combina elementos físicos e mentais. A ideia básica na Orientação é proceder desde o início do curso até a visita a uma série de pontos de controle em uma ordem predeterminada com a ajuda de mapa e bússola.[...] (tradução nossa).

O esporte Orientação, assim como a própria Educação Física, tem sua história marcada pela influência militar. No século XIX, tropas do exército escandinavo passavam por treinamentos que desenvolviam nos soldados a noção espacial e o senso de orientação em práticas e exercícios militares. Em outro momento histórico, o sueco e líder dos escoteiros Major Ernest Killander, ao constatar que os jovens estavam perdendo o interesse pela corrida, decidiu acrescentar o desafio de encontrar pontos espalhados pela floresta, com o auxílio de um mapa e uma bússola, nascia aí a Orientação.

Embora o registro mais antigo remonte a 1897, apenas em 1912 a Orientação começou a dar os primeiros passos de uma forma mais estruturada. Tendo como base o desdobramento da distância da Maratona por três provas, o Major Killander, de nacionalidade sueca e líder escoteiro, adicionou-lhe a componente de leitura de mapa. (AIRES et al., 2011, p. 6).

Em decorrência da excelente aceitação dessa inovação por parte dos praticantes, o major organizou o primeiro campeonato oficial dessa modalidade em 1919, ao sul de Estocolmo, na Suécia, com um número expressivo de 155 participantes e um percurso de 15 quilômetros (SCHERMA, 2010, p. 52).

[...] Killander formulou os princípios básicos da competição nesta modalidade, incluindo as regras, os tipos de provas, os escalões etários, o critério para escolha dos postos de controle e a forma de como se deve organizar um evento a este nível. Baseado na divisão, em três partes, da distância de uma maratona, adicionou-lhe o componente de leitura e interpretação do mapa por forma a salvaguardar os objetivos que a

---

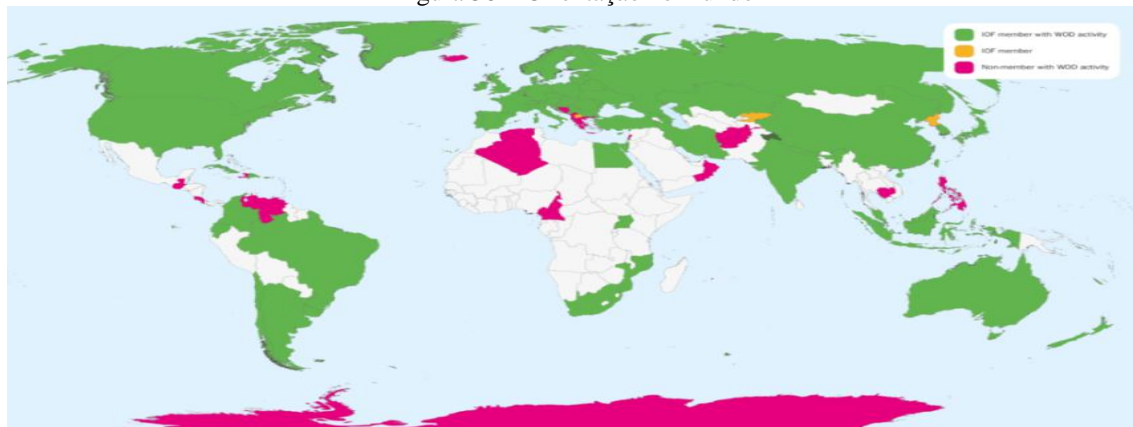
42 Disponível em: <http://orienteering.org/about-orienteering/Acesso> em 03 de junho de 2018.

originaram – o equilíbrio das componentes cognitiva e física. (FERREIRA, R., 1999, p. 5).

No início do séc. XX, a Orientação foi incluída na Federação Sueca de Atletismo. Segundo registros, a extraordinária adesão dos jovens motivou o primeiro Campeonato Nacional na Suécia em 1922, mais conhecida como “Corrida de Estocolmo”, ocasião em que o Major Ernest Killander, “pai da Orientação”, dirigia a Federação de Desportos desse município (SILVA, A. M., 2013)

O próximo passo foi a fundação da IOF em 1962, órgão responsável pela regulamentação e legitimidade desse esporte em âmbito mundial. Nessa ocasião, era composta por nove países europeus – Bulgária, Checoslováquia, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Hungria, Noruega, Suécia e Suíça. Atualmente, mais de meio século depois, compõe-se por mais de 70 confederações nacionais, incluindo o Brasil, responsáveis por desenvolver a modalidade em seus países, além de participar de eventos e competições internacionais.

Figura 38 – Orientação no mundo



Legenda: Verde – Países membros da IOF com atividades no Dia Mundial da Orientação; Laranja – Países membros da IOF; Rosa – Não membros com atividades no Dia Mundial da Orientação.

Fonte: IOF (2018). Disponível em: <<http://orienteering.org/about-the-iof/national-federations/#bra>>.

Sobre a chegada da Orientação no Brasil, contrariando a maioria dos registros que afirmam que a modalidade se iniciou no país nos anos finais da década de 1960 e começo de 1970, uma publicação no site da Confederação Brasileira de Orientação (CBO) sustenta que a primeira tentativa ocorreu em 1949, quando o professor de Educação Física

Alfredo Colombo, Diretor da Divisão de Esportes do Ministério da Educação e Saúde, atualmente Ministério da Educação e Cultura, MEC, foi à Suécia com um grupo de brasileiros por ocasião da realização das *Lingíadas*, tradicional evento esportivo sueco. Lá, presenciou uma competição de orientação. No retorno ao Brasil orientou um assessor a produzir uma apostila sobre o esporte Orientação. (CBO, 2016).

Em texto localizado nos arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), Colombo relata sua participação na Segunda *Lingíada* – título do texto, e menciona a experiência com a modalidade.

O programa do curso nos tomava o dia todo – duas aulas pela manhã e três pela tarde. Uma das atividades que lá praticamos e que para nós constitui novidade foi o “Orienteeing” ou “Orientação”, um novo esporte que tem por fim desenvolver a habilidade de usar corretamente a carta geográfica e a bússola. Na Suécia existem mais de 350.000 praticantes dessa modalidade esportiva. (COLOMBO, 1949, p. 78).

A citada apostila, encomendada por Colombo na chegada ao Brasil, não foi encontrada por nós. Contudo, há fortes indícios de que tenha sido escrita por Sebastião da Silva Cruz, que publicou “Orientação: um novo desporto”, Rio de Janeiro: MEC, 1960. Na ocasião, Cruz era membro da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura.

No Brasil, apesar de a maioria das literaturas encontradas afirmarem que a Orientação no Brasil se iniciou a partir do final da década de 60 e início dos anos 70, segundo CRUZ, a prática da orientação aqui no Brasil vem sendo tentada desde o regresso dos nossos representantes à *Lingíada* de 1949, onde esteve presente o Professor Alberto Colombo, ex-diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, a quem se deve o estímulo para o estudo desse esporte e sua introdução no país (1960). (SILVA, M., 2011, p. 23).

Segundo registros, ainda na Suécia, a delegação brasileira, após participar da *Lingíada*<sup>43</sup>, foi convidada a experimentar um “Cross Country Orientado” e, mesmo sendo o primeiro contato da equipe com essa modalidade, superou a maioria das representações de outros países participantes da prova (CRUZ apud SILVA, M., 2011, p. 23).

---

43 [...] convencionou-se chamar de LINGÍADA o evento que reunia várias equipes de ginástica da Suécia e de países convidados para promover exibições públicas de coreografias gímnicas, tal evento foi organizado em homenagem a Per Henrik Ling, considerado o criador do método ginástico sueco, que havia criado um método de ginástica escolar, ginástica preventiva e corretiva (medicinal) e por fim um método ginástico de preparo físico (militar), que foi difundido mundo afora (LOURDES, 2006, p. 4).

De volta ao Brasil, em 1956, a Divisão de Educação Física do Ministério apoiou a realização do 1º percurso de “Cross Country Orientado” realizado no Rio de Janeiro-RJ, pela Escola de Educação Física do Exército. Na competição, semelhante à Orientação, havia mapa com pontos de controle, rota livre, individual e obrigatoriedade de percorrer os pontos de forma sequencial. Os participantes também utilizavam bússola e cartão de controle (CBO, 2016).

No período de 1956 a 1970, não foram encontrados registros de atividades que envolvessem o desenvolvimento do esporte Orientação no país. De acordo com Scherma (2010, p. 53),

No Brasil, a Orientação como modalidade desportiva é uma prática muito recente. Em 1970, alguns militares do Exército e da Aeronáutica foram para a Europa conhecer as competições e as técnicas da Orientação do International Military Sports Council (CISM) e iniciaram essa atividade apenas nos meios militares.

Segundo registros da CBO (2016), entre as décadas de 1970 e 1990, foram realizadas importantes ações que impulsionaram o desenvolvimento da Orientação, sobretudo no meio militar, e que culminaram na criação da CBO. Dentre elas podemos citar a inclusão da matéria “Orientação” no currículo da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), bem como o lançamento da primeira publicação técnica sobre esse esporte.

O estágio internacional de Orientação com a participação de professores civis, que tiveram o primeiro contato com o esporte. Entre eles o professor Leduc Fauth, reconhecido pela CBO (2016) e pelo Atlas do Esporte no Brasil (2005) como o responsável por difundir a modalidade no meio civil brasileiro.

Segundo registros, em meados de 1980, houve uma expansão dessa modalidade também no meio civil, sobretudo, com a inserção de práticas envolvendo a Orientação no âmbito das escolas de educação básica da região sul do país (SILVA, A. M., 2013).

Em 1986 foi criada a Copa do Mundo de Orientação. Em 1987, organiza-se o Campeonato Estudantil de Orientação de Santa Maria-RS (1º e 2º grau), precedido de estágio para alunos e professores civis. Em 1989, realiza-se no RJ o I Encontro Brasileiro de Orientadores, com a finalidade de legalizar os clubes, criar condições para o surgimento das federações estaduais, promover a filiação à IOF, e divulgar técnicas, experiências, patrocínios e confecção de cartas. (DACOSTA, p. 439).

No ano de 1989, com o objetivo de auxiliar na iniciação de novos membros à Orientação, foi publicada a apostila “Caça ao Tesouro” de Sérgio G. Brito e ilustrações de Cybele Freitas. No ano seguinte, esse material foi traduzido, transformado em livreto e publicado na Espanha, Chile, Uruguai, Argentina, Paraguai, Austrália e Portugal. Um marco no meio civil está relacionado à inserção da Orientação no currículo da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, processo iniciado em 1991. (CBO, 2016)

No ano de 1994, segundo o histórico publicado na página da CBO, um professor de Educação Física e ex-militar do exército inicia o ensino informal da Orientação aos alunos e professores da Universidade do Amazonas, montando as primeiras provas em Manaus. E em 1996, foi fundada a primeira entidade estadual da modalidade no Brasil – a Federação Gaúcha de Orientação – FGO. No I Troféu Brasil de Orientação foram dados os primeiros passos para a criação da CBO.

Em 1998 ocorreu o I Campeonato Brasileiro Universitário de Orientação realizado em Santa Maria-RS, com a participação de 125 acadêmicos de diversas instituições de ensino superior. E a fundação da CBO ocorreu em 1999 na cidade de Guarapuava-PR, com a presença de um membro do conselho da IOF. O primeiro presidente eleito foi o Sr. José Otavio Franco Dornelles, que passou a administrar a Orientação no Brasil. Em Guarapuava-PR, também foi registrada a primeira participação feminina num evento militar da modalidade. Fato que compeliu a Comissão Desportiva Militar do Brasil a introduzir a modalidade feminina oficialmente no calendário das Forças Armadas, a partir do ano seguinte.

É inegável que houve um grande esforço e interesse das Forças Armadas brasileiras em desenvolver o esporte Orientação no país, como pode ser comprovado pelos registros acima (CBO, 2016). Ainda hoje, quase 20 anos depois de criada a Confederação, boa parte dos dirigentes de clubes e federações estaduais bem como da própria CBO são militares, da ativa ou da reserva, e é sempre possível contar com o apoio de instituições militares na realização de eventos dessa modalidade. Contudo, a política de expansão da Orientação atualmente está concentrada no meio civil, investindo em cursos de iniciação para famílias, professores, gestores de projetos sociais e outros que possam se tornar multiplicadores e praticantes da modalidade. Tive a oportunidade de ministrar alguns deles e foram as inquietações advindas dessa atividade que me levaram a pensar uma metodologia para o ensino da Orientação na escola.

Os primeiros anos do século XXI foram ainda mais promissores para a Orientação. Em 2000, o COB concedeu vinculação à CBO e, na sequência, foi realizada a 1ª Assembleia Geral Ordinária para aprovação das principais regras da modalidade no país, em especial as Regras Gerais e Orientação Pedestre. Em 2004, o Brasil participou pela primeira vez do Campeonato Mundial Estudantil de Orientação da IOF, ocorrido na Bélgica, com uma delegação do Colégio Militar de Brasília. A participação oficial de uma mulher no Campeonato de Orientação das Forças Armadas aconteceu em 2005 e, neste mesmo ano, em Brasília, o evento “Orientando-se no parque” reuniu 2.000 pessoas de ambos os sexos e todas as idades, segundo histórico publicado na página da CBO.

Em 2006, a Confederação aprovou a denominação “Orientista” para designar o praticante do esporte Orientação. Decorridos 16 anos da criação da CBO e da primeira e única eleição, em 2015, realizou-se uma Assembleia Geral para eleger nova diretoria. No ano de 2016, a CBO já havia filiado 136 Clubes e 14 Federações, além das cinco Gerências, em estados onde ainda não existem Federações. O Campeonato Brasileiro de Orientação é uma competição que se consolidou no cenário nacional, tendo sido organizada todos os anos, desde seu início em 1999, bem como o Campeonato Sul-Americano de Orientação. (CBO, 2016)

Atualmente, o número de praticantes dessa modalidade, em dia com o pagamento das taxas de filiação, é diretamente proporcional ao recurso financeiro da instituição. Para compreender melhor essa afirmação, fizemos um recorte de um comunicado oficial recente da Confederação, em sua página nas redes sociais, no qual é explicado que “[...] a orientação é um esporte amador e não recebe recursos públicos e vivemos da contribuição dos participantes. O número de filiados atualmente é de pouco menos de seis mil, mas o cadastro se aproxima de dezoito mil [...]” (CBO, 2018). No período de divulgação da Orientação no país, pré-CBO, muitas pessoas fizeram seu registro de praticante para participar dos eventos, o que explica os 18 mil, entretanto, após a fundação da CBO, pouco menos de seis mil praticantes regularizaram sua situação com a instituição.

Em outro trecho desse recente comunicado, no *Facebook*, a CBO deixa muito clara a intenção/objetivo que sempre esteve presente nas ações desenvolvidas pelas Forças Armadas desde a chegada da Orientação no país, com apoio irrestrito da IOF.

[...] a CBO está alinhada com a IOF no projeto de desenvolver a orientação para que ela se torne um esporte olímpico. E a CBO é o motor da América do Sul para a orientação. Isso passa por uma profissionalização de todas as atividades ligadas aos nossos eventos oficiais. Para isso, a CBO está promovendo a capacitação de organizadores, mapeadores, traçadores de percursos e árbitros. É uma tarefa de longo prazo e que exige muito trabalho, dedicação, planejamento, organização e, especialmente, confiança, esta última vinda dos nossos atletas. (CBO, 2018)

No Brasil, ainda se ouve falar em “corrida de orientação” para se referir à modalidade esportiva Orientação. Para evitar equívocos, uma vez que essa modalidade pode ser praticada de outras formas, e não exclusivamente correndo, a CBO sugere que seja utilizada a denominação esporte Orientação ou apenas Orientação.

Embora seja muito comum o uso do termo “Corrida de Orientação”, a CBO recomenda que esse termo não seja o mais indicado, tendo em vista que nesse esporte o praticante pode realizá-lo caminhando, correndo ou esquiando, e o uso da palavra "Corrida" é restritivo, pois não contempla todas as possibilidades de prática desse esporte. Portanto, em nosso texto, utilizamos o termo Orientação, estabelecido pela CBO como o mais adequado para se referir a essa modalidade esportiva. (SILVA, A. M., 2013, p. 57).

Atualmente, existem quatro modalidades oficiais de Orientação reconhecidas pela IOF: a Orientação pedestre, a Orientação em esqui, a Orientação em *mountain bike* e a Orientação de trilha – para praticantes com mobilidade limitada. Recentemente, a IOF produziu material didático para o ensino dessa modalidade nas escolas, para crianças a partir de 6 anos, embora nada impeça que as crianças desde muito cedo participem de eventos/competições acompanhadas por adultos. Não há limite de idade para a prática dessa modalidade. No Campeonato Mundial de Orientação Master, realizado em 2014 no Brasil, os concluintes de provas mais velhos tinham 85 anos (feminino) e 95 anos (masculino), o que pode ser confirmado no site da IOF<sup>44</sup>.

A IOF, por meio do seu comitê de mapas, estabelece várias categorias de participação envolvendo pessoas de quase todas as idades. As principais modalidades são a Orientação Pedestre (O-Pedestre), Orientação em Esqui (O-Ski), Orientação em Mountain Bike (O-MTB ou Ori-Bike) e Orientação para pessoas com dificuldades de locomoção (O-Trail). (SILVA, A. M., 2013, p. 57).

---

44 <[http://orienteering.org/events/?event\\_id=326](http://orienteering.org/events/?event_id=326)>.

Figura 39 - Imagens e símbolos das modalidades oficiais de Orientação.

Orientação pedestre (O-Pedestre)	Orientação em Esqui (O-Ski)
 	 
Orientação em <i>Mountain Bike</i> (O-MTB)	Orientação para pessoas com dificuldades de locomoção (O-Trail)
 	 

Fonte: Adaptado (SILVA, A. M., 2013).

## 2.6 Orientação pedestre

Dentre as modalidades de Orientação apresentadas acima, escolhemos a Orientação pedestre, em decorrência principalmente de ser, atualmente, a mais praticada no Brasil. Outros motivos que precisam ser ressaltados como critérios para a escolha são: a viabilidade de ser desenvolvida na escola, o fato de estar praticando essa modalidade há pelo menos cinco anos e acreditar no seu potencial de humanização dos estudantes.

A Orientação Pedestre é uma modalidade esportiva em que o praticante, de posse de um mapa e com o auxílio de uma bússola, deve se deslocar, caminhando ou correndo, à procura de prismas numerados afixados no terreno que correspondam aos pontos assinalados no mapa na sequência numérica crescente e no menor tempo possível.

As regras da modalidade determinam o vestuário do praticante, de acordo com o tipo de prova a ser realizada, a fim de garantir sua segurança. Em geral, recomenda-se que pernas e braços estejam cobertos, além do uso de caneleiras e calçado fechado.

Fig.40 - Mapa de Orientação na ISSOM

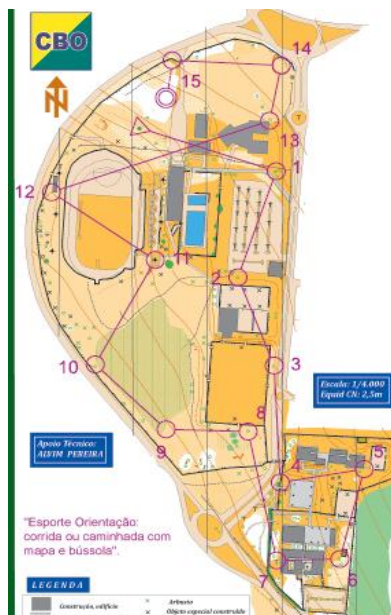


Fig.41 – Prisma



Fig. 42 - Bússola plana



Fig. 43 - Bússola de polegar



Fonte: Arquivo pessoal.

A figura 40 apresenta um mapa de Orientação construído no O-CAD da linha do Autocad, programa de computador específico para desenhar mapas de Orientação, na simbologia ISSOM – *International Specification for Sprint Orienteering Maps*. O trajeto a ser percorrido pelo praticante está traçado com uma linha de cor magenta e vai do triângulo – ponto de partida aos dois círculos concêntricos – ponto de chegada, passando antes pelos 15 pontos, marcados no mapa com círculos numerados, obrigatoriamente em ordem crescente.

Para encontrar cada um dos pontos de controle, representados no terreno por prismas brancos e laranja (fig. 41), o praticante deve saber utilizar o mapa (fig. 40) corretamente, orientando-o de forma a representar o terreno e identificando a simbologia. Ou pode também contar com o auxílio de uma bússola plana, como a da figura 42, ou um modelo mais avançado, denominado bússola de polegar, ou simplesmente de dedo (fig. 43). Utilizando corretamente esses dois instrumentos, mapa e bússola, o praticante pode orientar-se com eficiência escolhendo a melhor rota a ser seguida, identificando a direção e calculando a distância do deslocamento de um prisma ao outro. No caso da Orientação Pedestre, os deslocamentos podem acontecer correndo ou caminhando.

Figura 44 - Cartão de picote

		ESCALÃO NOME								
		PEITORAL CLUBE								
						TEMPO				
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
								R1	R2	R3
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Figura 45 - Si-card - chip



Fonte: Google imagens.

Figura 46 – Orientista



Figura 47 - Prisma com picotador

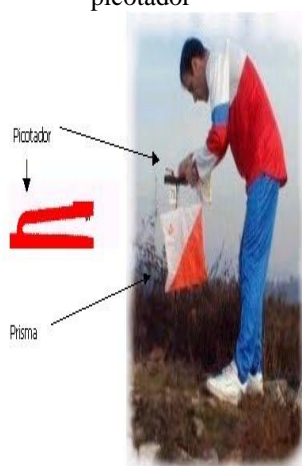


Figura 48 - Prisma com base eletrônica



Fonte: Google imagens.

Na largada do percurso, o orientista deverá estar de posse de um instrumento que possa registrar sua passagem por cada um dos pontos no terreno. Atualmente, os instrumentos mais utilizados são o cartão de picote (fig. 44), preso ao braço por uma liguinha de borracha, ou o chip, preso ao dedo (fig. 45), mas também já existem bússolas de polegar com chip acoplado. Em sua passagem por cada um dos pontos, o praticante de Orientação - orientista (fig. 46) deverá registrar, picotando o cartão no local correto (fig.44), ou inserindo o chip na base eletrônica (fig. 48). Importante destacar que o registro deve ser feito na ordem sequencial dos pontos, em ordem crescente, sob pena de eliminação da prova.

Tendo passado por todos os pontos e efetivado a devida marcação, o orientista deverá seguir em direção à faixa de chegada, a fim de concluir sua pista e parar seu tempo de prova. Como dito anteriormente, o objetivo desta modalidade esportiva é cumprir toda a prova, em acordo com as regras estabelecidas pela CBO, no menor

tempo possível. Ao cruzar a linha de chegada, o orientista deverá procurar a secretaria para apuração – leitura do chip ou cartão de picote, a fim de validar seu tempo de prova.

## **2.7 Esporte Orientação na produção do conhecimento: o que nos apresenta o estado da arte**

Por ocasião do planejamento deste trabalho, em 2016, realizamos um levantamento da produção do conhecimento sobre o esporte Orientação a fim de identificar se o tema estava sendo tratado na academia, de que forma e por quais áreas, uma vez que ele estabelece inúmeras interfaces. Foram encontrados 31 trabalhos entre teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos que discutiam o tema direta ou indiretamente. É importante que se diga que boa parte desses trabalhos foram produzidos na região Sul do país, região brasileira onde a Orientação tem uma grande inserção. As publicações encontradas eram de autoria de professores de Geografia, Matemática, Educação Física, além de psicólogos, militares, engenheiros, turismólogos, *design* de modas, e todas trouxeram contribuições significativas ao processo de elaboração dessa proposta de ensino.

Mais recentemente, houve a necessidade de atualizarmos esse levantamento objetivando construir uma fundamentação teórica sólida para o trabalho, além de identificarmos possíveis lacunas deixadas pelos autores. Optamos então por restringir as buscas ao conjunto de teses e dissertações, por compreendermos que ele representa o que há de mais desenvolvido em matéria de produção do conhecimento. Entendemos que mapear a produção e identificar como tem sido tratado academicamente nosso objeto de estudo – o ensino do esporte Orientação – permite situar e distinguir esse trabalho dos demais.

Ampliamos os descritores em relação à primeira busca inserindo agora: “esporte Orientação”, “corrida de Orientação” e também “práticas corporais de aventura”, utilizados sempre entre aspas. Os critérios de inclusão foram: estar escrito em língua portuguesa e conter no título, resumo ou palavras-chave o termo Orientação, referindo-se a essa modalidade esportiva. Acreditamos que assim estaríamos selecionando produções que apresentassem discussões sobre essa modalidade esportiva, sobretudo no contexto escolar, que pudessem trazer contribuições relevantes a este trabalho. Foram realizadas buscas em três plataformas on-line distintas – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Núcleo Brasileiro de

Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESSES) e *Google* acadêmico.

A primeira busca foi realizada no banco de teses da CAPES, dia 04 de novembro de 2017, pelo link <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Foram feitas três tentativas com os descritores supramencionados. Na primeira, com o descritor “esporte Orientação”, foram encontrados quatro resultados:

- MONTALVAO, Vanessa Conrado. O efeito do esporte orientação sobre a qualidade de vida e o desempenho cognitivo na maturidade' 01/04/2012 128 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei Biblioteca. Depositária: CDB-UFSJ.
- SILVA, Arcênio Meneses da. Esporte Orientação e formação de professores de geografia: uma experiência com cartografia escolar' 30/01/2013 210 f. Doutorado em geografia. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro (SP).
- VALERIANO, Fúlvio Rodrigues. Relação do grau de Percepção de Vida, Estratégias de Enfrentamento e Capacidade de Resiliência com o Resultado em Competições do Esporte Orientação Pedestre' 01/04/2011 50 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. Biblioteca Depositária: UFSJ/CDB.
- KRETLY, Vanda. Construção e validação do conteúdo de um programa de prevenção de lesão músculo-esquelética no esporte: um estudo Delphi' 01/09/2005 115 f. Doutorado em Enfermagem na Saúde do Adulto Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca "Wanda de Aguiar Horta".

Dentre os quatro trabalhos citados acima, resultado da primeira busca, temos duas teses e duas dissertações. De acordo com os critérios de inclusão, apenas a última estaria excluída do *corpus* de análise. Na segunda tentativa, utilizando “corrida de Orientação” foram encontrados três resultados:

- MURRAY, Richard Wallace Scott. Corrida de Orientação: esporte em busca de um novo caminho para natureza' 01/12/2001 191 f. Mestrado em Ciência da Motricidade Humana. Instituição de Ensino: Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Manuel Bandeira.

- SCHERMA, Elka Paccelli. Corrida de Orientação: uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia.' 01/10/2010 201 f. Doutorado em geografia. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro. Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro.
- FRANÇA, Dilvano Leder de. Práticas corporais de aventura nas aulas de educação física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental' 17/08/2016 220 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

Neste segundo resultado, obtivemos uma tese e duas dissertações e todas elas atendem aos critérios de inclusão desse levantamento investigativo. Na terceira e última tentativa, ainda no banco de teses da CAPES, com o descritor “práticas corporais de aventura”, foram encontradas duas produções:

- FRANÇA, Dilvano Leder de. Práticas corporais de aventura nas aulas de educação física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental' 17/08/2016 220 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.
- SOUSA, Camila Santos de. Ludus Naturae - Corporalidade e Ressignificação Ecológica: Aventura Lúdica no Surfe em Florianópolis. 01/01/2012 104 f. Mestrado em Ciências do Ambiente. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Tocantins, Palmas. Biblioteca Depositária: Campus Universitário de Palmas- UFT.

Com relação ao primeiro trabalho, identificamos ser o mesmo apresentado na busca anterior e, por esse motivo, ele foi excluído do *corpus*. O segundo trabalho não foi encontrado, a fim de que pudesse ser verificado no resumo e nas palavras-chave o critério que já não havia sido contemplado no título. Dessa forma, também foi excluído. Em face do exposto, apresentamos o seguinte resultado total, advindo das buscas no banco de teses e dissertações da CAPES: seis produções, duas teses e quatro dissertações defendidas entre 2001 e 2016.

Repetimos os mesmos procedimentos em outra base de dados, o NUTESSES, e não houve resultados encontrados nem na primeira, nem na terceira tentativa, apenas na segunda. Por conter o descritor “corrida de Orientação” no título, foi validada sua inclusão no *corpus*:

- FERREIRA, André Augusto de Menezes. Perfil dermatoglífico, somatotípico e das qualidades físicas de atletas brasileiros de corrida de orientação de alto rendimento. Universidade Castelo Branco, 2004.

Por último, fizemos uma busca também, seguindo os mesmos procedimentos, no *Google* acadêmico. Embora o resultado dessa ferramenta de busca não contemple apenas teses e dissertações, mas todo tipo de produção acadêmico-científica, mantivemos o filtro para teses e dissertações, verificando cada um dos *links*. Além de um grande número de produções entre artigos e trabalhos de conclusão de curso envolvendo ou não esse tema, reencontramos algumas teses e dissertações já inseridas no *corpus*, advindas de buscas em outras plataformas. O que nos permite inferir que essa é a melhor ferramenta de busca, apesar de demandar um pouco mais de tempo e atenção para filtrar.

O quadro 2 apresenta a relação dos 13 trabalhos, entre teses e dissertações, que discutiram de forma direta ou indireta o esporte Orientação no âmbito da educação escolar ou fora dele. À exceção da primeira, todas as produções apresentaram no título, resumo ou palavras-chave o termo referente à essa modalidade, critério de inclusão no *corpus* de análise. Embora a referida dissertação não atenda aos critérios da pesquisa, assistimos à apresentação da autora no XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) e penso que ela deve compor esse *corpus* de análise, porque se trata exclusivamente de uma proposta de ensino do esporte Orientação no ensino médio.

Quadro 2 – Estado da arte do esporte Orientação na produção do conhecimento

Título do trabalho	Universidade/ Programa de Pós-Graduação/Nível	Autor	Ano de Defesa
Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-Educação.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF. Mestrado.	SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira.	2016
Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental.	Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação: teoria e prática de Ensino. Mestrado.	FRANÇA, Dilvano Leder de.	2016
Avaliação do autoconceito e da locomoção em crianças e adolescentes cegos por meio do jogo de orientação: “caça	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Doutorado.	FARIAS, Gerson Carneiro de.	2016

ao tesouro”.			
O desporto Orientação como ferramenta para o ensino da matemática.	Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Exatas/ Departamento de Matemática. Mestrado.	HARTMANN, Adriana.	2014
Esporte Orientação e formação de professores de Geografia: uma experiência com cartografia escolar.	Universidade Estadual Paulista. Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro/SP. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Doutorado.	SILVA, Arcênio Meneses da.	2013
A Corrida e Orientação na formação dos futuros Oficiais do Quadro Permanente: Implicações para um Oficial Subalterno das Armas Combatentes.	Academia Militar de Lisboa. Mestrado integrado em Ciências Militares. Mestrado.	SILVA, Nuno Miguel de Melo Oliveira da.	2013
O efeito do esporte Orientação sobre a qualidade de vida e o desempenho cognitivo na maturidade.	Universidade Federal de São João del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Mestrado.	MONTALVAO, Vanessa Conrado.	2012
Relação do grau de percepção de vida, estratégias de enfrentamento e capacidade de resiliência com o resultado em competições do esporte Orientação pedestre.	Universidade Federal de São João del-Rei. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Mestrado em Psicologia.	VALERIANO, Fúlvio Rodrigues.	2011
Corrida de Orientação: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia e da Cartografia.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro/SP. Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro. Doutorado.	SCHERMA, Elka Paccelli.	2010
Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta nas três dimensões do conteúdo.	Universidade Estadual Paulista. Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro/SP. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Mestrado.	FRANCO, Laércio Claro Pereira.	2008
Perfil dermatoglífico, somatotípico e das qualidades físicas de atletas brasileiros de corrida de Orientação de alto rendimento.	Universidade Castelo Branco. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana. Mestrado.	FERREIRA, André Augusto de Menezes.	2004
Caracterização dos Praticantes Nacionais Veteranos Masculinos de corrida de Orientação. Estudo descritivo e comparativo dos níveis de aptidão física e composição corporal, em atletas nacionais veteranos masculinos de	Universidade do Porto. Mestrado em Actividade Física para a 3ª idade. Mestrado.	MARQUES, Felipe.	2004

orientação com corredores de fundo de atletismo e sedentários.			
Corrida de Orientação: esporte em busca de um novo caminho para natureza.	Universidade Castelo Branco. Mestrado em Ciência da Motricidade Humana. Mestrado.	MURRAY, Richard Wallace Scott.	2001

Fonte: a autora.

A primeira observação a ser feita sobre os 13 trabalhos encontrados nessa pesquisa do tipo estado da arte diz respeito ao enfoque vinculado ao objeto – esporte Orientação. Propomos que as produções apresentadas nesse quadro sejam classificadas em três perspectivas: educação, saúde e performance/alto rendimento. Considerando que apenas o trabalho de Murray (2001) não foi encontrado para leitura, estando disponível apenas o título, que não deixa claro qual é a ênfase da discussão, tornaram-se necessários outros procedimentos. Estabelecemos contato com Murray, mas até o presente momento não houve retorno. Acessamos também o currículo do autor na plataforma lattes<sup>45</sup> em busca de mais informações sobre a dissertação, contudo, não obtivemos sucesso, pois as informações são evasivas. Assim, para não incorrer em equívocos, vamos deixá-la de fora da classificação proposta.

O referido autor, segundo dados encontrados na plataforma lattes, possui graduação em Educação Física pela Escola de Educação Física do Exército (1998), mestrado em Operações Militares pela Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (2002), mestrado em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (2001), especialização em Ciências Militares pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército (2011-2012). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Treinamento Desportivo; na área da Defesa, com ênfase em docência do Ensino Superior e como Observador Militar das Nações Unidas. Diante desse currículo, podemos presumir que o trabalho desenvolvido não dialoga direta ou indiretamente com o contexto escolar. Porém, como dito anteriormente, não temos elementos que permitam classificá-lo adequadamente.

Assim, do total de 12 trabalhos temos seis deles desenvolvidos no âmbito da educação, três relacionados à área da saúde e outros três discutindo a Orientação na perspectiva da performance/alto rendimento. Embora 50% das produções estejam sendo desenvolvidas no contexto da educação, metade delas não foi desenvolvida por

45 Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700147J9Acesso> em 03 de junho de 2018.

professores de Educação Física, mas de outras disciplinas que estabelecem uma interface com essa manifestação da cultura corporal. Mesmo sendo um conteúdo da Educação Física, uma prática corporal de aventura terrestre, o esporte Orientação, nessa investigação, foi discutido também na Geografia, na Matemática, na Psicologia e no âmbito militar, em decorrência principalmente de suas origens.

Apresentaremos a seguir um breve panorama das 12 produções, devidamente classificadas em: educação, saúde e performance/alto rendimento e, ao finalizar, retomaremos apenas as três que mais se aproximam de nossa proposta.

O primeiro trabalho desenvolvido no contexto escolar por um professor de Educação Física foi defendido em 2008. Na ocasião, Franco (2008) utilizava o termo A.F.A para designar as Atividades Físicas de Aventura, nas quais ele inseriu a Orientação. Atualmente, em produções recentes com sua orientadora e outros colegas, Franco tem adotado o termo Práticas Corporais de Aventura (FRANCO; CAVASINI; DARIDO, 2014).

De acordo com o quadro produzido acima, somente oito anos mais tarde houve uma retomada desse tema na produção do conhecimento em educação, com a defesa de mais dois trabalhos. Coincidentemente, no mesmo período em que iniciavam as discussões sobre a BNCC. O trabalho de Sousa, D. (2016) utiliza a denominação “esporte de aventura” para inserir a Orientação nas aulas e não apresenta influência alguma das discussões travadas sobre a inserção dessa temática na BNCC, dado confirmado pessoalmente pela autora na ocasião do XX CONBRACE e VI CONICE. Já no trabalho de França (2016), além das referências explícitas às versões preliminar e segunda do documento (BRASIL, 2017), logo no início o autor já anuncia que

[...] o recorte conceitual desta pesquisa se fundamenta nas discussões da BNCC, documento este que se apropria do termo "Práticas Corporais de Aventura", e inclui essas práticas como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio [...]. (FRANÇA, 2016, p. 38).

Duas das três teses selecionadas na busca também estão situadas no contexto da educação. Ambas foram defendidas no Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, do Campus de Rio Claro, nos anos de 2010 e 2012. A primeira, de autoria de Scherma (2010), buscava desenvolver uma metodologia para o ensino da Cartografia às crianças das séries iniciais do ensino fundamental que contribuísse para a superação das dificuldades em ler, analisar e

interpretar os mapas. Pautou-se pela pesquisa-ação e fundamentou-se em Vigotski (1984, 1997, 2000) para discutir aprendizagem e desenvolvimento. Ao final de uma carga horária de 30 h/a, desenvolvidas de fevereiro a junho de 2008, com crianças de 9 a 13 anos, foi constatado

[...] que as práticas da Orientação no ensino e aprendizagem da Geografia e da Cartografia constituem um dos caminhos possíveis nessa inserção. Além disso, é possível que a pesquisa possa estimular outros trabalhos nessa linha de pesquisa, tão pouco enfatizada no âmbito da Geografia. (SCHERMA, 2010, p. 189).

É importante ressaltar que as turmas de ensino fundamental, séries iniciais, não têm aulas de Geografia com professores especialistas, como acontece nas séries finais, e a pesquisadora não era professora da escola. Ela atuava à época como apoio técnico-pedagógico da rede municipal de educação de Leme (SP) e sua atribuição consistia em “orientar o trabalho pedagógico dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental com relação ao conteúdo programático/metodológico, tendo como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (SCHERMA, 2010, p. 17). Surgiu daí, a partir das demandas levadas pelos professores, a iniciativa de elaboração desse projeto de pesquisa por parte da autora.

Três anos depois, na mesma instituição, seguindo o caminho deixado e recomendado por Scherma (2010), o pesquisador Silva, A. M. (2013) propôs um estudo com o intuito de discutir e apresentar uma proposta didática fundamentada na prática do esporte Orientação, mas dessa vez na formação continuada de professores de Geografia. Tendo vivenciado a fragilidade da formação inicial de professores para atuar na educação básica com o ensino da cartografia, o pesquisador ministrou um curso em 12 encontros, das 19h às 22h30min às quartas-feiras e aos sábados entre as 8h e 12h, no segundo semestre de 2011.

Um fato importante foi a percepção das carências conceituais e o desejo de aprender, para ensinar melhor a seus alunos, como visto na fala de um professor ao dizer “eu nunca tinha visto o mapa de minha cidade, e lógico nunca trabalhei ele com meus alunos” (P1), reconhecendo o desconhecimento de um meio material essencial nas aulas de Geografia de sua cidade. (SILVA, A. M., 2013, p. 130).

Como estudioso e praticante dessa modalidade, o pesquisador esclareceu que

Não proponho criar uma metodologia e testar em sala de aula, mas sim partir de experiências com o uso desse esporte em situações de ensino-aprendizagem junto a professores, em formação continuada, atentando para os princípios teórico-metodológicos do esporte Orientação e sua aproximação com a Cartografia Escolar. (SILVA, A. M., 2013, p. 21).

Além de discutir o esporte Orientação, ainda que como meio, ambas as teses se aproximam desse estudo quando assumem o compromisso político de pensar a melhoria do ensino na educação básica e buscar alternativas mais eficientes para potencializar o processo de transmissão-assimilação do conhecimento universal. Concordamos com os autores sobre a necessidade de apropriação dos conhecimentos advindos da cartografia e da orientação espacial na escola por compreender que

É a partir da apropriação desses saberes geográficos que o indivíduo pode realizar suas atividades no cotidiano com mais autonomia, buscando melhorias na qualidade de vida dentro do ambiente coletivo, desde atitudes simples em seu espaço local, até ações de maior abrangência política que podem interferir em escala planetária. (SILVA, A. M., 2013, p. 24).

Reconhecemos e concordamos com os esforços dos pesquisadores na busca por alternativas viáveis em ambas as frentes, educação básica e formação de professores, pois acreditamos que tanto a primeira quanto a segunda carecem de estudos, pesquisas empíricas, além de produção de conhecimento e material que impulse os processos de ensino.

Certamente, os esforços despendidos por Scherma (2010) e Silva, A. M. (2013) em seus estudos de doutorado são relevantes, pois

Um exemplo que pode ilustrar a necessidade de processos educativos organizados, ou seja, processos de ensino teleológico, para se produzir intencionalmente a aprendizagem de determinadas capacidades humanas, é o da capacidade de orientação espacial ou localização espacial. Esse é um conhecimento social desenvolvido no decorrer do tempo, ou seja, ninguém nascerá sabendo se localizar espacialmente. (SILVA, E., 2017, p. 68).

“O desporto Orientação como ferramenta para o ensino da matemática” é a produção de Hartmann (2014) defendida na UnB. Segundo a autora,

A Orientação é uma atividade esportiva que trabalha com raciocínio e desafios. Para a sua prática, o atleta deve encontrar determinados pontos no terreno, com a ajuda de um mapa e uma bússola. Esse esporte está ligado a várias disciplinas escolares, inclusive à Matemática, em conteúdos como ângulos, regra de três e tratamento da informação. (HARTMANN, 2014, p. 4).

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 7º ano do ensino fundamental e teve o objetivo de verificar a viabilidade do ensino da Matemática a partir dessa modalidade esportiva. Após a revisão de literatura, a pesquisadora teve uma avaliação diagnóstica como ponto de partida para as intervenções que foram avaliadas ao final. Em suas considerações finais acerca do processo, a pesquisadora afirma que

[...] não devemos ter conhecimento apenas da Matemática ou das diversas disciplinas, mas sim fazer o enlace das mesmas entre si, e destas com o cotidiano. Nesse contexto, buscar novos métodos educacionais é imprescindível para acompanhar a evolução do ensino e superar os desafios que esta nova realidade nos apresenta como docentes.

Partindo desta premissa, o desporto Orientação constitui uma ferramenta eficaz para o ensino da Matemática, pois cria um cenário de investigação que permite ao aluno pesquisar, investigar, descobrir e evoluir, não só intelectualmente, mas como ser humano. Alia-se a isso o desenvolvimento das relações interpessoais em ambiente diferente da sala de aula e também o senso de proteção do meio ambiente, pois as atividades são desenvolvidas por meio de um contato direto com a natureza. (HARTMANN, 2004, p. 63).

A terceira tese encontrada nessa pesquisa foi defendida por um professor de Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e utiliza um programa de Jogo de Orientação: “Caça ao Tesouro” para verificar que efeitos ele acarreta no desenvolvimento do Autoconceito e da Locomoção de duas crianças e dois adolescentes cegos. De acordo com o pesquisador,

[...] Os resultados mostram uma melhora do Autoconceito e da Locomoção de duas crianças e dois adolescentes cegos nas categorias de Competência, Valor Pessoal, Autonomia, Independência e Estilo de Vida. As conclusões são as de que o Jogo de Orientação: “Caça ao Tesouro” tem efeito positivo na construção do Autoconceito e na Locomoção das crianças e adolescentes cegos para desenvolver Autonomia e Independência, favorecendo a Inclusão Social. (FARIAS, 2016, p. 20).

Em 2011 e 2012, como apresentado no quadro 2, foram desenvolvidas duas pesquisas no mestrado em Psicologia, linha de saúde mental, orientadas por uma praticante do esporte Orientação. Ambos os trabalhos buscaram evidenciar os benefícios, do ponto de vista psicológico, em médio e longo prazo, da prática sistemática dessa modalidade esportiva. Com relação à primeira produção, a autora destaca nas conclusões do trabalho que

O presente estudo objetivou verificar se a aprendizagem e a prática do Esporte Orientação melhoram a qualidade de vida e o desempenho cognitivo na maturidade. As diferenças estatísticas mais acentuadas do grupo experimental em relação ao grupo controle sugerem vantagens do esporte

orientação para a qualidade de vida e o desempenho cognitivo. Por outro lado, a falta de praticar atividades físicas mantém inalterada ou leva à diminuição da qualidade de vida e do desempenho cognitivo. A hipótese formulada para este estudo foi confirmada e amplamente amparada pelos estudos que comprovam o impacto das atividades físicas, de maneira geral, nos construtos estudados nesta dissertação. (MONTALVÃO, 2011, p. 75)

De acordo com o autor da segunda dissertação,

[...] sua pesquisa pretendeu compreender elementos do desempenho que parecem estar relacionados à percepção de vida, capacidade de resiliência e estratégias de enfrentamento do praticante de orientação pedestre baseando-se em uma vertente da psicologia, a Psicologia Positiva, que foca a análise das forças e virtudes da psique humana. (VALERIANO, 2011, p. 6).

Assim, utilizando-se de instrumentos como o Teste de Orientação da Vida – Revisado e dois questionários, um sociodemográfico e outro dissertativo, foram colhidos os dados de 54 sujeitos, entre os participantes da III Etapa do Campeonato Brasileiro de Orientação Pedestre em 2009, na cidade de Santa Cruz do Sul-RS; III Copa das Federações de Orientação Pedestre em 2010, na cidade de Assis-SP e III Troféu Sudeste de Orientação Pedestre de 2010, na cidade de Tiradentes-MG.

Quanto à análise dos resultados, o pesquisador apresenta que

O valor médio de 18,75 no grau de percepção de vida da amostra pode levar à interpretação de boa saúde mental de seus praticantes nos aspectos pertinentes à percepção de vida futura. Este valor correspondeu a 78% do valor total dos escores do TOV-R, o que vem a corroborar o fato da grande maioria dos praticantes apresentarem um estilo de enfrentamento pela resolução de problemas. Além disso, 48% da amostra apresentou relatos de comportamento resiliente em momentos de erros e resultados inesperados. Estas características fortalecem a premissa de que o Esporte Orientação Pedestre é um forte promotor de saúde mental. (VALERIANO, 2011, p. 45).

Os dois trabalhos defendidos em 2004 apresentam, além da data em comum, o enfoque voltado para a performance/alto rendimento. O primeiro, defendido por Marques na Universidade do Porto, trata-se de um estudo comparativo entre atletas de corrida de orientação, de corrida de fundo e indivíduos sedentários da mesma idade. Pautados em testes específicos, foi identificado o perfil fisiológico, a composição corporal e motora dos participantes e concluiu-se que:

- 1- Não existem diferenças estatísticas entre os atletas veteranos de atletismo de fundo dos 50 aos 55 anos com os atletas veteranos de corrida de orientação da mesma idade nos indicadores respiratórios em termos absolutos e relativos  $V_{O2max}$  ( $l \cdot min^{-1}$ ) e  $V_{O2max}$  ( $ml \cdot kg^{-1} \cdot min^{-1}$ ) respectivamente;

- 2- Os atletas veteranos de orientação apresentam melhores indicadores respiratórios, físicos e de composição corporal do que os sedentários da mesma idade. (MARQUES, 2004, p. 70).

Já a segunda dissertação, defendida por Ferreira, A., também militar, na Universidade Castelo Branco, apresenta no resumo a relevância dessa pesquisa afirmando que

São restritos no Brasil estudos acerca dos aspectos que envolvem o desporto Corrida de Orientação e, desta forma, este projeto que versa sobre a identificação dos perfis dermatoglífico, somatotípico e das qualidades físicas de atletas brasileiros de corrida de orientação de alto rendimento poderá contribuir não só com informações que sirvam de embasamento para a obtenção de um prognóstico confiável para uma correta orientação esportiva e conseqüentemente seleção de atletas de orientação de alto rendimento como também para o desenvolvimento em um sentido amplo do desporto Orientação. (FERREIRA, A., 2004, p. 5)

Já a pesquisa desenvolvida em contexto militar, defendida em 2013 por Silva, N., teve como objetivo verificar as contribuições da corrida de orientação para o desenvolvimento do perfil de competências do Oficial Subalterno do Quadro Permanente. Para alcançar esse fim, utilizou-se do instrumento questionário, aplicado a 160 Oficiais Subalternos das Armas Combatentes do Quadro Permanente e a Alunos das Armas Combatentes da Academia Militar. Ao final da pesquisa, foi concluído que

De um modo geral, o processo de tomada de decisão do Oficial Subalterno das Armas Combatentes do Quadro Permanente é potenciado/desenvolvido pela prática de corrida e orientação. Conforme a análise dos dados, verifica-se que os Oficiais Subalternos das Armas Combatentes do Quadro Permanente que praticam corrida e orientação obtiveram uma pontuação média superior nas dimensões do questionário de tomada de decisão, relativamente aos Oficiais Subalternos das Armas Combatentes do Quadro Permanente que não praticam a modalidade. A prática da modalidade potencia as seguintes dimensões de tomada de decisão: “realizar simulações mentais para escolher um curso de ação”; “modelos conceptuais do contexto”; “metacognição sobre o contexto”. (SILVA, N., 2013, p. 5)

Como anunciado, retomaremos a seguir as três produções mais relevantes para essa pesquisa a fim de elaborar uma análise mais detalhada. Em 2008, no mestrado em ciências da motricidade, da UNESP/Rio Claro, mesma instituição onde anos mais tarde foram desenvolvidas as duas teses na Geografia, Franco desenvolveu sua pesquisa objetivando

[...] arrolar uma série de atividades relacionadas às Atividades Físicas de Aventura possíveis de serem realizadas na escola, apontando as três dimensões do conteúdo. Explorar e descrever essas atividades como uma possibilidade pedagógica real na escola, capaz de fazer parte do currículo comum da Educação Física como valor de conhecimento, tanto quanto qualquer dos conteúdos tradicionais da área. (FRANCO, 2008, p. 6).

Pautado na discussão desenvolvida por Darido (2005), sua orientadora, sobre as três dimensões do conteúdo: procedimental, atitudinal e conceitual, além de autores que discutem o tema “A.F.A – Atividades Físicas de aventura”, somada à sua grande experiência com a temática, Franco (2008) desenvolveu sua proposta e trouxe uma importante contribuição para a área. Suas propostas de ensino para os temas Corridas de Orientação, *Trekking* ou Enduro a pé, Montanhismo, Atividades sobre Rodas e Atividades Físicas de Aventura Aquáticas, *boia cross*, apresentaram resultados que indicam que é possível inserir A.F.A. na escola e que essas atividades são significativas pedagogicamente, além de bem aceitas pela comunidade escolar.

Sobre as possibilidades de articulação com esse tema nas aulas de Educação Física, Franco (2008) apresenta algumas e convida os professores a também experimentar em suas aulas. Ressalta que, à medida que esse debate for sendo inserido na formação de professores, outras ideias também irão surgir, pois a discussão referente às A.F.A “ainda é nova e, com certeza, outras e melhores definições aparecerão, alargando os conceitos e esclarecendo cada vez mais essa área tão atrativa e de imenso potencial para os profissionais de Educação Física” (FRANCO, 2008, p. 105).

Certamente nos apropriamos do trabalho de Franco, tomando-o como ponto de partida, e buscamos avançar em lacunas identificadas. Contemplamos, por exemplo, uma discussão mais ampla e sólida acerca do papel social da escola e do compromisso político do professor de Educação Física na escolha e transmissão do conhecimento, bem como os pressupostos teórico-metodológicos para um ensino desenvolvente.

Já França (2016) se propôs a pensar o diálogo das práticas corporais de aventura com a Educação Ambiental nas aulas de Educação Física. Pautada no paradigma epistemológico da fenomenologia, a pesquisa teve como sujeitos 30 estudantes com idade entre 9 e 10 anos da rede municipal de educação. A coleta de dados foi realizada durante as aulas de Educação Física, quando foram vivenciadas as seguintes práticas corporais de aventura: corrida de orientação, *slackline*, arvorismo, *parkour* e *skate*. Segundo trecho apresentado no resumo, o pesquisador explica que

Os resultados da pesquisa revelam que a Educação Física, enquanto um campo de atuação profissional pode contribuir com ações ambientais, modificando a relação ser humano e natureza, na Dimensão da Educação Ambiental em suas aulas, de modo crítico, democrático, emancipatório e transformador. (FRANÇA, 2016, resumo).

O trabalho desenvolvido por França indica a possibilidade de trabalho interdisciplinar por meio da prática da corrida de Orientação, evidenciada, sobretudo, na construção de mapas da escola pelos alunos. Segundo o autor, a atividade específica de Orientação permitiu o diálogo entre o professor de Educação Física, pesquisador, e a professora regente da turma, que leciona Geografia.

Para evidenciar estes aspectos interdisciplinares das aulas de Educação Física, ressaltamos a atividade de confecção de mapas da escola. Para a realização da tarefa, os principais requisitos: o uso de instrumentos de localização geográfica (bússola, rosa dos ventos, dentre outros); elaboração de mapas (incluindo legendas, símbolos geográficos, escalas, etc.), dentre outros aspectos que necessitaram dos conhecimentos geográficos anteriores e que foram relacionados com a prática de uma atividade na aula de Educação Física. (FRANÇA, 2016, p. 153)

A pesquisa desenvolvida por Sousa, D. (2016) com o objetivo de compreender como o esporte de aventura pode se materializar no âmbito da Educação Física Escolar a partir da mídia-educação como metodologia de ensino trouxe relevantes contribuições a esse trabalho. Embora o esporte Orientação não apareça no título, no resumo, nem nas palavras-chave que apresentam essa produção, a pesquisadora escolheu essa modalidade do esporte de aventura para ser vivenciada nas aulas pelos estudantes.

Em seu processo de investigação no mestrado, desdobramento de uma experiência realizada no TCC de graduação, Sousa, D. (2016) desenvolveu, inicialmente, uma pesquisa do tipo estado da arte não apenas referente a seu objeto de estudo – esporte de aventura, mas envolvendo todas as possíveis nomenclaturas utilizadas para essa temática.

Vale salientar, desde já, que embora nosso objeto de estudo seja o esporte de aventura, nesse momento de levantamento, abrangemos todos os termos que fazem referência a essas novas manifestações (aventura, radical, risco, natureza) e selecionamos arquivos que eram distintos no que diz respeito à intenção motriz (atividade, esporte, prática corporal, entre outros) por compreendermos, dado o “consenso da falta de consenso”, que delimitar as buscas apenas aos termos que adotamos como objeto de estudo nos traria perspectivas reduzidas do cenário acadêmico referentes ao mesmo. (SOUSA, D., 2016, p. 42).

Após mapear a produção acadêmica sobre o tema, iniciou a investigação do tipo pesquisa-ação tendo como sujeitos os estudantes do ensino médio. Foram lecionadas aulas durante um bimestre para um total de 152 estudantes, distribuídos em quatro turmas e utilizou-se o *Facebook* como importante ferramenta de ensino.

Em se tratando de uma modalidade, que parte da premissa do sentimento de se aventurar, fica justificado o porquê de sua relevância. As emoções foram guias no processo de aprendizagem dessa modalidade até então desconhecida, mediada pela experiência mídia-educativa, portanto, o reconhecimento de que esta foi uma experiência positiva e marcante na vida dos alunos, inferimos que houve aprendizagem significativa, não só no que diz respeito à modalidade esportiva, como também ao processo criativo de construção de conteúdo midiático, dada a satisfação dos estudantes com os mesmos. (SOUSA, D., 2016, p. 148).

É necessário reconhecer que Sousa, D. (2016), assim como França (2016) e Franco (2008), deixou relevantes contribuições ao componente curricular Educação Física, em decorrência do trabalho de pesquisa desenvolvido e das proposições apresentadas, sobretudo, em função da escolha dessa temática, que estará na Base Nacional Comum Curricular. Cabe ressaltar que as três dissertações em análise têm um elemento em comum, trata-se de intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo próprio pesquisador. Sobre essa questão, o trabalho de Franco se diferencia dos demais apenas em razão de as intervenções, em análise no trabalho, não terem sido desenvolvidas por ocasião da pesquisa.

Nossa pesquisa se aproxima das citadas em decorrência de tratar-se, também, de intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo pesquisador, a fim de identificar as possibilidades e limites do ensino da Orientação no espaço escolar. Inicialmente, a proposta de ensino foi pensada mais próxima da pesquisa de Sousa, D. (2016), restrita ao ensino do esporte Orientação. Entretanto, com a imersão no campo e aprofundamento do referencial teórico que consubstancia nossa atuação, percebemos a necessidade e riqueza de contextualizar de forma mais ampla as práticas corporais de aventura, antes de nos aprofundarmos no ensino da Orientação pedestre. E assim fizemos e estaremos apresentando em maiores detalhes nos próximos capítulos.

Tendo discutido à exaustão até aqui o conteúdo selecionado para a intervenção pedagógica desenvolvida no ensino médio do CEPAE/UFG por ocasião da disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, discorreremos no próximo capítulo acerca da forma, compreendida como o método. Além disso, também faremos considerações sobre o ensino escolar para adolescentes – os destinatários da ação

pedagógica no ensino médio. Pretendemos fazê-lo à luz da tríade proposta por Martins (2016a) para o ensino escolar, articulada aos princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica. A intenção é apresentar de que forma o componente curricular Educação Física pode contribuir com o processo de humanização dos estudantes na educação básica, com ênfase na última etapa.

### **3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA CORPORAL PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS SUJEITOS**

Se considerarmos, além desse aspecto que se refere à educação intelectual, o aspecto do desenvolvimento corporal e emocional, o currículo propriamente dito em sua referência clássica envolveria, além dos mencionados estudos da língua escrita, da matemática e das ciências da natureza e sociedade, a educação física e a educação artística. (SAVIANI, 2010, p. 28).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica é composta por três etapas – educação infantil, ensino fundamental e médio – e tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 17).

Compreendemos o desenvolvimento humano de que trata a referida lei como um processo mediado pela cultura, iniciado na mais tenra idade e impulsionado pela educação escolar (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016a). Assim, por meio do trabalho educativo, docentes de todas as áreas de formação precisam selecionar os conhecimentos sistematizados, bem como as formas mais apropriadas de transmiti-los, a fim de contribuir com a formação humana dos estudantes (SAVIANI, 2012), pois a

[...] análise radical do desenvolvimento humano não pretere a análise das articulações entre tal processo e a educação escolar, haja vista o pressuposto histórico-crítico, segundo o qual o ensino é a esteira do desenvolvimento e a escola o lócus privilegiado para sua promoção. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016a, p. 9).

Logo, situamos este trabalho no chão da escola pública brasileira, cenário de enfrentamentos e lutas pela garantia permanente do direito a uma educação gratuita, laica e, acima de tudo, de qualidade para todos. Uma escola pública de gestão pública (FREITAS, 2016), socialmente referenciada, essencialmente democrática e potencialmente capaz de favorecer a emancipação dos sujeitos em seu processo de formação humana, condição necessária à transformação desta sociedade.

Assim, consideramos que

[...] a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio, análise síntese, comparações, generalizações e abstrações –, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em

suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano (MARTINS, 2016a, p. 18).

Aos colegas docentes, que não se furtam dessa luta e assumem diariamente o compromisso de elevação da consciência da classe trabalhadora por meio da educação escolar, apresentamos o referencial teórico histórico-crítico, sustentado no paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético, pois,

Em nosso entendimento, a teoria pedagógica mais avançada, que agrega os melhores elementos explicativos do real e as melhores proposições para se contrapor ao modo de produção capitalista e conseqüentemente à escola burguesa, é a pedagogia histórico-crítica, que por meio de suas bases consistentes, coerentes e contra-hegemônicas, pode contribuir para a formação dos indivíduos de forma a instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que de melhor a humanidade já produziu. (MARSIGLIA, 2016, p. 1).

O professor Dermeval Saviani, principal expoente da pedagogia histórico-crítica e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), define<sup>46</sup> a referida teoria pedagógica da seguinte forma:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2006, sp).

A teoria pedagógica histórico-crítica está alinhada aos interesses da classe trabalhadora e faz uma defesa da escola como espaço de transmissão de conhecimentos clássicos que possam aproximar as novas gerações do gênero humano, em todas as

---

46 Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm). Acesso em: 9 nov. 2017.

etapas da educação básica. Logo, é imprescindível que o professor seja bem formado e esteja habilitado a assumir a tarefa de organizar o trabalho educativo em consonância com os fundamentos psicológicos que orientam a promoção do desenvolvimento dos estudantes. Sobre essa questão, nos apoiamos na tríade *conteúdo-forma-destinatário* proposta por Martins (2016a), destacando a necessária articulação entre a periodização do desenvolvimento humano e a organização do ensino.

Acerca dessa contribuição de Martins (2016a) para a prática docente, Marsiglia e Saccomani (2016, p. 345) ressaltam que “é preciso, portanto, compreender a tríade como uma unidade, considerando a essência de cada elemento, assim como a relação de interdependência entre eles”. É mister selecionar os conteúdos que devem ser ensinados, bem como as formas mais adequadas para se ensinar, em sintonia com as atividades-guia de cada período de desenvolvimento. Dessa forma, é possível que haja a desejada incorporação espiralada dos conhecimentos por parte dos estudantes em toda escolarização, iniciada a partir da educação infantil e ampliada nas etapas seguintes.

De acordo com Saviani, entender o processo de escolarização básica como formação humana é situar

[...] historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. (SAVIANI, 2012, p. 88).

Assim, recorreremos à epígrafe deste capítulo, a fim de reiterar a relevância das áreas e de seus conhecimentos específicos expressos nos/pelos componentes curriculares no processo de formação omnilateral dos sujeitos. Inserir a Educação Física nesse debate é compreender que a própria materialidade corpórea é também um produto histórico-social e patrimônio da humanidade, apropriado e incorporado pelos seres humanos.

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. [...] Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. (SOARES et al., 2012, p. 39-40).

Para Saviani (2012), os conhecimentos produzidos pelo gênero humano, acumulados historicamente e organizados em cada componente do currículo, precisam ser transmitidos da forma mais adequada, a fim de que possa ser produzida a humanidade em cada indivíduo singular. O currículo escolar, então, diz respeito às “atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade” (SAVIANI, 2012 p. 87).

Este mesmo autor entende também que,

O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza. Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar. Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais. No currículo tradicional da escola elementar, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço. (SAVIANI, 2003, p. 135).

No excerto citado, Saviani ressalta a necessidade de o currículo abarcar toda produção histórico-social, fruto da principal atividade humana – o trabalho. Afinal, é no trabalho que homens e mulheres se objetivam transformando a natureza para a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, sendo também por ela transformados.

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência. (SOARES et al., 2012, p. 40).

Mais uma vez nos reportamos à epígrafe desse capítulo, sobre a composição do currículo clássico, para enfatizar a compreensão de Saviani (2010) acerca do reconhecimento das contribuições advindas da Educação Física para o processo de formação humana numa perspectiva omnilateral. Como exposto por Frigotto (2012), a omnilateralidade diz respeito a todas as dimensões que envolvem a constituição do ser

humano, logo, está contemplada também a dimensão corporal. E de acordo com Soares et al. (2012, p. 50),

[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Assim, diante do contexto atual que nos cerca, nesse modo de produção, na condição de professores, estamos de acordo e fazemos coro com os autores que defendem que

[...] uma proposta histórico-crítica de ensino da Educação Física deve estar comprometida com a socialização dos conhecimentos da Cultura Corporal em suas formas mais elaboradas, permitindo aos alunos a ampliação do acesso/compreensão de uma parcela da produção cultural humana que tem sido diuturnamente mercantilizada e negada aos filhos da classe trabalhadora. (TOMAZ; REIS; LANDIM, 2016, p. 93).

Democratizar o acesso às manifestações da cultura corporal na escola é romper com a restrição imposta pelo mercado e contribuir para a formação crítica dos estudantes. A transmissão de conhecimentos como esportes, lutas, práticas corporais de aventura e outros, nas aulas de Educação Física, precisa necessariamente contemplar várias dimensões além da técnica, ainda que esta seja imprescindível. Compreender as dimensões histórica, cultural, política, conceitual e outras relacionadas ao conteúdo permite que o estudante estabeleça conexões e compreenda a realidade como um todo histórico articulado.

Ademais, a experiência captada pelos sentidos, advinda da fruição de práticas corporais, sobretudo aquelas inacessíveis em outros espaços, pode favorecer o processo de apropriação desse conhecimento em toda sua riqueza. Não podemos esquecer que a escola é um espaço fundamentalmente de difusão do conhecimento sistematizado e, para algumas pessoas, talvez seja a única possibilidade de acesso a esses conhecimentos.

Nessa perspectiva, considerando a operacionalização da função social da escola materializada por meio do trabalho educativo dos professores em cada componente curricular, entendemos que

[...] a Educação Física também tem o seu papel na escola, razão pela qual optamos por destacar mediações necessárias para se pensar e construir

processos educativos compromissados com a elevação cultural dos sujeitos da classe trabalhadora (TOMAZ; REIS; LANDIM, 2016, p. 87).

A Educação Física, segundo a LDB, é componente curricular obrigatório de todas as etapas da educação básica, entretanto nem sempre é lecionada por professores graduados na área. Apesar do seu objeto de estudo – a cultura corporal – demandar uma formação específica, o marco legal citado anteriormente prevê apenas que a proposta de ensino deva estar articulada à proposta pedagógica da escola, não fazendo menção à exigência da atuação do licenciado em Educação Física.

Em favor da presença desse professor, concordamos com Soares et al. (2012, p. 30) quando afirmam que “cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo”. Pois, o objetivo da escola é formar sujeitos conscientes que sejam capazes de compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações, e nesse caso a ausência de uma reflexão crítica acerca das manifestações da cultura corporal compromete a perspectiva de totalidade.

É importante destacar que essa é a nossa compreensão de Educação Física escolar, contudo, é possível que outros professores da área entendam as contribuições desse componente curricular por outro viés. Ainda assim, presumimos que ele terá mais e melhores condições de desenvolver um trabalho consistente e de qualidade com as crianças, jovens e adultos, que o professor não habilitado.

Entendemos que a Educação Física, assim como os outros componentes curriculares, precisa, por sucessivas aproximações, alinhar seus objetivos e contribuir para que a escola seja, de fato, um espaço de formação de sujeitos conscientes, críticos e emancipados, capazes de compreender a realidade e agir de forma transformadora, buscando romper com o modo de organização societário vigente, que tanto sofrimento tem gerado à classe trabalhadora. Para Saviani (2012, p. 121),

[...] à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Diante do exposto acima, estamos de acordo que este trabalho objetiva se aproximar dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, da

psicologia histórico-cultural e da metodologia crítico-superadora da Educação Física, todas tendo seus fundamentos pautados no materialismo histórico-dialético, considerando esse aporte teórico imprescindível para fundamentar a prática docente em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Tendo apresentado no segundo capítulo reflexões acerca do conteúdo que ensinamos aos estudantes, vamos no capítulo 3 tratar da forma e do destinatário dessa ação pedagógica. Pautados nas perspectivas críticas já anunciadas, trataremos do ensino na adolescência como corolário das etapas anteriores, considerando as contribuições da cultura corporal para a formação integral dos estudantes na educação básica.

### **3.1 Educação Física e cultura corporal: para além da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”**

A metodologia crítico-superadora da Educação Física é fruto da inquietação de seis<sup>47</sup> professores, que se autodenominaram Coletivo de Autores. A partir do acúmulo do movimento renovador da Educação Física iniciado na década de 1980, momento de abertura política no Brasil, esse coletivo de professores somou forças ao movimento de contestação ao paradigma da aptidão física que predominava na prática pedagógica dos professores. Em linhas gerais, o coletivo propunha a superação dialética desse modelo e a implementação de uma perspectiva de reflexão crítica sobre a cultura corporal, além da defesa de um projeto histórico de superação do atual modo de produção societário.

Segundo Marsiglia (2016b), em palestra realizada na UnB por ocasião do Seminário Educação, Política e Democracia, a Educação Física

[...] tem, no campo crítico, os fundamentos mais antigos em área específica de conhecimento. Fazendo levantamento em todas as áreas de conhecimento, o que a gente tem produzido para pensar a prática pedagógica no ensino de história, geografia, educação física, artes...? Tem algumas áreas em que nós não temos nada, tem algumas áreas em que a gente tem um, dois trabalhos, na educação física a gente tem, especialmente por causa do LEPEL<sup>48</sup>, um grande número de trabalhos que vem se debruçando sobre a pedagogia histórico-crítica e isso nasce lá na Metodologia crítico-superadora na década de 90.

---

47 Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

48 Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, inserida na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Passados 25 anos da publicação desta obra, o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) – objeto de estudo de Souza Júnior et al. (2011, p. 393) – “continua sendo referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, tornando-se, poderíamos dizer, uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física escolar”. Embora se tratando de uma obra situada nas condições históricas em que foi produzida e, portanto, apresentando lacunas e limites, Silva, E. (2013, p. 78) reconhece que

Esta obra apresenta explicitamente a pedagogia histórico-crítica, baseando-se nela, assumindo seus fundamentos e, a partir desta teoria, propõe uma metodologia de ensino para a Educação Física que foi chamada de crítico-superadora, dentro desta perspectiva é a obra mais importante que temos na área.

A tese defendida por Gama (2015), uma pedagoga, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, intitulada “Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani”, é um exemplo de que o clássico da área, em decorrência da envergadura e da densidade teórica das discussões, não se restringe apenas à Educação Física.

Neste percurso, apoiamo-nos também nas elaborações realizadas pelo Coletivo de Autores (1992), na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*. Isto porque o Coletivo de Autores, ainda no início da década de 1990, apontou para uma concepção crítica e superadora de currículo, à medida que, contrapondo-se à concepção tradicional, definiu o mesmo como “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (idem, p. 27), que se materializa através da dinâmica curricular. Trata-se de uma referência na área da Educação Física, na qual encontra-se uma importante sistematização acerca dos elementos que compõem a dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar), bem como a sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização), questões que serão aprofundadas no capítulo 2. Esta decisão foi tomada pela constatação da contribuição da referida obra para o debate das teorias pedagógicas críticas, dado que esta foi construída considerando a própria pedagogia histórico-crítica, por meio de textos clássicos do próprio Dermeval Saviani (*Escola e Democracia, Educação: do senso comum à consciência filosófica* e *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*) e os teóricos ligados às experiências com a pedagogia soviética, tais como Leontiev, Vigotski, Pistrak e Davidov (GAMA, 2015, p. 27).

A autora apresenta contribuições advindas da análise do conjunto da obra de Dermeval Saviani para o currículo da escola básica, sobretudo a partir da formulação de

dinâmica curricular – trato com o conhecimento, organização escolar e normatização, com destaque ao aspecto do trato com o conhecimento, que envolve a seleção, a organização e a sistematização lógica e metodológica do conhecimento – desenvolvidas na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

Lamentavelmente, o supramencionado livro não foi retomado pelos autores, que “poucas vezes voltaram a se unir em torno desta obra de maneira presencial e mais sistematizada” (SOUZA JÚNIOR et al., 2011, p. 393). Contudo, têm sido propostas iniciativas de outros coletivos interessados em contribuir e ampliar o debate iniciado em 1992 com a sua publicação.

Dentre essas iniciativas destacamos a pesquisa “Coletivo de Autores: A Cultura Corporal em questão” desenvolvida pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)/Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)/Escola Superior de Educação Física (ESEF)/Universidade de Pernambuco (UPE), que dentre os avanços da pesquisa sobre a obra identificou, a partir da releitura coletiva, fichamento e resenha crítica, as seguintes categorias analíticas: Projeto Histórico, Reflexão Pedagógica, Currículo e Ciclos, História e Historicidade da Educação Física e Cultura Corporal (SOARES et al., 2012).

Continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar, defender e elaborar a Educação Física Crítico-Superadora, por compreender que a obra traz contribuições ímpares para o objeto de estudo específico da Educação Física na escola, elucidando os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da Cultura Corporal, como expressão de sua linguagem. (SOARES et al., 2012, p. 119).

Dentre as ações do grupo ETHNÓS estão também os depoimentos de cada um dos seis membros do coletivo – publicados na 2ª edição ampliada da obra, sobre: a história da construção do livro, a contribuição pessoal na obra, os avanços, o que precisa ser revisto e as proposições. O roteiro acima foi o mesmo e não houve contato entre os autores, que proferiram os respectivos depoimentos em forma de palestras, em sessão pública gravada e transcrita na íntegra.

Outra iniciativa que merece destaque é a obra *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física* organizada por um coletivo de professores do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, que apresenta possibilidades para o trato pedagógico com as seguintes manifestações da cultura corporal: jogos, esportes, lutas, danças, ginástica e práticas circenses. Nas palavras de Dermeval Saviani (2013) impressas na orelha do

livro, podemos compreender o lugar da Educação Física na formação dos sujeitos e a contribuição da área para a teoria pedagógica histórico-crítica.

Este livro vem inserir a Educação Física no amplo e vigoroso movimento de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica desencadeado nos últimos anos, em cujo âmbito, por aproximações sucessivas, a teoria vem se ampliando e se aperfeiçoando. Uma vez que essa teoria da educação se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana que se expressa no fato primordial e irrecusável da corporeidade, a educação do corpo ocupa lugar central. Assim, a formação de indivíduos humanos plenamente desenvolvidos, objetivo último da pedagogia histórico-crítica, não pode prescindir da Educação Física. (REIS et al, 2013, orelha)

Ainda sobre a obra supracitada, no prefácio, Taffarel (2013), uma das autoras que compôs o coletivo de 1992 e que juntamente com Escobar, outra membro do coletivo, continua desenvolvendo a perspectiva histórico-crítica por meio das pesquisas e ações do grupo LEPEL, afirma que, como

[...] testemunha histórica de um esforço nacional de mais de 20 anos enfrentando a crítica, a didática e a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, reconheço que o propósito dos autores do livro é de vital importância para a formação escolarizada de crianças e jovens, aos quais têm sido negados os conteúdos que permitem a humanização, como o são os conteúdos da cultura corporal. (REIS et al, 2013, prefácio)

Em que pesem todas as críticas realizadas por Silva, E. (2013, 2014) à referida obra que vimos apresentando, principalmente com relação às influências de Paulo Freire e, em decorrência disso, o rompimento com a unidade epistemológica, e também com relação aos inúmeros equívocos advindos das traduções americanas do acervo da Escola de Vigotski que fundamenta o livro, ainda assim, é inegável, segundo o mesmo autor, que *Metodologia do ensino de Educação Física* foi e continua sendo um importante marco para a área. Daí a necessidade de incluirmos a obra nesse estudo, a fim de identificarmos lacunas e limites a serem superados dialeticamente. Aliás, o impacto das traduções foi sentido não apenas nesta obra, mas em inúmeras produções científicas, como identificaram Seron, Barbosa-Rinaldi e Tuleski (2011) ao analisarem os trabalhos em três periódicos da Educação Física, publicados no período de 1990 a 2007.

Situamos esse trabalho no esforço de pensar a transmissão das manifestações da cultura corporal: Práticas Corporais de Aventura – esporte Orientação, como um conjunto de ricas objetivações da humanidade em sua trajetória histórica e, necessariamente por isso, conhecimentos pertencentes ao gênero humano e de direito de

todos (TAFFAREL, 2013). Cabe a nós professores garantirmos o acesso de crianças, jovens e adultos a esses conhecimentos no processo de escolarização, sobretudo no âmbito da escola pública, tendo em vista que a escola é um espaço de formação humana (SAVIANI, 2012) e que não há para a classe trabalhadora outros espaços destinados à transmissão de conhecimentos sistematizados. Docentes de Educação Física precisam superar dialeticamente os modelos de aula pautados exclusivamente na experimentação, seja com foco na recreação ou na aptidão física, entendendo que a cultura corporal precisa ser apropriada em sua totalidade pelas novas gerações, pois, trata-se de

[...] um acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, a partir das práticas corporais que mantenham as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas, sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, agonistas, artísticos, competitivos e outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do ser humano. (TAFFAREL, 2003, p. 2).

Assim, também reiteramos a relevância da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* como um divisor de águas, representando os fundamentos histórico-críticos mais antigos em área específica do conhecimento. Contudo, nesse trabalho buscamos nos apropriar do que há de mais desenvolvido acerca do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, principalmente nas produções de Dermeval Saviani e do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação<sup>49</sup>, liderado por Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, a fim de superar as lacunas deixadas pela/na obra, situada no contexto da década de 1990.

---

49 O objetivo principal do grupo de pesquisa é contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica, entendida como uma pedagogia marxista. Dessa forma o grupo alia-se à luta que Dermeval Saviani tem travado em defesa da socialização, pelo trabalho educativo escolar, do conhecimento científico, filosófico e artístico. Esse processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado é considerado pelo grupo um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital. Apoiando-se na tese de que não há prática revolucionária sem teoria revolucionária, o grupo parte do pressuposto de que as contribuições do trabalho educativo para um processo de transformação social radical não serão concretizadas sem avanços no campo da elaboração de uma teoria pedagógica marxista. Por essa razão, o campo dos estudos teóricos sobre a educação escolar é aquele no qual espera-se, em primeiro lugar, que a produção do grupo exerça seu impacto, sem perder de vista, no entanto, que o objetivo final é produzir contribuições para o trabalho realizado pelos professores de todos os níveis de ensino. Dessa forma o grupo almeja contribuir para um redirecionamento do pensamento educacional brasileiro que, desde o final do século XX, deixou-se dominar quase que inteiramente por princípios oriundos do pragmatismo neoliberal, do ceticismo epistemológico pós-moderno e da negatividade intrínseca às pedagogias do aprender a aprender no que se refere à tarefa de socialização do conhecimento por meio do ensino escolar. A única linha de pesquisa do grupo é Pedagogia Histórico-Crítica e Trabalho Educativo. Disponível em: <[http://prope.unesp.br/grupos\\_pesquisa/grupo\\_detalhado.php?id\\_grupo=03307089IDKHT0](http://prope.unesp.br/grupos_pesquisa/grupo_detalhado.php?id_grupo=03307089IDKHT0)>. Acesso em 03 de junho de 2018.

### 3.2 O ensino da Educação Física na educação básica: um processo ameaçado

A teoria pedagógica histórico-crítica orienta o trabalho do professor em qualquer etapa ou nível de ensino, seja com bebês na primeira etapa da educação básica ou com pós-graduandos em nível de mestrado e doutorado. Cabe observar que, à medida que a idade dos estudantes avança, é possível ao professor contar com uma participação cada vez maior dos aprendizes nas decisões requeridas pelo método. Contudo, é imprescindível destacar que o professor deve conduzir o processo de ensino, pois ele representa a figura que domina o conhecimento a ser ensinado em sua totalidade, e, no início, o estudante não é livre porque ainda não domina o que o professor domina.

Na obra *Escola e Democracia* (1993), Saviani apresenta os cinco passos do método, que mais tarde substitui pela expressão momentos, para minimizar os equívocos de compreensão que vinham estabelecendo uma lógica linear, formal, fragmentada, etapista e estanque, despida das categorias do materialismo histórico-dialético.

Segundo Silva, E. (2013, 2014), a obra *Uma proposta didática para a pedagogia histórico-crítica*, de Gasparin (2002), que fundamentou grande parte das produções da Educação Física relacionadas à pedagogia histórico-crítica, é um exemplo desse equívoco. Curiosamente, a obra, prefaciada por Saviani, sequer utiliza como referência o clássico *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), além de utilizar como referência as obras “mutiladas” da psicologia histórico-cultural que indicavam equivocadamente uma perspectiva socioconstrutivista e as ideias da Escola de Vigotski descoladas dos fundamentos marxistas em que foram elaboradas.

A síntese provisória que elaboramos acerca do método pedagógico histórico-crítico entende que, sendo a educação escolar mediação no seio da prática social, trata-se efetivamente então de três momentos. Cabe ao professor no primeiro momento do método (problematização), a fim de desvelar as múltiplas determinações para o estudante, identificar como o “objeto” que se pretende ensinar se manifesta na realidade e, a partir daí, se perguntar: o que ele precisa ensinar? Como ele deve ensinar? Por que o estudante precisa aprender? Em seguida, no próximo momento – instrumentalização – o professor selecionaria as formas e procedimentos mais adequados para favorecer a apropriação das ferramentas necessárias à compreensão do “objeto” por parte dos alunos. Aqui o diagnóstico da turma e a análise do contexto social, bem como dos

conhecimentos acumulados pelos estudantes, refletem o ponto de partida do trabalho educativo a que se pretende ascender, ao elevar a consciência dos estudantes. Logo, o momento catártico corresponderia à incorporação desses conhecimentos pelo estudante como uma segunda natureza, o que certamente levará a uma compreensão qualitativa e concreta da realidade.

Pautada em princípios filosóficos, didáticos e psicológicos, a teoria histórico-crítica ressalta a necessidade de intervenções pedagógicas qualificadas que possam conduzir adequadamente o processo de desenvolvimento dos destinatários desde a mais tenra idade. Os estudantes devem merecer atenção especial por parte do professor, pois é imprescindível conhecê-los, identificando as particularidades do seu período de vida, bem como sua condição social e experiências precedentes, para impulsionar seu desenvolvimento em suas máximas possibilidades (MARTINS, 2016a).

Pensar nas contribuições da Educação Física, ou de qualquer outro componente curricular, para o processo de formação omnilateral dos sujeitos na educação básica implica objetivamente pensar em propostas intencionais, sistemáticas, espiraladas, que devem ser iniciadas na educação infantil com o objetivo de alcançar o ápice no ensino médio. O modelo de ser humano que se pretende formar ao final da educação básica deve ser uma referência importante para se pensar em todas as etapas antecedentes. Logo, concordamos que é imprescindível pensar no específico, as aulas, os bimestres, os anos escolares, contudo, sem perder de vista o geral, cada etapa da educação básica, a articulação entre elas e a função social da escola.

Como já citado, a Educação Física é, segundo a LDB, um componente curricular de toda educação básica e sua proposta de ensino deve estar em consonância com a proposta da instituição e adequada à faixa etária que atende. Entretanto, em cada uma das etapas temos cenários e problemas distintos, que nos impedem de consolidar o que prevê o referido marco legal e contribuir, de fato, para o desenvolvimento dos estudantes. Lamentavelmente, essa ausência de articulação entre as etapas não é restrita apenas ao componente curricular Educação Física, estudiosos da educação já identificaram que

[...] como as creches não são articuladas pedagogicamente com as escolas de educação infantil, que por sua vez estão separadas pedagogicamente do ensino fundamental, que também é separado do ensino médio, há uma grande dificuldade em planejar adequadamente para todos os níveis de ensino. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 350).

Nesse ponto, consideramos que a iniciativa de elaboração da BNCC, em que pesem todas as críticas, com as quais concordamos, suscitou um necessário debate sobre currículo entre os professores da área que discutem e/ou atuam na educação básica. Atualmente, o cenário da Educação Física na educação básica brasileira é diverso e está à mercê da gestão, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas e dos partidos políticos que assumem as secretarias de educação de municípios, estados e governo federal. É necessário que o ensino das manifestações da cultura corporal aconteça desde a educação infantil, com referências que sejam ampliadas até o ensino médio, para que o estudante tenha condições tanto de se apropriar delas enquanto segunda natureza quanto de inteligir a realidade na qual ele está inserido e da qual essas práticas fazem parte.

Na educação infantil, a depender da rede, pública ou privada, a situação é muito diferente, mas ambas igualmente equivocadas. Na primeira, geralmente sob os argumentos da unidocência e para evitar que haja fragmentação do conhecimento, as próprias pedagogas são encarregadas de desenvolver atividades que contemplem a Educação Física. Pautadas na concepção dicotômica de corpo e mente, esse momento acaba sendo materializado como recreação, quando as crianças brincam espontaneamente sem direcionamento e intencionalidade pedagógica alguma. E, quando são momentos dirigidos, na maioria das vezes ficam restritos a jogos e/ou brincadeiras. Existem exceções à essa realidade, como pode ser conferido nas propostas pedagógicas<sup>50</sup> para a educação infantil elaboradas pelas redes municipais de educação de Bauru-SP (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016) e Cascavel-PR (CASCAVEL-PR, 2008), ambas pautadas na pedagogia histórico-crítica.

Em relação às escolas particulares, boa parte delas contrata professores licenciados em Educação Física para fazer o *marketing* da escola. Entretanto, o trabalho pedagógico, em sua forma e conteúdo, é normalmente determinado pela instituição contratante. Na maioria das vezes, são oferecidas modalidades “para meninas e para meninos” segregadas e na perspectiva da iniciação esportiva. Nesse lugar, o professor quase sempre é visto como aquele que “cuida do corpo”, tendo muito pouco ou quase nada a contribuir com as discussões pedagógicas. Inclusive, o regime de trabalho é

---

50 Disponível

em: <[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf)>. E: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/subpagina.php?id=1481>> Acesso em: 03 de junho de 2018.

pautado em horas efetivas de trabalho com as crianças, não incluindo planejamento, nem reuniões pedagógicas ou com as famílias.

Até bem pouco tempo, a Educação Física no ensino fundamental estava consolidada a ponto de concentrar o maior número de publicações sobre o debate acerca da Educação Física escolar, como pode ser visto em Blotta et al. (2017), mas atualmente também vem sendo, paulatinamente, atacada. Na rede pública, a retomada de aulas pelas pedagogas nos anos iniciais, a redução do número de aulas de Educação Física para privilegiar disciplinas como o Português e a Matemática, a ausência de concursos para professor, a contratação de professores substitutos sem formação, bem como as condições de trabalho oferecidas, têm influenciado de forma negativa o processo de ensino da Educação Física nessa etapa. Aqui também existe exceção, como pode ser visto no material<sup>51</sup> elaborado para os anos iniciais do ensino fundamental pela secretaria municipal de educação de Cambé-PR (CAMBÉ-PR, 2016).

Já na rede particular, em grande parte das escolas, além das relações de trabalho instáveis e precárias, não é concedida autonomia ao docente e as aulas seguem determinadas pela instituição, assim como acontece na educação infantil. Com a diferença de que nessa etapa há a inserção da disciplina no núcleo comum e, ainda que as aulas sejam pautadas pelo paradigma da recreação/compensação, já avançam por abarcar todo o coletivo de estudantes, sem segregar.

Diferentes estudos indicam que as aulas de Educação Física no ensino médio apresentam problemas. A hegemonia do esporte, sobretudo os tradicionais – voleibol, futsal, handebol e basquetebol –, em detrimento de outras manifestações da cultura corporal, a primazia das dimensões técnica e/ou recreativa sobre todas as outras e a ausência de uma metodologia de ensino adequada aos adolescentes são alguns dos motivos apresentados pelos autores em suas produções para explicar essa crise de legitimidade (CHICATI, 2000; DARIDO et al., 1999; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012; MARZINECK, 2004; NUNES, F., 2007; PEREIRA, 1998, 1999; RUFFINO et al., 2014; SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011).

A situação do ensino médio tem se agravado nos últimos anos, sobretudo após o *impeachment* da presidenta eleita, em 31 de agosto de 2016, e da súbita mudança de agenda da presidência da república. Em texto recente divulgado sobre a pesquisa do

---

51 Disponível em: <<http://www.cambe.pr.gov.br/site/curriculoeducacao.html>>. Acesso em 03 de junho de 2018.

estado da arte das produções da Educação Física no ensino médio, os autores ressaltam que

Este recorte refere-se ao panorama da discussão acerca da educação física no ensino médio e encontra respaldo, sobretudo no atual momento histórico em que vivemos. A troca de presidentes do país e a mudança de agenda da presidência vêm gerando imbróglis de diversas ordens e os impactos já estão sendo sentidos nos mais diversos setores. Na educação e mais especificamente no ensino médio, podemos destacar a divisão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em duas: educação infantil e ensino fundamental e ensino médio, além da homologação da Lei 13.415/2017, que apresenta a proposta do “novo” ensino médio, amparada na BNCC que ainda não está pronta. (RODRIGUES et al., 2017, p. 2).

É importante ressaltar a falta de clareza da citada lei sobre como será constituído, de fato, o currículo da última etapa da educação básica no núcleo comum, com a implementação do “novo” ensino médio. Ademais, todos os encaminhamentos dados pelo Ministério da Educação (MEC) até o presente momento, a notícia “falsa” da retirada da Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia da condição de conteúdos obrigatórios do ensino médio, bem como a inclusão do texto na LDBEN da obrigatoriedade de estudos e práticas dessas disciplinas, não indicam outra coisa senão que a área está sob ameaça. Mais do que isso, que a formação humana, sobretudo da classe trabalhadora, está sofrendo um ataque explícito de esvaziamento, empobrecimento e direcionamento ao contingente de reserva de mão de obra para o capital.

Como exposto, a Educação Física enfrenta dificuldades para se consolidar na escola e transmitir o rico acervo advindo da cultura corporal, em referências que se iniciem na educação infantil e sigam sendo ampliadas de forma espiralada até o final do ensino médio. É um encaminhamento desejável nessa perspectiva teórica, que encontra respaldo em Lavoura e Marsiglia (2015, p. 368), que, ao explicar o método pedagógico histórico-crítico, fundamentando na lógica dialética, exemplificam que:

No caso da Educação Física, poderíamos citar o ensino do futebol, o qual pode ser tratado como conteúdo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, materializando a *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, ampliando-se as referências de ensino desse conteúdo de uma unidade a outra, ou de um nível da escolarização a outro (SOARES et al., 1992), tematizando questões como: o futebol enquanto jogo, suas normas, regras, fundamentos e exigências técnicas e táticas; o futebol enquanto aspecto cultural, associativismo, participação popular e construção de processos identitários de um povo; o futebol como espetáculo esportivo, seus processos de mercantilização e subsunção ao capital; o futebol enquanto atividade de trabalho, atuação profissional e organização de classe; dentre

outros. Assim, ao longo de todo o processo da educação escolar, pode-se transmitir o conteúdo futebol aos alunos de forma espiralada – devendo o mesmo ocorrer num processo simultâneo com outros conteúdos de ensino –, permitindo a compreensão de que os dados da realidade objetiva não devem ser pensados tampouco explicados isoladamente, a partir de uma lógica linear ou à luz de um etapismo educacional.

Estamos de acordo com a proposta enunciada acima pelos autores e esclarecemos que a crítica que vimos fazendo à hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física, em absoluto, trata-se de negar o ensino dessa manifestação da cultura corporal na escola.

[...] a crítica sobre esporte recai na sua perspectiva meramente recreativa, e que ainda são pensados como programas de detecção de talentos esportivos, de disciplinamento ou de formação humana capaz de incutir hábitos de vida saudáveis e valores sociais. (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017).

Ou quando o esporte é a única manifestação da cultura corporal ensinada pelos professores em todo o processo de escolarização. Dessa forma, fica claro que a crítica não é a escolha do esporte como conteúdo das aulas, mas o trato pedagógico que é dado, ou não, a esse conhecimento que será transmitido.

Pesquisa do tipo estado da arte realizada por Ruffino et al. (2014) se propôs a analisar a produção da Educação Física no âmbito do ensino médio, de 2001 a 2011, em livros, periódicos, teses e dissertações, e constatou que

[...] os dados encontrados reforçam a desvalorização e a pouca representatividade que a Educação Física apresenta neste nível de ensino, o que evidencia a necessidade de maiores estudos e análises que corroborem com a prática pedagógica na escola. (RUFFINO et al., p. 366).

A inserção, de fato, dos professores de Educação Física em todas as etapas e modalidades da educação básica, lecionando o componente obrigatório que prevê a LDB, é a primeira condição para que possamos avançar na construção de propostas curriculares coerentes e factíveis para a área. Historicamente, no espaço escolar é recente a ascensão da Educação Física da condição de atividade física a componente curricular, apenas 22 anos, o que inviabiliza comparações com disciplinas já consolidadas.

Entretanto, ao exigirmos o cumprimento da lei e criarmos demandas por professores nesses espaços, as lacunas que ainda hoje existem em alguns cursos de licenciatura terão que ser superadas. Discussões voltadas para as especificidades do

trato com o conhecimento na educação infantil e no ensino médio, além das possibilidades de atuação nas modalidades de educação de jovens e adultos, indígena, do campo e outras, certamente precisarão ser contempladas.

### **3.3 O trato com o conhecimento no ensino da Educação Física na educação básica**

Propomos recapitular objetivamente algumas questões já discutidas a fim de avançarmos para questões de ordem didático-metodológica. À luz do referencial histórico-crítico, afirmamos que a escola é um espaço fundamental de difusão do conhecimento sistematizado, onde os professores são responsáveis por transmitir o patrimônio humano-genérico, organizado nos componentes curriculares, em suas formas mais desenvolvidas. É por meio do trabalho educativo que se produz, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos (SAVIANI, 2012).

No entanto, o trabalho educativo tem a ver com a transposição do saber científico para o saber escolar.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2012, p. 17).

Logo, o trabalho educativo em cada etapa da educação básica deve estar adequado ao nível de desenvolvimento dos estudantes para que possa, de fato, potencializar o avanço e os saltos qualitativos, visando à formação omnilateral dos escolares. Ao professor de Educação Física caberá também

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et al., 2012, p. 39)

Desenvolver uma reflexão pedagógica não quer dizer romper em definitivo com os espaços externos, historicamente destinados às aulas de Educação Física, como:

quadras, pátios, campinhos, etc. Implica dizer que ensinar ginástica, por exemplo, não se resume a ensinar saltos, piruetas, giros e outros movimentos específicos dessa manifestação da cultura corporal aos estudantes, ainda que isso também seja importante. Consideramos igualmente relevante que o estudante compreenda a ginástica como uma manifestação da cultura corporal, para além das aparências, para além dos discursos de disciplinarização dos corpos, da saúde e da estética. É “uma prática bastante antiga na escola, se considerada em relação a outros conteúdos da cultura corporal” (PINA et al., 2013, p. 149), que não pode ser negligenciada nas aulas de Educação Física e exige mais do professor, dos espaços e das estratégias de ensino.

[...] é necessário considerar e abordar o conhecimento na sua historicidade, ou seja, como produção humana realizada num dado momento histórico, sob dado grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, no bojo da luta de classes. [...] A aprendizagem parte do concreto (tácito) ao abstrato, indo do mais simples ao mais complexo, da síntese à síntese, e isso se dá por mediação do abstrato (processo de ensino), de forma que as referências acerca de dado fenômeno possam ir se ampliando no pensamento do sujeito. (GAMA, 2015, p. 140).

A historicidade que envolve as manifestações da cultura corporal, no caso do exemplo – a ginástica, precisa ser apresentada ao estudante para que ele possa compreendê-la como uma produção humana e se compreender “enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (SOARES et al., 2012, p. 40). Pensando na dinâmica curricular seria ideal que o trabalho com a ginástica, nessa perspectiva, fosse iniciado na educação infantil, de modo que as crianças pudessem inicialmente conhecer, experimentar e explorar os movimentos específicos, ampliando e incorporando-os como segunda natureza, bem como avançando na compreensão de sua totalidade ao longo do processo de escolarização.

O trabalho educativo desenvolvido por Pina et al. (2013) com estudantes do 2º ano do ensino médio possibilitou que na catarse eles compreendessem o quão falaciosos soam alguns discursos e *slogans* massificados pela mídia que responsabilizam apenas o indivíduo pela sua qualidade de vida.

No que diz respeito à relação entre ginástica e qualidade de vida, expressaram que a ginástica isoladamente não garante melhora da saúde, qualidade de vida, pois estas estão aliadas ao acesso à habitação, atendimento médico, transporte, garantia de emprego, condições de trabalho seguras, saneamento básico e alimentação de qualidade dentre outros. (PINA et al., 2013, p. 161).

Como já relatado em outros estudos semelhantes aos de Almeida e Martineli (2015, p. 2), “os elementos da cultura corporal, na sociedade capitalista, distanciam-se do seu significado construído historicamente pelo homem, tornando-se mercadoria, seja ela no âmbito da saúde, arte, esporte e/ou lúdico”. Após a experiência com o aprendizado da ginástica, foi possível que os estudantes compreendessem que “a ginástica tem desempenhado um papel secundário nas práticas de Educação Física; no entanto tem sido objeto de ‘mercadorização’ no cotidiano dos indivíduos, influenciados pela mídia” (PINA et al., 2013, p. 161).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora, o objetivo das aulas de Educação Física é promover uma reflexão crítica sobre diferentes conteúdos/temas da cultura corporal, seguindo um caminho metodológico que busca ampliar a compreensão e ação dos sujeitos sobre a realidade em que vivem (REIS et al., 2013, p. 61).

Há por parte da pedagogia histórico-crítica uma defesa da transmissão do saber elaborado, em todas as etapas da educação básica e em todos os componentes curriculares. Fato que gera críticas e aproximações dessa proposta com a pedagogia tradicional. No entanto, cabe lembrar que, tendo Saviani elaborado uma proposta que supera dialeticamente as pedagogias tradicional e nova, é compreensível que haja elementos comuns. Entretanto, o diferencial dessa teoria pedagógica está, principalmente, no método de transmissão dos conhecimentos, segundo Lavoura e Marsiglia (2015), extraído do método da economia política de Marx.

Para esses autores, o método pedagógico histórico-crítico proposto por Saviani orienta o movimento do pensar desvelando a realidade acerca do objeto que se quer ensinar. Estabelece a prática social como ponto de partida – síntese, e de chegada – síntese, do trabalho educativo. De modo extremamente coerente, o método propõe que os professores devem conduzir o pensamento dos alunos por meio das abstrações – processo de análise, para que eles possam avançar, superando o sincretismo, a fragmentação do momento inicial e chegar à síntese de múltiplas determinações. Para fins de exposição, Saviani (2008) apresenta o método em cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, articulados num mesmo movimento, único e orgânico. Lavoura e Marsiglia (2015) afirmam que sustentar uma prática pedagógica pautada no materialismo histórico-dialético pressupõe: movimento, historicidade, contradição e totalidade.

Ainda sobre os momentos, prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, propostos por Saviani no método de ensino dos conteúdos, cabe destacar que

[...] enquanto sujeitos do processo educativo, professores e alunos partem juntos da prática social, isto é, da realidade vivida pela humanidade para compreender o mundo real, interpretar as formas de produção deste mundo e estabelecer possibilidades de agir nele. (REIS et al., 2013, p. 42).

Considerando a educação escolar mediação no seio da prática social, podemos afirmar que o método pedagógico se organiza, de fato, em três momentos: problematização, instrumentalização e catarse. O primeiro diz respeito exclusivamente ao professor, que deve avaliar qual conteúdo deve ser ensinado, qual o recorte, por que e como. Já a instrumentalização é o momento em que o professor, de posse dos materiais didáticos, elaborados no momento anterior, estabelece com os estudantes uma relação de ensino mediada pelos procedimentos didáticos que irão oportunizar a apropriação do conteúdo. Quanto à catarse, trata-se do momento em que há uma incorporação (segunda natureza) por parte dos estudantes acerca do que foi ensinado, possibilitando uma nova postura diante da realidade, uma nova forma de agir.

A obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* traz indicações relevantes que contribuem significativamente para que o professor possa pensar um trabalho educativo coerente com o objetivo de elevar a consciência dos estudantes. Segundo Saviani (2012, p. 8-9), cabe aos docentes a

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Em consonância com Saviani (2012), o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, no capítulo 1, aponta alguns princípios curriculares que orientam o trato com os conhecimentos da cultura corporal e auxiliam os docentes na seleção dos conhecimentos a serem ensinados nas aulas.

O Coletivo de Autores (1992) contribui com a indicação de *princípios curriculares no trato com o conhecimento*, apontando princípios de *seleção do conteúdo* de ensino, “[...] que remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios *metodológicos*, vinculados à *forma como serão tratados* no currículo, bem como à *lógica com que serão apresentados aos alunos*.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). Como **princípios para a seleção dos conteúdos** de ensino os autores apontam: *relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*. Quanto aos **princípios metodológicos** para o trato com o conhecimento, indicam: *confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriidade dos conhecimentos*. (GAMA, 2015, p. 192, grifos da autora).

Iniciemos a discussão pelos critérios elencados para seleção dos conteúdos, quais sejam: relevância social e contemporaneidade do conteúdo, além da adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno. Os estudos de Gama (2015, p. 193) acerca das contribuições de Saviani para o currículo apontaram

[...] como necessidade o acréscimo do princípio objetividade e enfoque científico do conhecimento aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Isto porque, embora o princípio de relevância social do conteúdo aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistematizado, é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados [...]

Em face dessa consideração feita por Gama (2015), acatamos a contribuição e apresentamos então quatro princípios orientadores para a seleção dos conteúdos: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno e objetividade e enfoque científico. No tocante à relevância social do conteúdo, Soares et al. (2012, p. 32) esclarecem que

[...] implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Ora, se a atual organização societária está fundada numa relação desigual em que os dominantes, de posse dos conhecimentos<sup>52</sup> sistematizados, exploram a classe

---

52 [...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção. (SAVIANI, 2012, p. 73).

trabalhadora, desprovida desse acervo, está claro que a escola pública precisa favorecer a apropriação da cultura elaborada que possibilite o rompimento dessa relação que gera sofrimento e desumanização.

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2012, p. 48).

Todo conhecimento produzido historicamente até o momento pertence à humanidade e não a uma classe que dele se apropria de forma indevida, usando desse privilégio para se favorecer nas relações sociais de produção com os que estão à margem desse processo. Sendo os conhecimentos um patrimônio material e imaterial do gênero humano, cabe a nós professores nos apropriarmos desse acervo e objetivá-los em nossas aulas das formas mais adequadas, a fim de que nossos alunos consigam também se apropriar dessa riqueza produzida histórica e socialmente pelo conjunto dos seres humanos.

No caso da escola, não se trata de qualquer conhecimento, mas dos conhecimentos clássicos. Recuperando a noção de clássico em Saviani, Gama (2015, p. 198) complementa e estabelece uma ponte entre a relevância social e a contemporaneidade do conteúdo.

Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da *contemporaneidade do conteúdo*.

Acerca do princípio da contemporaneidade do conteúdo, já anunciado, Soares et al. (2012, p. 32) explicam que sobre os conteúdos

[...] a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.

O saber escolar, para Saviani (2012) diz respeito aos conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade, que devem ser transmitidos nas aulas como condição para humanização das novas gerações. O autor atribui ao professor a tarefa de identificar as formas “mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção [...], bem como as tendências atuais de transformação” (SAVIANI, 2012, p. 8).

Com relação ao princípio da adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, podemos inferir que Soares et al. (2012, p. 33) se referem à necessidade de conhecer o período de vida do estudante a fim de adequar o ensino às suas possibilidades. “[...] Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico”. Nessa questão, a psicologia histórico-cultural, teoria fundamentada na teoria social de Marx, vem somar-se à pedagogia histórico-crítica, com importantes apontamentos à prática pedagógica dos professores.

Convidamos Saviani (2006) e Anjos (2013) para dialogar, a fim de esclarecer um impasse recorrente, sobretudo na educação escolar de adolescentes. Diz respeito às falácias de que o professor deve “falar a língua do aluno”, e que os conhecimentos ensinados devem ter aplicação direta na vida do estudante. Essa proposta segue na contramão do que propõe Saviani para o ensino escolar. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o ponto de partida para o ensino é a realidade do estudante, entretanto, o objetivo deve ser o de elevar sua compreensão, criar interesses de outra ordem e não apenas de reiterar o cotidiano. Apresentar ao estudante o que ele ainda não conhece, não sabe, para que possamos ampliar seu repertório cultural e impulsionar seu desenvolvimento.

É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2006, p. 45).

A proposta, então, é que o professor não “volte ao mundo adolescente”, mas pelo contrário, apresente ao adolescente algo que ele ainda não conheça para, em última instância, favorecer o seu desenvolvimento [...] (ANJOS, 2013, p. 134).

Saviani faz considerações relevantes diferenciando o aluno empírico do aluno concreto, explicando que o trabalho educativo deve incidir sobre o aluno concreto na potência que ele traz consigo, embora parta das condições apresentadas pelo aluno empírico, imediatista e pragmático. Concordando com Saviani, Anjos (2013, p. 134) completa afirmando que

[...] Uma educação escolar que conduza o aluno à apropriação das objetivações genéricas para-si, na direção da formação da individualidade para-si, deve, ao contrário, preocupar-se com o aluno concreto (SAVIANI, 2011), ou seja, não considerar apenas a situação imediata e aparente do indivíduo, mas deve considerá-lo em suas múltiplas determinações, e, conforme Duarte (1996), considerar as possibilidades do vir a ser de sua formação.

Retomaremos essa questão no próximo capítulo quando apresentarmos as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar, sobretudo de adolescentes, devido ao recorte deste trabalho.

O quarto princípio para seleção do conteúdo não consta na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, mas, como dito anteriormente, é oriundo da tese de Gama (2015) elaborada a partir da análise da obra de Saviani e, por isso, se faz extremamente relevante nesse trabalho. Está circunscrito à objetividade e enfoque científico do conhecimento e diz respeito, segundo a autora, à questão abordada por Saviani quando salientou ser necessário superar “a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade como sinônimas”. Na ocasião o autor, esclareceu que

[...] a questão da neutralidade (ou da não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere. (SAVIANI, 2012, p. 49-50).

Estamos de pleno acordo com a pedagogia histórico-crítica, que concebe a escola como um espaço de difusão de conhecimentos sistematizados. Também está claro para nós a centralidade do papel do professor nesse processo, pois só será possível ao estudante superar, por incorporação, o senso comum e elevar sua compreensão a um nível mais elaborado por meio de um trabalho educativo que selecione, dose e sequencie os conhecimentos para fins de sua transmissão-apropriação.

Portanto, buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. (GAMA, 2015, p. 201).

Outra importante contribuição de Soares et al. (2012) diz respeito aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento. Em se tratando de um trabalho educativo pautado pelo método pedagógico histórico-crítico, teremos sempre a prática social como ponto de partida e de chegada da ação pedagógica, sendo necessário, portanto, para elevarmos o pensamento do aluno, que haja: confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade dos conhecimentos.

Concordamos com Gama (2015, p. 203) que, fundamentada em Saviani, afirma que, à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, o ensino dos conteúdos escolares apoiado no método materialista histórico-dialético

[...] deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Para o trato com o conhecimento, o primeiro princípio metodológico apresentado por Soares et al. (2012) diz respeito ao “confronto e contraposição de saberes”, entendido como:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (SOARES et al., 2012, p. 33).

Em sua tese, Gama (2015) propõe que o princípio apresentado acima seja renomeado para: “da síncrese à síntese ou da aparência à essência”, pois, segundo a autora (2015, p. 203-204), “[...] confronto e contraposição de saberes no Coletivo de Autores deve ser entendido na perspectiva dialética, como unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro”. Esse esclarecimento é, de fato, muito

pertinente em decorrência dos equívocos de interpretação, recorrentes, acerca da questão cultura popular x cultura erudita, como se houvesse a defesa de uma sobreposição ou de valorização demasiada da segunda pela primeira.

Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita. Desta forma o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2009).

Simultaneidade dos dados da realidade é o segundo princípio para o trato metodológico com o conhecimento e coincide com a categoria de totalidade. Citando o próprio exemplo da obra:

[...] pensar ar, água, terra, homem e meio ambiente é pensar o mundo natural na sua relação com o mundo social. O conhecimento (a representação do real no pensamento) sobre eles vai se construindo à medida que as referências do pensamento vão se ampliando (SOARES et al., 2012, p. 34).

Assim, rompe-se com o etapismo, com a linearidade, com os pré-requisitos, que dão sustentação, por exemplo, ao ensino seriado. A representação ideal dos estudantes, isto é, no plano das ideias, acerca da realidade caótica e fragmentada só poderá ser superada e elevada a uma síntese de múltiplas determinações, se superarmos também o isolamento e a fragmentação com que os conhecimentos são ensinados.

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (VARJAL apud SOARES et al., 2012, p. 34).

Na citação acima, o princípio da simultaneidade dos dados da realidade é apresentado em sua fina sintonia com outro princípio, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Na citação, Varjal, uma das componentes do coletivo de autores, explicita a relação entre os dois princípios, tal como Gama (2015, p. 206, grifos

da autora) faz abaixo, ao apresentar um novo termo em substituição à espiralidade da incorporação das referências do pensamento.

Considerando que esta formulação pode não elucidar de saída o seu significado, optamos por utilizar o termo *ampliação da complexidade do conhecimento* a fim de tornar sua compreensão mais direta. Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna.

Como pôde ser observado até aqui, os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento expressam as mesmas categorias apresentadas por Lavoura e Marsiglia (2015) no momento da exposição sobre o método pedagógico histórico-crítico: as categorias do materialismo histórico-dialético, quais sejam – contradição, totalidade, movimento e historicidade. Em relação a esta última categoria, apresentamos o princípio da provisoriade do conhecimento.

Na tese, Gama (2015) estabelece um diálogo com Soares et al. (2012), que explica ser

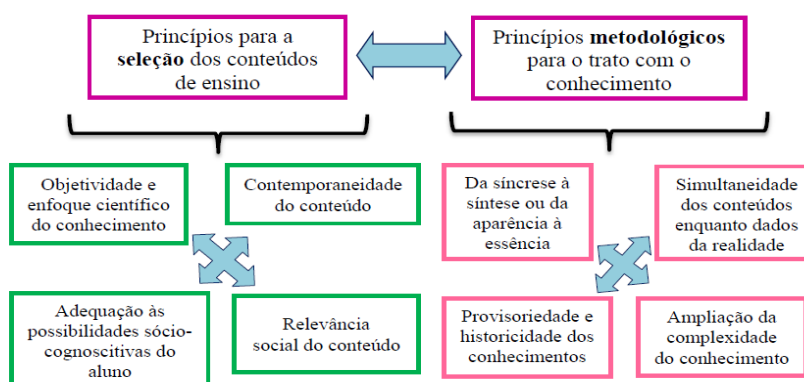
[...] fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico. Ou seja, [...] se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos. (SOARES et al., 2012, p. 34).

A apropriação, por parte dos estudantes, das objetivações humanas acumuladas historicamente, bem como do conhecimento acerca do seu processo de produção e transformação, possibilita que eles se vejam também como produtores de cultura. No caso da Educação Física, podemos tomar como exemplo a natação, em sua forma mais desenvolvida atualmente, expressa pelo alto rendimento e tendo a técnica como o gesto motor mais desenvolvido, do ponto de vista da eficiência (relação tempo/energia). Esse conhecimento, ainda que raso, precário e fragmentado, está ao alcance do estudante por meio da mídia, contudo, é necessário avançar para que o estudante possa elevar sua compreensão acerca do processo de construção da natação pelo ser humano.

Para compreender como as necessidades humanas o fizeram produzir a cultura corporal, pensemos numa situação hipotética em que a mulher primitiva se desloca e se depara com um rio. Este é um momento em que ela deve resolver três problemas: como se deslocar, como respirar e como flutuar. Resolvendo este problema a mulher cria o nado. Como a cultura não é só produzida socialmente, é, também, acumulada historicamente, o homem de hoje é capaz de reformular o nado e criar os estilos por nós conhecidos: crawl, costas, golfinho e peito. A mesma explicação pode ser dada para outros elementos. A necessidade de se defender de tribos nômades leva o homem a criar a luta e a acumulação histórica o faz recriar estilos diferenciados para cada região e etapa histórica de desenvolvimento. (DIAS JÚNIOR; FERNANDES, 2010, p. 4).

Mediante essa apresentação dos princípios curriculares no trato com o conhecimento, segue abaixo um quadro-síntese elaborado por Gama (2015) com as contribuições da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* superadas dialeticamente pelas contribuições dos estudos da autora, à luz da produção de Dermeval Saviani.

Figura 49 – Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: Gama (2015, p. 193).

Um trabalho educativo que se proponha verdadeiramente crítico-superador necessita de condições objetivas e subjetivas que nem sempre estão colocadas na prática social. Entretanto, o caráter político de defesa da escola pública como um espaço de educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, da qual os professores também fazem parte, exige esforço coletivo, muita luta e competência técnica. Pois, como afirmou Gama (2015, p. 210):

[...] os princípios têm função de orientar a definição e organização do currículo escolar, bem como o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Os professores ocupam um lugar fundamental neste processo, pois não é possível garantirmos um bom currículo pautado num ensino de qualidade na ausência de professores bem preparados. Por essa razão, discutir princípios

curriculares na perspectiva histórico-crítica implica defender e lutar para que a formação docente inicial e continuada volte-se para o desenvolvimento do pensamento teórico rigorosamente abstrato, afinal, o trabalho pedagógico é um trabalho altamente complexo que exige conhecimento científico e um sólido referencial teórico que oriente a organização do trabalho pedagógico nas escolas (MARTINS, 2010). Vale ressaltar, uma vez mais, o caráter coletivo do trabalho pedagógico que articula o trabalho individual em torno de um projeto coletivo de formação.

Não por acaso temos visto as fortes investidas contra a carreira docente, com ataques à formação inicial e continuada, expressos no aligeiramento e esvaziamento teórico, bem como o sucateamento das condições de trabalho, a responsabilização pelo fracasso escolar dos alunos, a violência e a criminalização dos professores. A análise da BNCC realizada por Alcântara e Stieg (2016, p. 24) alerta para [...] o fato de os conteúdos já aparecerem sob a forma de descritores (enumerados/contendo códigos próprios). E afirmam que “esta organização tem a ver com o modo como as avaliações em larga escala, no Brasil, metodologicamente passaram a se organizar.” Logo, entendemos que a inclusão dos códigos descritores de conteúdos na BNCC está ligada a operacionalização das avaliações e conseqüentemente à culpabilização do professor pela falha dos alunos nos referidos testes.

### **3.4 Apontamentos da psicologia histórico-cultural para o ensino histórico-crítico na educação básica**

Seguimos na apresentação da perspectiva teórica que, por sucessivas aproximações, tem alargado nossa compreensão acerca de um trabalho docente coerente com os interesses da classe trabalhadora. Demarcamos o lugar da Educação Física em que se situa esse trabalho e de como sustentamos nossa prática pedagógica na educação básica. Longe de tratar-se de uma psicologização da educação ou de querer secundarizar as questões didáticas, o ensino, a metodologia, o conteúdo ou até mesmo o papel do professor, esclarecemos que nossa intenção, nesse tópico, é de compreender a interdependência de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a partir da psicologia histórico-cultural, pois entendemos que

Uma das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico. Entretanto, antes de analisarmos o destinatário, há que se fazer uma distinção entre o campo de estudo da psicologia e o da pedagogia. Embora esses campos dialoguem e trabalhem em unidade, cada um deles tem a

sua especificidade, que, quando perdida de vista, resulta em barreiras e incoerências entre essas duas ciências. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 345).

Entendemos que a psicologia histórico-cultural traz importantes contribuições ao trabalho educativo, pois compreende o desenvolvimento humano pelo mesmo paradigma que a pedagogia histórico-crítica. Essas duas teorias concordam que o ensino escolar é a esteira do desenvolvimento e que a ampliação do repertório cultural dos estudantes, bem como o desenvolvimento do pensamento, é o objetivo da escola.

Radicadas nas mesmas bases filosóficas, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural afirmam a natureza social do desenvolvimento humano. Sem preterirem a importância do substrato biológico para a formação do homem, estas teorias demonstram que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho – na condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo. Para seus proponentes foram, e continuam sendo, as demandas da atividade pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram e, continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas. (MARTINS, 2016b, p. 55).

É possível inferir que a maior parte do coletivo docente das escolas defende que seja apresentado no Projeto Político-Pedagógico o objetivo de formar sujeitos conscientes, críticos e emancipados. Contudo, muitas vezes não fica explícita a compreensão desse coletivo acerca do que seria a consciência e, sobretudo, de como o processo de escolarização deveria ser orientado para favorecer seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a psicologia histórico-cultural traz importantes apontamentos para orientar o trabalho educativo, da educação infantil ao ensino médio, de modo a favorecer e impulsionar o desenvolvimento do psiquismo de crianças, jovens e adultos – destinatários da ação pedagógica.

Martins (2016b, p. 55) apresenta que a tese central defendida pelos precursores da Escola de Vigotski – Vigotski, Luria e Leontiev – pode ser assim sintetizada:

[...] o psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional. Ou seja, uma base orgânica, [...] ponto de partida na existência de todos os seres vivos, que fornece apenas os elementos primários requeridos ao desenvolvimento do psiquismo e da consciência – as funções psicológicas elementares.

A base orgânica oferece as condições para o desenvolvimento, contudo, só será possível desenvolver plenamente as funções psicológicas elementares para que se elevem a patamares superiores mediante o acesso à cultura elaborada de forma intencional, sistemática e espiralada em todos os períodos da vida. A aproximação com o gênero humano, por meio das artes, das ciências, da filosofia, favorece o processo de humanização dos sujeitos e o desenvolvimento das potencialidades.

Sobre essa questão, dialogando com a autora, Anjos (2013, p. 72) traz uma importante contribuição para auxiliar nossa compreensão.

[...] há equívocos na compreensão deste tema, em especial, sobre a dicotomia que se faz entre as funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. A referida autora analisa que não se trata da existência de duas colunas de funções psíquicas (uma natural e outra social), nas quais se edifica o psiquismo. Assevera que não se deve considerar a existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro e propõe, portanto, uma concepção dialética de superação por incorporação, onde a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que, objetivamente, retroagem na própria vida social, ou seja, na produção da cultura humana.

A consciência então se forma numa relação de interpenetração e interdependência entre matéria (cérebro e objeto/realidade) e ideia (imagem do real) – “todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material e uma imagem dela, indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação” (MARTINS, 2016b, p. 56).

Relembrando Saviani (2012), é importante destacar que a natureza humana não nos é dada ao nascer, mas é por nós construída, socialmente, sobre a base da natureza biofísica. Portanto, há um acordo entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica de que, ainda que os seres humanos sejam dotados de todas as condições orgânicas necessárias para o desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento só se dará plenamente em condições sociais favoráveis de vida que impulsionem adequadamente esse processo.

Do ponto de vista político, compreendemos que o esclarecimento acerca dos direitos sociais é imprescindível, pois saúde, educação, cultura, esporte, lazer, seguridade social e outros devem ser pautas permanentes de reivindicação, uma vez que estão diretamente atreladas ao desenvolvimento pleno dos sujeitos. Embora nossos direitos estejam amparados pela Constituição Federal, são diuturnamente negados pelo Estado, de norte a sul desse país. Por meio das políticas públicas, o Estado apoia e

financia a agenda do capital e, conseqüentemente, amplia a marginalização. Condições de vida digna devem incluir o acesso ao trabalho, moradia, alimentação, escolas públicas de qualidade – a partir do nascimento para todos, bem como a programações culturais, científicas e esportivas, que possibilitem a apropriação por parte das novas gerações do que há de mais desenvolvido nas objetivações humanas.

É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se construindo como membro do gênero humano. Assim, criar obstáculo a essa apropriação, ou não permitir o acesso, é um atentado que, diga-se, é intencional – ao pleno desenvolvimento do indivíduo enquanto gênero humano. A educação é um dos meios, e não somente o meio de emancipação da consciência de classe, pois o grau de consciência da classe depende, fundamentalmente (mas não exclusivamente), do grau de desenvolvimento das ideias produzidas, desenvolvidas, disponibilizadas, acessadas e compreendidas pelo conjunto dos homens. A consciência de classe é desta forma, individual e coletiva; aí está a importância da formação dos sujeitos como papel fundamental na transformação da realidade e conseqüentemente da sociedade. (LORDÉLLO, 2014, p. 40).

O autor destaca que a consciência de classe é ao mesmo tempo individual e coletiva, afirmando que aí reside a importância da formação dos sujeitos como condição para a transformação desta sociedade. Dessa forma, podemos inferir que o Estado sempre tentará inviabilizar a emancipação da classe trabalhadora, pois a ele não interessa uma ascensão popular que possibilite romper com esse modo de organização societário. Já afirmava Darci Ribeiro<sup>53</sup> há 40 anos: “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um programa”. Nessa esteira, relembramos uma passagem clássica da obra de Saviani (2012, p. 2):

o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

Trazendo esse debate para o âmbito do trabalho educativo, a ação do professor deve extrapolar os interesses imediatos dos estudantes e criar neles necessidades superiores, de outra ordem, ampliar o universo simbólico deles apresentando nas aulas os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura corporal, no caso da Educação Física,

---

53 Em 1977, Darcy Ribeiro fez uma conferência em São Paulo em uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na PUC-SP, intitulada “Sobre o óbvio”. Disponível em: <[http://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2017

e possibilitar simultaneamente uma reflexão acerca dos determinantes sociais, econômicos e políticos que envolvem esse objeto na realidade.

Sobre essa questão, Duarte (2016, p. 9) traz uma importante contribuição quando afirma que

[...] o critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é, pois, o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento do que Saviani chamou de “elementos culturais”, que estão necessariamente marcados pela luta ideológica, que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.

Aderir ao referencial teórico da pedagogia histórico-crítica exige tomar partido e apresentar claramente a concepção de mundo defendida pelo professor, o compromisso político de defesa do projeto histórico de transformação dessa sociedade e, conseqüentemente, do rompimento com o modo de produção capitalista. Assumir essa postura implica advogar, em todas as etapas da educação básica, a transmissão do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas por meio do método pedagógico fundamentado no materialismo histórico-dialético, como condição precípua para a humanização das novas gerações. Sobre essa questão, o autor assegura que

Ensinar conteúdos escolares como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como “conteudista”, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra “conteudista” assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, ao invés de se pautar no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social. (DUARTE, 2016, p. 10).

Nessa esteira, é necessário compreender que o papel social de um professor de Educação Física que leciona na escola é o mesmo dos demais colegas de outros componentes curriculares. Também compete a ele selecionar os conhecimentos que serão ensinados aos estudantes de forma intencional, bem como dosar, sequenciar e eleger estratégias que possibilitem sua transmissão-assimilação. É necessário ter em mente que o objetivo da escola de formar sujeitos conscientes que sejam capazes de dominar o comportamento e compreender a realidade para além de suas aparências é tarefa que precisa ser assumida coletivamente.

No caso específico da Educação Física, é sempre importante esclarecer que adotar uma perspectiva crítica de trabalho não é negar as especificidades da área em prol de um discurso. É eleger estratégias de ensino, de determinada manifestação da cultura corporal, que contemplem, além da dimensão técnica, as dimensões histórica, política, econômica, social, cultural e outras que envolvam essa manifestação na realidade. Consideramos o ensino da técnica imprescindível, mas não suficiente para possibilitar a apropriação, de fato, dos conhecimentos da cultura corporal.

Segundo Martins (2016b, p. 58), a formação da consciência possibilita aos estudantes “comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo de todos os atos voluntários, do raciocínio lógico, da inteligência complexa”. Ainda de acordo com a autora, “para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se constitua, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos”.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Educação Física pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos estudantes, com aulas que possibilitem acionar todos os processos psicofísicos supracitados por Martins (2016b). Apropriar-se de uma manifestação da cultura corporal passa necessariamente por experienciar as sensações, percepções e emoções que ela provoca, contudo, não se encerra aqui. É necessário avançar, compreendê-la para além das aparências nas múltiplas dimensões que a constituem como um fenômeno histórico-social. Importante ressaltar que o referencial histórico-crítico rompe com as dicotomias teoria e prática, corpo e mente, sala de aula e pátio, equívocos historicamente presentes na Educação Física.

A investigação de Santa Clara e Fink (2015) acerca das concepções e do desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo o corpo na educação infantil comprova o nível de enraizamento dos equívocos estabelecidos, nesse caso, na visão das pedagogas. Mas não só delas, como dito anteriormente, a compreensão dicotômica que

fundamenta uma concepção de Educação Física compensatória é histórica na área e também está presente no ideário de alguns estudantes, em outras etapas da educação básica, de famílias, de gestores e docentes, inclusive de Educação Física.

É preciso esclarecer que não negamos a dimensão compensatória existente nas aulas, contudo somos frontalmente contra a ideia de que elas estejam comprometidas apenas com essa finalidade.

A dicotomia corpo e mente também está presente nos discursos das professoras de Educação Infantil, onde atribuem à responsabilidade de práticas que envolvem o corpo em movimento para os professores de Educação Física, como se apenas eles fossem responsáveis pelo desenvolvimento corporal das crianças, e as professoras da sala de aula pela parte cognitiva. Esta concepção deve ser desconstruída, pois as atividades que envolvem o corpo em movimento também podem e devem acontecer em sala de aula. (SANTA CLARA; FINCK, 2015, p. E-1).

É necessário e urgente romper com a ideia de que aprender Educação Física diz respeito apenas a treinar habilidades motoras específicas fora da sala de aula e que avaliar é pautar-se exclusivamente no desempenho dos estudantes nessas atividades. É preciso ter competência técnica para ensinar, mas, sobretudo, compromisso político para compreender que o ensino deve oportunizar uma compreensão ampla que extrapole as impressões fenomênicas acerca de determinada manifestação da cultura corporal.

Como dito anteriormente, a qualidade das mediações determina a qualidade do desenvolvimento. A mediação é a interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que medeia é o signo – ensino, e o veículo da mediação é o professor que já tem o signo internalizado. Por isso a afirmação: a relação professor/aluno deve ser mediada pelo conhecimento.

Transpostos esses conceitos para a educação escolar, podemos afirmar que os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto o trabalho do professor está para a atividade mediadora. Todavia, destaque-se que ele não é ‘o mediador’, de sorte que sua atividade só é, de fato, mediadora, à medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos. (MARTINS, 2016b, p. 68).

Entretanto, cabe enfatizar que o trabalho realizado pelo professor só irá incidir na subjetividade do estudante, impulsionando seu desenvolvimento, se estiver na sua zona de desenvolvimento iminente. Ou seja, atuar nessa zona implica necessariamente atuar “na direção de pendências cognitivas, isto é, implica o processo, o movimento

pelo qual as funções psíquicas superiores vão se complexificando gradativamente e alcançando novos patamares de expressão no comportamento” (MARTINS, 2016b, p. 69).

Ensinar o que o estudante já sabe – nível de desenvolvimento real – não impulsiona seu desenvolvimento psíquico, bem como ensinar algo que esteja fora de sua zona de desenvolvimento iminente. O ensino prospectivo atua sobre o que ainda não está consolidado, mas em via de acontecer – e por isso é chamado de zona de desenvolvimento iminente. O uso do termo iminente e não mais proximal, como em traduções anteriores, está relacionado ao fato de estar próximo de se concretizar, mas para que isso aconteça é imprescindível que haja a mediação adequada. Caso contrário, não se efetivará, pois não está dado naturalmente.

Talvez uma das mais ricas contribuições dessa teoria para a Educação Física esteja na compreensão de

[...] atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, uma vez que a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma, sempre, numa relação particular e única entre o indivíduo e os mesmos, estando assim subjugadas às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão dessa tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos.” [...] os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-lo. (MARTINS, 2016b, p. 71).

A afirmação da autora acima coloca o componente curricular Educação Física num patamar diferenciado em relação aos outros, com relação à disposição dos estudantes. Por se tratar das manifestações da cultura corporal: esportes, danças, práticas circenses, lutas, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura, ginásticas e outras, dotadas de sentidos lúdicos, estéticos, agonísticos, éticos, artísticos, enfim, despertam o interesse porque atendem a necessidades humanas.

Outra contribuição da psicologia histórico-cultural, extremamente relevante para o trabalho educativo, diz respeito à periodização do desenvolvimento psíquico. Está relacionada diretamente ao destinatário da ação pedagógica – o estudante, e traz apontamentos importantes a serem considerados no processo de ensino, pautados nas atividades-guia (MARTINS, 2016a).

A autora explica que existem “atividades-guia” em determinadas fases da vida que seriam responsáveis por desencadear saltos qualitativos no psiquismo humano, quando organizadas intencionalmente pelo professor. Desse modo, a autora propõe que

o ensino escolar seja pautado pela tríade *destinatário-conteúdo-forma*. Sobre essa questão, Marsiglia e Saccomani (2016, p. 347) acrescentam que

[...] é imprescindível pensar nos encaminhamentos metodológicos (forma) sobre como trabalhar os saberes escolares (conteúdos) com o aluno em cada momento de seu desenvolvimento (destinatário). Destarte, compreender o que é possível em cada momento do desenvolvimento psíquico é uma das condições para a seleção do próprio conteúdo e planejamento das formas de ensino. Além disso, como explica Martins (2013b), ao se referir à importância conferida ao “destinatário”, é preciso ter claro que não se trata do aluno empírico, mas sim do aluno concreto, conforme esclarece Saviani (2004), no intuito de ir além de interesses e necessidades imediatas do sujeito.

Segundo Anjos (2013, p. 99), atividades-guia são “determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento em determinados estágios”. A atividade guia/dominante representa a principal forma de relacionamento entre o ser humano e a realidade em determinado período da vida, ou seja, aquela que mais vai oportunizar saltos qualitativos, impulsionando seu desenvolvimento. No quadro 3, Anjos (2013, p. 102) apresenta os estágios e as respectivas atividades-guia, fundamentadas nos estudos da psicologia histórico-cultural.

Quadro 3 – Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano

Épocas	Período – Primeiro Grupo: Sistema criança-adulto social	Período – Segundo Grupo: Sistema criança-objeto social
Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetal
Infância	Jogo de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima social	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Elkonin apud Anjos (2013)

Retomando a tríade *conteúdo-forma-destinatário* proposta por Martins (2016a), é importante explicitar que a forma à qual a autora se refere diz respeito ao método pedagógico histórico-crítico, proposto por Saviani (2012) para o ensino, que oportuniza o movimento no plano do pensamento, da síntese à síntese. O conteúdo está relacionado aos conhecimentos selecionados e devidamente pedagogizados para favorecer o processo de transmissão-assimilação. Acerca dos destinatários da ação pedagógica – os estudantes –, é imprescindível que o docente esteja atento e conheça o

período de vida e as características que envolvem o desenvolvimento desses sujeitos. Uma vez que

[...] o planejamento pedagógico fundamentado nessa teoria pedagógica assenta-se na tríade forma-conteúdo-destinatário, de sorte que nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem de fato orientar o ato de ensinar. Note-se, porém, que a fase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isto significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas. (MARTINS, 2016a, p. 22).

No caso específico deste trabalho que objetiva discutir o ensino da Educação Física na última etapa da educação básica, damos ênfase ao período da vida denominado de adolescência, compreendendo que o adolescente representa uma síntese de mediações antecedentes que impulsionaram, ou não, o seu desenvolvimento de forma adequada, visando ao alcance das máximas potencialidades.

### **3.5 O adolescente e a educação escolar**

A compreensão que se tem da adolescência, à luz do materialismo histórico-dialético, é que se trata de “[...] um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais [...]” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 196). Em que pesem as mudanças biológicas ocorridas nesse período, como em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, que não devem ser negadas ou negligenciadas, para a psicologia histórico-cultural as relações entre os aspectos biológico e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo. Ou seja, não é a maturação sexual que determina o desenvolvimento do adolescente, mas as mediações a que ele tem acesso, ou não, nesse período de vida.

A classe trabalhadora no Brasil vive em condições muito distantes do ideal, no que diz respeito a moradia, alimentação, saúde, trabalho, cultura, lazer e educação. As longas jornadas de trabalho interferem na qualidade do tempo de dedicação aos filhos e os baixos salários são comprometidos com o custeio das despesas básicas para a sobrevivência da família. Privados do acesso aos espaços de lazer e cultura, em geral, crianças e jovens da classe trabalhadora têm apenas a escola pública, em turno regular, como possibilidade de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela

humanidade. E via de regra, só frequentam as aulas até ter condições mínimas de se engajar também em atividades produtivas, que ajudem no sustento da casa.

Em contrapartida, os filhos da classe mais abastada frequentam a escola como complemento das aprendizagens adquiridas em viagens, visita a museus, bibliotecas, teatros, cinemas, aulas de esporte, de robótica, de idiomas e tantas outras que enriquecem a sua formação. Finalizam a educação básica e ingressam no ensino superior, onde se preparam profissionalmente cursando a graduação e a pós-graduação.

Mediante o exposto, é possível afirmar que, numa sociedade classista, como a que vivemos atualmente

[...] o desenvolvimento na adolescência não é homogêneo e linear, mas depende de condições históricas e sociais determinadas, não se dando da mesma maneira para adolescentes pertencentes às camadas populares e adolescentes pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade. Trata-se de possibilidades bastante diferenciadas como exposto anteriormente, o que coloca de modo mais premente a necessidade de não se tratar a adolescência de maneira naturalizada e universalizada, mas de considerá-la um processo permeado pelas relações sociais próprias da nossa sociedade, pela cultura e pelas condições históricas. (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 236).

Com o objetivo de apresentar aportes teóricos que orientem a educação escolar de adolescentes, a pesquisa de mestrado desenvolvida por Anjos (2013) analisou cinco<sup>54</sup> reportagens sobre o tema adolescência publicadas pela revista *Nova Escola* nos anos de 2004 a 2010. Segundo o pesquisador, na análise das matérias destacam-se: a cotidianidade da educação escolar e a evidente naturalização da adolescência.

Como seria de se esperar, considerando-se o universo ideológico no qual essa publicação se situa, o cotidiano do adolescente não é visto como algo produzido por uma sociedade fortemente alienada e as manifestações do comportamento adolescente sempre são justificadas devido aos aspectos biológicos e ou metapsicológicos. (ANJOS, 2013, p. 119).

Para o autor, a predominância de concepções biologicistas, naturalizantes e idealistas sobre a adolescência, apresentadas nas reportagens e disseminadas no meio acadêmico, como também identificado por Mascagna (2009) nos livros e manuais sobre o tema, dispensaria a escola e os professores do compromisso com o desenvolvimento do estudante no ensino médio, uma vez que este seria intrínseco à natureza humana,

---

54 Cavalcante (2004): “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*”; Martins (2010a): “*A busca de identidade na adolescência*”; Moço (2010): “*O pensamento abstrato na adolescência*”; Martins (2010b): “*Adolescentes com os hormônios à flor da pele*”; e Monroe (2010): “*Por que os jovens estão tão violentos?*”

cabendo aos docentes, portanto, apenas ter paciência para acompanhar e esperar a fase da adolescência passar com a chegada da vida adulta.

A compreensão reduzida, de que a presumida falta de interesse do adolescente reside nos âmbitos apenas biológicos, traz em seu bojo a culpabilização e a patologização do indivíduo e, por consequência, exime a escola, o trabalho pedagógico, de suas responsabilidades. (ANJOS, 2013, p. 123).

É consenso entre os autores dessa perspectiva teórica que, embora nossos estudantes do ensino médio tenham sensações, desejos e interesses marcados pelo imediatismo, características do aluno empírico, não devemos sucumbir a esse perfil e restringir a ação pedagógica ao cotidiano, reiterando-o, pois, de acordo com Saviani (2012, p. 2): “[...] o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde.”

Logo, o destinatário da ação pedagógica, segundo Saviani (2012), deve ser compreendido como um sujeito histórico-social preñado de possibilidades, síntese de múltiplas determinações, o aluno concreto. Assim, cabe à escola e aos professores oferecer experiências educativas significativas mediadas pelo conhecimento, que elevem a consciência dos estudantes e criem interesses e necessidades de outra ordem, superior às imediatas.

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos. (ANJOS, 2013, p. 13).

Compreendemos a adolescência como a transição para a vida adulta e o período de vida adequado para desenvolver, por meio de ações intencionais, o pensamento por conceito – a forma mais elaborada de se operar o psiquismo, contudo, não descolamos isso das condições de vida na atual sociedade. O que temos acompanhado atualmente é o Estado, por meio das políticas públicas de educação,

operacionalizar os interesses do capital e restringir o acesso da classe trabalhadora às possibilidades de emancipação.

Dentre as finalidades do ensino médio apresentadas pela LDB 9.394/96, temos observado, sobretudo, nos últimos anos, e mais recentemente com a aprovação da lei 13.415/2017, um esforço intenso das políticas em acentuar a “preparação básica para o trabalho” em detrimento de todas as outras também apresentadas no referido marco legal. Somada a essa questão, ressaltamos que o ensino médio brasileiro – última etapa da educação básica – é marcado historicamente por uma dicotomia expressa no recorte de classe. Tal dicotomia se materializa na oferta de uma proposta propedêutica, de formação geral, preparatória para a formação em nível superior para a classe mais abastada, enquanto que para a classe trabalhadora o ensino oferecido – profissionalizante – prepara apenas a mão de obra necessária à manutenção da engrenagem do sistema societário atual. (CAUPER; ALVES, 2017, p. 2).

De acordo com a teoria da periodização do desenvolvimento histórico-cultural, o trabalho educativo no ensino médio precisa estar articulado às atividades-guia da terceira fase do desenvolvimento psíquico. Considerando que essa etapa da educação básica marca o momento de transição do indivíduo para a vida adulta e de sua preparação e/ou inserção no mundo do trabalho, fica fácil compreender por que as atividades comunicação íntima pessoal e profissional/de estudo poderão desencadear mais saltos qualitativos no desenvolvimento desses estudantes. Afinal, eles estão prestes a assumir um lugar na produção material da vida social. Logo, estratégias de ensino que mobilizem e provoquem o grupo a encontrar soluções para questões complexas da prática social serão apostas coerentes e adequadas para favorecer o processo de desenvolvimento dos alunos do ensino médio.

Marsiglia e Saccomani (2016, p. 361) explicam que

[...] ao longo da adolescência (como época), a atividade-guia transita de comunicação íntima pessoal para profissional/de estudo, mantendo a necessidade da educação escolar diretiva, intencional, planejada, que exija dos adolescentes responsabilidade, projeto de futuro e modelo de adulto.

Em consonância com a atividade-guia de comunicação íntima pessoal, Anjos (2013, p. 143) propõe que “a educação escolar, portanto, deve trabalhar sobre o grupo, pois o adolescente vai agir conforme o grupo. A opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes”. A relação do indivíduo com a coletividade, iniciada na brincadeira de papéis sociais e aperfeiçoada na atividade de estudo, torna-se essencial nesse período da vida em que os laços com os pares são fortalecidos, passando o adolescente a se ver “com os olhos dos outros”. Nesse período,

o estudante exercita suas habilidades na relação com seus coetâneos, reproduzindo e testando as relações existentes entre os adultos. Imitam comportamentos que demonstrem maturidade e vão se preparando para assumir a condução da sua vida social, profissional e familiar.

Acerca da atividade-guia profissional/de estudo, Marsiglia e Saccomani (2016) explicam que o estudante do ensino médio representa a síntese das mediações desenvolvidas, ou não, em etapas anteriores. Caso tenha se desenvolvido adequadamente no ensino fundamental, é esperado que haja por parte do secundarista um interesse pelos problemas da prática social, uma vez que esse sujeito já teria condições de realizar análises mais complexas e encontrar as ferramentas necessárias para solucioná-los. A expectativa é de que os jovens se interessem pelos conteúdos escolares e, pautados por uma concepção de mundo histórico-social, sejam capazes de discutir política, ciência, questões morais, arte e demais temas à luz das produções humanas mais elaboradas. Desse modo, recomenda-se que “a organização da prática docente para adolescentes deveria explorar recursos como feiras de ciências, excursões, grupos de estudo, exposições, participação em eventos científicos, etc.” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 362).

Como dito anteriormente, a relação entre educação e trabalho fica mais evidente no ensino médio. Logo, o que Freitas (1995) pontuou acerca da inserção do trabalho socialmente útil, do rompimento com a fragmentação do conhecimento e da gestão democrática na organização do trabalho pedagógico faz ainda mais sentido quando se pensa o trabalho educativo na última etapa da educação básica. A apropriação dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas, bem como de seu processo de produção, leva o estudante a incorporar sua condição de produtor de cultura e a se inserir qualitativamente no mundo do trabalho. Embora atualmente as condições de trabalho, ditadas pelo mercado, sejam de exploração e alienação da força produtiva, a compreensão da categoria trabalho, em sua essência, possibilita ao jovem desvelar as contradições e articular não apenas a resistência, mas a tão desejada ação transformadora.

O grupo de adolescentes que ocupou o CEPAE/UFG, durante a fase do estudo exploratório dessa pesquisa, ilustra perfeitamente o nível de formação que almejamos para os nossos jovens. Como explicado anteriormente, o movimento de ocupação da escola representou uma forma de protesto contra as medidas impopulares impostas de forma arbitrária e autoritária pelo governo federal, após o *impeachment* da presidenta

eleita, com impactos em todas as esferas da vida. Cientes desses desdobramentos, o Grêmio e outros estudantes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental se reuniram e deliberaram pela ocupação da escola, inspirados pelos colegas da rede estadual que lutaram contra a gestão das escolas pelas Organizações Sociais (OS).

O movimento Ocupa CEPAE<sup>55</sup> ocorreu do dia 25 de outubro a 15 de novembro de 2016, quando foi pedida a reintegração de posse e a polícia anunciou que, caso houvesse resistência, faria a desocupação com uso de força policial. Nesse período, o grupo de estudantes elaborou uma escala de serviço para segurança/alimentação/limpeza e uma programação que incluía atividades de formação política e cultural, além de atividades de lazer e aulas para o ENEM, com professores e outros convidados. Esse grupo se reconhecia como um coletivo cuja organização se dava de forma democrática e horizontal, sem liderança, e realizava assembleias periódicas para deliberação de pautas diversas, com presença e direito de voz permitido aos membros da comunidade escolar, devidamente identificados na entrada. Só foi possível a permanência desse grupo na escola devido ao apoio e doação de gêneros alimentícios e materiais de limpeza recebidos. Mesmo com as críticas e ameaças sofridas, os jovens estudantes do CEPAE mantiveram o movimento de ocupação da escola por 20 dias e o transformaram num espaço de resistência e aprendizado, exercendo o verdadeiro protagonismo juvenil.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma sequência didático-pedagógica que contribua para a ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes do ensino médio, o esforço despendido nesse capítulo buscou relacionar apontamentos teóricos acerca do ensino crítico da cultura corporal com as especificidades de lecionar para adolescentes. Assim, fundamentados nas perspectivas teóricas histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora, apresentamos contribuições para o ensino da Educação Física na última etapa da educação básica, com vistas à emancipação humana.

Nossa intenção era articular essa discussão teórica à que foi apresentada anteriormente, sobre o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas, uma vez que não há discussão acadêmica consolidada sobre ele. Também entendemos que seria importante anunciar, de antemão, nossa compreensão acerca da escola, bem como do lugar do

---

55 Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/18028-ocupacao-do-cepae-pelos-alunos-2016>>. E: <<https://www.youtube.com/watch?v=aWT0pPy4Ntk>>. Acesso em 03 de junho de 2018.

conteúdo na educação escolar, pautados nas referências críticas que apoiam este trabalho.

A interlocução dos capítulos 2 e 3 tem o objetivo de apresentar em minúcias a tríade *conteúdo-forma-destinatário*, proposta por Martins (2016a) para a organização do ensino escolar. No próximo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre os dados coletados e a análise, a partir dos elementos que compõe a referida tríade. Nossa análise estabelece também uma interlocução com Freitas (1995) quando ele propõe os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método para a organização do trabalho pedagógico, a fim de identificar em que medida Martins (2016a) avança em relação a essa proposta.

#### **4 A DISCIPLINA PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO: IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES E LIMITES**

Para Marx (1985, p. 271), por exemplo, “(...) toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente”; portanto, para ele, a ciência cumpre a função de ir além da “enganação dos sentidos”, ou o bom cientista é aquele que não se satisfaz com a aparência das coisas, e é nisto que ele se diferencia dos que se limitam a conhecer as coisas do cotidiano ou do senso comum. E ir além da aparência exige tempo para a investigação, reflexão e problematização, pois requer aprofundamento. (TULESKI, 2010, p. 203-204)

No intuito de responder à questão-problema dessa pesquisa – quais as possibilidades e os limites para o ensino do esporte Orientação na Educação Física Escolar à luz da metodologia crítico-superadora? –, desenvolvemos alguns procedimentos metodológicos preliminares, já apresentados. Tanto a pesquisa do estado da arte sobre a modalidade quanto o estudo exploratório do campo, com aplicação de questionário aos estudantes do ensino médio, bem como a análise mais ampla acerca da Educação Física na educação básica, impactaram a construção dessa proposta de intervenção.

Logo, a análise das possibilidades e limites da proposta de ensino desenvolvida nessa pesquisa se deu também a partir das três categorias: conteúdo – forma – destinatário, que, articuladas, compõem a unidade psicopedagógica que orienta o trabalho educativo. Nesse estudo, a discussão acerca do conteúdo foi contemplada no capítulo 2, que articulamos organicamente ao terceiro capítulo, que tratou sobre a forma, o trato com o conhecimento, e apresentou a concepção de estudante que compõe a tríade.

Urge explicitar, então, que o planejamento pedagógico fundamentado nessa teoria pedagógica assenta-se na tríade forma-conteúdo-destinatário, de sorte que nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem de fato orientar o ato de ensinar. Note-se porém que a ênfase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas. (MARTINS, 2016a, p. 22)

Destacamos que essa proposta da autora supera dialeticamente a de Freitas, que em 1995 apresentou a Organização do trabalho pedagógico como uma área situada no interior da teoria pedagógica, manifesta em dois níveis, a saber: como trabalho

pedagógico na sala de aula e como organização global, no Projeto Político-Pedagógico. O autor organizou categorias em pares dialéticos, a fim de que pudéssemos compreender como os objetivos sociais, advindos do modo de organização societal vigente, se infiltram na escola e interferem no trabalho educativo.

[...] Propomos examinar as seguintes categorias: os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino, etc. (FREITAS, 1995, p. 95).

O autor apresenta uma análise geral acerca de como a escola inserida no modo de produção capitalista absorve, assume e reproduz a mesma lógica de seletividade, exclusão e marginalidade do sistema, incorporando-a aos seus objetivos e certificando-se do seu cumprimento por meio da avaliação. Não há, por parte da escola, uma preocupação com a desigualdade instituída no ponto de partida, em decorrência de fatores sociais, econômicos e culturais, apenas a exigência de que todos cruzem com sucesso a linha de chegada. Caso contrário, aqueles que não se esforçaram o bastante para isso serão direcionados a carreiras de menor prestígio enquanto os “vencedores” serão encaminhados ao posto de dirigentes, perpetuando assim as relações sociais de dominação já instituídas do lado de fora dos muros da escola.

“Em relação à questão do conteúdo/método da escola, destacamos três aspectos cruciais: a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola e a gestão da escola” (FREITAS, 1995, p. 97). O primeiro aspecto apontado pelo autor diz respeito à necessidade de reintroduzir o trabalho material como forma de ensino (trabalho como princípio educativo), visando romper com as dicotomias expressas em trabalhos material e imaterial, manual e intelectual, prática e teoria, em que os primeiros encontram-se apartados da escola, enquanto a escola segue apartada da prática social mais ampla.

Outro aspecto diz respeito à fragmentação do trabalho pedagógico, pois, de acordo com Freitas (1995), talvez seja mais produtivo pensar a prática pedagógica da sala de aula como um todo, como acontece na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entendendo que o conhecimento é produzido nas relações sociais e

sua fragmentação é uma característica do modo de produção capitalista, o autor destaca a artificialidade do processo de transmissão dos saberes escolares.

Em nossa opinião, a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior. (FREITAS, 1995, p. 111).

Além dos dois aspectos destacados acima pelo autor, há outro que diz respeito aos espaços de participação e decisão no interior da escola. O autor explica que os estudantes estão à margem, aliçados dos processos de participação e decisão, tanto no âmbito mais geral da escola, juntamente com os professores, quanto no espaço restrito da sala de aula. Freitas (1995) explica ainda que essa categoria da auto-organização está relacionada ao exercício de condução da sala de aula, da escola, da sociedade, e não a atividades rotineiras, mecânicas, pois nestas se perde o caráter educativo e conseqüentemente todo o sentido.

Freitas (1995) traz contribuições muito significativas ao trabalho pedagógico quando suscita essa reflexão, sobretudo quando propõe subsumir a didática à Organização do trabalho pedagógico, situando as categorias: objetivos, avaliação, conteúdo e método, num contexto mais amplo que extrapole a sala de aula. Entretanto, Martins (2016a), ao se apropriar dialeticamente desses apontamentos, sobretudo do par conteúdo/método, retoma a discussão sobre o trabalho desenvolvido na aula, propondo também a inclusão da categoria destinatário da ação pedagógica, a partir da teoria da periodização do desenvolvimento humano, mais especificamente da atividade-guia.

[...] a ênfase conferida pela pedagogia histórico-crítica aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, é acompanhada da proposição de uma **organização sequencial** pela qual esses conhecimentos se convertem em saberes escolares a serem diretamente disponibilizados à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o **conteúdo** do ensino e a **forma** de ensinar são decisões pedagógicas que devem necessariamente considerar o **destinatário** do ato educativo, ou seja, [...] a quem se ensina. Martins (2013, p. 297) sintetiza essa ideia formulando o princípio da **triade forma-conteúdo-destinatário** como exigência primeira do planejamento do ensino. (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 61, grifos do autor).

Tecidas essas considerações, apresentamos o capítulo 4 cujo objetivo é analisar os dados coletados a partir das categorias conteúdo-forma-destinatário. Concordamos

com os autores citados que essas categorias são fundamentais nas conexões que estabelecem entre si para orientar o processo de ensino.

#### **4.1 Dados da disciplina**

O público-alvo dessa experiência pedagógica foram os estudantes do ensino médio, que, de acordo com a proposta da instituição, desde 2004 escolhem disciplinas eletivas a serem cursadas no contraturno, para compor o núcleo flexível do currículo, com ênfase na área de conhecimento escolhida no ato da matrícula. Segundo o PPP (CEPAE, 2013) em vigor atualmente, o núcleo flexível compõe uma carga horária total de 200h/a, dessas 80h/a são de eletivas obrigatórias e 120h/a de eletivas optativas.

Para essa disciplina foram ofertadas 30 vagas e não havia pré-requisitos para a matrícula. Assim, estudantes das seis turmas, duas de cada série, que compõem o ensino médio poderiam voluntariamente se inscrever, a fim de cumprir 40h/a do total exigido nas eletivas optativas. É necessário esclarecer que a questão problema desse estudo diz respeito à identificação de possibilidades e limites para o ensino do esporte Orientação na Educação Física escolar, entretanto, a pesquisa empírica foi desenvolvida numa situação diferente das aulas de Educação Física do núcleo comum, sobretudo no que diz respeito ao caráter voluntário de matrícula.

Como apresentado anteriormente, o planejamento dessa disciplina ocorreu simultaneamente ao período de aproximação com o campo de pesquisa – estudo exploratório. A princípio, foi elaborado um plano a ser desenvolvido em 40h/a, o que mais tarde, em decorrência do número de quartas-feiras letivas, demandou sua redução à metade. Assim, o planejamento foi totalmente redimensionado e previa que as duas primeiras aulas fossem de apresentação da disciplina, tendo em vista que identificamos no questionário a predominância de concepções de Educação Física acríticas, por parte dos alunos. Também haveria tempo para desenvolver uma discussão sobre o tema a partir do nome da disciplina, a fim de suprir outra lacuna identificada no questionário – a ausência de clareza acerca das práticas corporais de aventura e do esporte Orientação. Também haveria tempo para resolvermos questões burocráticas da pesquisa, como assinatura de termos e autorizações, antes das saídas para as aulas de campo. Entendemos que assim os estudantes poderiam compreender melhor os objetivos dessa proposta de ensino. Diante do calendário letivo do CEPAE/UFG 2017 e da definição de

datas, os parceiros (atleta de SUP e Corpo de Bombeiros-GO) foram contatados e confirmados com a antecedência necessária para que fossem tomadas as providências.

No entanto, em decorrência do adiamento do início das aulas devido à uma manifestação contra a Reforma da Previdência, já mencionada, foi preciso compactar as duas aulas em apenas uma. Logo, a primeira aula, que estaria destinada à apresentação da proposta da disciplina de forma mais geral e às providências burocráticas, iniciou também a discussão sobre o tema, tendo como ponto de partida a relação entre práticas corporais de aventura e esporte Orientação, expressa no título. Em decorrência do tempo, os questionamentos aos estudantes acerca do tema aconteceram de forma embrionária e provocativa, a fim de identificar o nível de conhecimento da turma.

Na sequência, iniciamos as aulas de campo já agendadas (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> aulas) e creio que isso não foi muito positivo para o processo, pois alguns estudantes agiam de forma descompromissada nas aulas. Só foi possível retomar a discussão sobre a disciplina, iniciada no primeiro dia, na quinta aula. Embora as experiências desenvolvidas tenham qualificado a aula, uma vez que nem todos tinham conhecimento de algumas práticas corporais experimentadas, avaliamos que a saída a campo sem a discussão prévia que situasse o objetivo dessas aulas na proposta geral da disciplina gerou nos estudantes a falsa ideia de um momento de lazer “descomprometido”. O que foi sendo desconstruído no decorrer da disciplina, com o movimento de aguçar o olhar dos estudantes para questões que estão para além da fruição das práticas corporais.

Do ponto de vista da materialização da proposta e de tudo que a envolve, como planejamento, elaboração de materiais didáticos, estrutura física, preparação e desenvolvimento das aulas, avaliação, enfim, a operacionalização da proposta de ensino no campo de pesquisa, é preciso dizer que não foi fácil, contudo um processo extremamente enriquecedor. Em trabalho semelhante, desenvolvido com a Corrida de orientação no CEPAE/UFG, Oliveira (2005) já havia pontuado fatores que podem obstaculizar o ensino dessa modalidade nas escolas de Goiânia.

- O material teórico que aborda a Corrida de Orientação disponível nas bibliotecas de Goiás é parco (não foi encontrado pela pesquisa bibliográfica).
- Os materiais, prismas e picotadores podem se tornar onerosos, dependendo da quantidade e são dificilmente encontrados no comércio local.
- As bússolas geralmente são encontradas em lojas especializadas em esportes radicais, a bússola Silva que marca o ícone da Corrida de Orientação é importada da Suécia e chega em Goiânia em torno de R\$ 120,00.
- Em Goiânia existem pouquíssimos lugares mapeados, ou seja, com mapas elaborados para a prática da Corrida de Orientação.

- Em Goiás, não existe formação acadêmica que abarque a Corrida de Orientação como objeto de estudo.
- O único clube (COCER) ainda não se institucionalizou por falta de um quadro técnico-administrativo com especialistas (mapeadores, montadores de percurso, etc.) e, principalmente, por falta de associados para viabilizar e legitimar a instituição.
- A Corrida de Orientação, mesmo praticada em grupo, mobiliza muitas pessoas (neste foram mobilizadas diretamente nove pessoas e cinco indiretamente), o que torna penoso o trabalho de aglutinação de pessoas durante o processo. (OLIVEIRA, 2005, p. 93-94).

Concordamos com Oliveira (2005) acerca da escassez de material sobre Orientação nas bibliotecas e até mesmo na internet que instrumentalize os professores para o ensino dessa modalidade na escola. Esse déficit na produção demandou muito esforço de nossa parte em pesquisar, selecionar e organizar o material a ser transmitido aos estudantes nas aulas. Esperamos contribuir para a superação dessa lacuna com a divulgação dos materiais didáticos postados no *blog*. Sobre a questão da formação, estamos há algum tempo oferecendo cursos aos professores e acadêmicos sobre essa temática, bem como assessorando no planejamento e na materialização de propostas de ensino nas escolas.

A questão dos materiais específicos para o ensino do esporte Orientação, prisms, picotadores, bússolas, mapas e outros, também apresentada como limite por Oliveira (2005), foi resolvida por meio de uma parceria com a Federação de Orientação de Goiás (FOG). O presidente Alvim José Pereira, após a autorização do reitor da UFG, mapeou a FEFD e o CEPAE para que pudessemos desenvolver as aulas e os cursos e emprestou todo material necessário para o desenvolvimento da proposta, sem custo algum. Atualmente, a FOG é composta por quatro clubes: Clube de Orientação Amigos dos Bombeiros (COABOM), em Caldas Novas; Clube de Orientação Vale do Paranaíba (COVAP), em Itumbiara; Clube de Orientação Entre Rios (COER), de Ipameri; e Clube de Orientação Serra dos Cristais (COSEC), em Cristalina. Com a dissolução do Clube de Orientação do Cerrado (COCER), atualmente não há clube situado em Goiânia.

Fizemos a opção de apresentar aos estudantes, coerente com o referencial teórico que orienta esse trabalho, o que há de mais desenvolvido nas práticas corporais de aventura ensinadas nessa proposta. Para alcançar esse objetivo buscamos estabelecer parcerias, nesse caso, com o atleta de *Stand up paddle*, com o Corpo de Bombeiros de Goiás e com a FOG. Entretanto, na ausência dos materiais específicos de cada modalidade, acreditamos que é possível adaptar, improvisar, construir junto com os estudantes, como fizemos aqui, no caso da parede de escalada de pneus e na tentativa

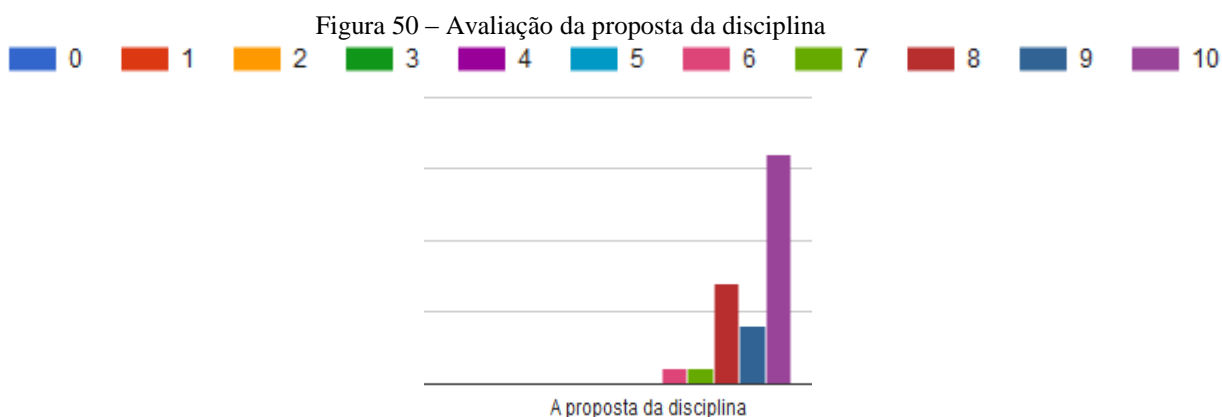
com a prancha de garrafas pet. No caso específico da Orientação, utilizamos croquis da quadra, o mapa do campus Samambaia, os cones numerados e as *selfies* em substituição aos prismas e cartão de picote, respectivamente.

Outra questão levantada por Oliveira (2005) diz respeito ao número de pessoas mobilizadas para o desenvolvimento dessa modalidade na escola. Concordamos com o pesquisador que, de fato, o ensino do esporte Orientação demanda um esforço enorme de quem se propõe a fazê-lo e, se houver a possibilidade de dividir as tarefas, será sempre oportuno. Diferente de Oliveira (2005), que pôde contar com a ajuda de outras 14 pessoas para desenvolver sua proposta, o fizemos com apenas uma pessoa, o que acarretou horas de trabalho pré e pós-aula, além de um enorme cansaço.

Cientes dos limites apontados por Oliveira (2005) em sua produção, buscamos desenvolver proposições que superassem essas dificuldades no sentido de viabilizar o ensino das práticas corporais de aventura e do esporte Orientação em outras escolas públicas de Goiânia.

Elaboramos uma sequência didática para o ensino do esporte Orientação, à luz da metodologia crítico-superadora, para as turmas do ensino médio do CEPAE/UFG e propusemos sua materialização com o objetivo de identificar suas possibilidades e limites. Assim, para explicar esse processo pretendemos partir do geral para o específico, ou seja, faremos inicialmente uma análise ampla da proposta e na sequência identificaremos suas minúcias. Nossa proposta é fazer esse movimento dialogando com a avaliação realizada pelos estudantes, compreendendo a relevância do *feedback* dos destinatários da ação pedagógica para o trabalho educativo no ensino médio.

A proposta da disciplina, em geral, foi muito bem avaliada pelos alunos, como pode ser observado no gráfico a seguir, numa escala com notas de 0 a 10.



Fonte: Questionário final

De nossa parte, avaliamos que a proposta foi ousada, a começar pela escolha do referencial teórico que a orienta, pois, em tempo de avanço das ideias conservadoras e reprovação do pensamento progressista, incitada pelo programa Escola sem Partido, assumir uma teoria pedagógica marxista – contra hegemônica, representa uma postura de enfrentamento à ordem vigente, ao mesmo tempo em que nos expõe a riscos e deixa vulnerável essa produção. Entretanto, o compromisso político com a qualidade da Educação Física na educação básica e com o que há de mais desenvolvido para se pensar o processo de escolarização da classe trabalhadora não permite que nos furtemos a esse debate.

#### **4.2 Sobre o conteúdo**

A análise da disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, com ênfase nessa manifestação da cultura corporal, pretende explicitar singularidades do trabalho pedagógico com esse tema, que deverá ser ensinado nas aulas de Educação Física, com a homologação da BNCC.

A pesquisa do estado da arte sobre o esporte Orientação, nas produções da pós-graduação *stricto sensu*, apresentou a escassez de trabalhos no âmbito da educação, sobretudo nas aulas de Educação Física. Diante da necessidade de suprir essa lacuna, o presente estudo pretendeu somar-se às três produções encontradas a fim de subsidiar tanto o desenvolvimento do debate acadêmico quanto o planejamento de aulas na educação básica.

Na fase exploratória desse estudo, referente ao segundo semestre de 2016, foi aplicado um questionário a 100 estudantes do ensino médio e dentre as questões uma tratava sobre as práticas corporais de aventura e esporte Orientação. Somando as respostas dos estudantes que já ouviram falar de um e não do outro e dos que não conheciam nenhum dos dois resultou em 70% dos entrevistados.

Embora quase 80% dos estudantes tenham afirmado, na avaliação final dessa disciplina, que se matricularam porque acharam o nome/ementa interessante, dados coletados na primeira aula desmentem essa porcentagem. No primeiro dia de aula, antes de iniciar a apresentação da proposta ao grupo, solicitamos aos alunos que preenchessem uma ficha simples contendo as seguintes questões: a) sexo, b)

série/turma, c) por que você escolheu essa disciplina eletiva e d) quais são suas expectativas com relação às aulas.

De acordo com a chamada, havia seis estudantes ausentes nesse dia e do total de 23 fichas devolvidas, todas respondidas de forma muito breve, nove representavam a opinião de meninas. Desde o começo, havia muita curiosidade de nossa parte em saber se haveria meninas matriculadas nessa disciplina e qual seria a expectativa delas ao se matricular, pois, concordamos com a pesquisa sobre relações de gênero nas aulas de Educação Física em que Uchoga e Altman (2016) apresentam diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.

Fatores como “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais” mediavam como meninos e meninas se relacionavam com o conteúdo das aulas, independentemente se esse era um movimento ginástico, um posicionamento numa situação de jogo etc. O gênero masculino parecia ter uma visão positiva desses fatores, o que permitia que ele se envolvesse mais com as aulas e arriscasse mais nas aprendizagens quando comparado com o feminino. Esses fatores também influenciavam na prática efetiva da atividade proposta, nas quais em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades. (UCHOGA; ALTMAN, 2016, p. 169).

Tendo em vista que se tratava de uma disciplina não obrigatória que apresentava a necessidade de “arriscar-se” presumida pela palavra “aventura”, foi uma grata surpresa saber que havia 12 meninas matriculadas. Outra surpresa ocorreu na análise das respostas à questão de letra: c) por que você escolheu essa disciplina eletiva – classificadas em dois grupos: 1) Interesse secundário:

“Foi a que estava sobrando para completar minha grade.” A1  
 “Porque eu queria completar a quantia de eletivas e a mais interessante era práticas corporais.” A2  
 “Para preencher minha grade, o nome me chamou atenção.” A3  
 “Pelo fato de ser novata e não ter outras para me encaixar. E porque eu gosto de alguns esportes e achei interessante o tema.” A4

E 2) Interesse primário:

“Achei o nome interessante e me chamou atenção.” A5  
 “Sempre gostei de aventura e coisas desafiadoras, porque não fazer uma eletiva que englobava essas coisas.” A6  
 “Porque me identifico com a disciplina.” A7  
 “Porque gosto de esporte e preferi escolher pelo menos uma coisa que eu gostava.” A8

“Porque gosto bastante dessa disciplina, apesar que também foi uma opção de última hora.” A9

Ou seja, entre as meninas houve quase um empate entre respostas que representavam um interesse primário – no tema e/ou na área, e secundário – em completar a carga horária com uma disciplina que pudesse ser interessante. Analisando agora também a questão da letra d) quais são suas expectativas com relação às aulas –, fica perceptível a ausência de clareza sobre singularidades do tema proposto pela eletiva.

Sendo assim, é possível afirmar que as meninas não escolheram essa disciplina por tratar especificamente do tema Práticas corporais de aventura – esporte Orientação. No geral, escolheram por afinidade com a área de Educação Física, e nesse caso o conteúdo poderia ser outra manifestação da cultura corporal, e também porque precisavam de uma disciplina de 40h/a para completar a grade. Exceto uma estudante que fez referência direta ao tema, em todos os outros casos as respostas foram bem genéricas, além de algumas expressarem também a concepção compensatória de Educação Física, já identificada no estudo exploratório.

“Espero que seja agradável e interessante.” A1

“Ser divertida e diferente das outras em que o professor fica apenas falando.”

A2

“Que sejam boas e interessantes.” A3

“Aprender mais sobre as práticas do nosso corpo/dinâmica.” A4

“Muito boas, creio que serão boas e interessantes.” A5

“Espero conseguir cumprir as metas e sentir aventura e manter o espírito desafiador.” A6

“Conhecer mais sobre o corpo.” A7

“Me aprofundar um pouco mais no esporte.” A8

“Segundo o que a professora Dayse relatou, as aulas serão lúdicas, então a minha expectativa é de que continue dessa forma.” A9

Com relação às respostas dos meninos à questão de letra c), podemos manter a mesma classificação elaborada para as meninas: 1) Interesse secundário:

“Porque eu precisava de uma eletiva de humanas para completar as eletivas dessa área e porque eu gosto de educação física.” A10

“Na verdade eu estava sem ideia do que escolher e a moça da secretaria me aconselhou ‘práticas corporais’ e eu aceitei.” A11

“Porque não tinha nada melhor.” A12

“Porque precisava de uma eletiva para completar as eletivas.” A13

“Porque foi a que sobrou e eu gosto de aventura e porque sou escoteiro.” A14

A 2) Interesse primário:

- “Uma aula diferente, pois motiva outras áreas do seu corpo.” A15  
 “Eu gosto de exercícios físicos, mas também para preencher a minha tabela de eletivas, mas ainda assim tenho muito interesse nas práticas corporais, além de proporcionar um certo relaxamento.” A16  
 “É uma área que gosto muito e também foi a única que sobrou.” A17  
 “Porque eu gosto de esportes.” A18  
 “Porque amo esportes, e pelo tema de aventuras, pois gostava de escalar algumas montanhas e fazer coisas loucas.” A19  
 “Porque eu gosto de esportes e atividade física.” A20  
 “Porque eu gosto de esporte, e pelas aventuras.” A21  
 “Pelo simples motivo que é de uma área que gosto muito, práticas corporais, etc.” A22  
 “Já tive esse conteúdo em uma escala em educação física e andei de skate na aula. Gosto muito de andar de skate.” A23

Dentre os meninos é possível perceber que houve predominância dos que escolheram essa disciplina devido a um interesse primário, em relação ao tema e/ou à área. Quanto à questão de letra d, assim como as meninas, eles também não apresentaram expectativas específicas sobre o tema, demonstrando falta de conhecimento, tendo prevalecido as respostas genéricas. Também houve manifestação da concepção de Educação Física compensatória nas respostas masculinas. Como dito anteriormente, reconhecemos o caráter lúdico e prazeroso das aulas de Educação Física, sobretudo quando comparada a outras disciplinas. Entretanto, nos posicionamos frontalmente contrários à ideia de que os objetivos das aulas devam ser apenas esses, uma vez que temos muito mais a contribuir para a formação omnilateral dos estudantes.

- “Espero que seja muito bom, porque eu quero terminar bem essa eletiva”. A10  
 “Me divertir muito e fazer coisas novas.” A11  
 “Aprender a dar mortal.” A12  
 “Uma aula diferente, não tão estressante como as aulas normais.” A13  
 “Espero aprender algo novo.” A14  
 “Uma aula que nos ensine algo a mais.” A15  
 “Ter uma experiência diferente, e descansar das aulas normais que são em sala”. A16  
 “Creio eu que será bem legal.” A17  
 “Eu pretendo com essas aulas sair satisfeito.” A18  
 “Uai, são de se aventurar e sair do comum da sala de aula.” A19  
 “Me aventurar e fugir do cotidiano das aulas.” A20  
 “Me aventurar.” A21  
 “Que fazemos atividades que nos distraiam, e que seja muito legal.” A22  
 “Espero que tenha uma aula que envolva skate.” A23

De um modo geral, as respostas tanto de meninos quanto de meninas expressam a ausência de clareza sobre o tema a ser desenvolvido na disciplina, no que concerne às suas particularidades. O que já prevíamos que aconteceria, em decorrência

do panorama apresentado no questionário anterior sobre o desconhecimento desse tema. As respostas foram, em sua maioria, evasivas e genéricas. Apenas uma menina e um menino fizeram menção explícita à característica dessas práticas corporais e a uma de suas modalidades, respectivamente.

“Espero conseguir cumprir as metas e sentir aventura e manter o espírito **desafiador**.” A6

“Espero que tenha uma aula que envolva **skate**.” A23

Enquanto outro estudante, fazendo menção indireta a um movimento específico do *parkour*, apresenta sua expectativa:

“Aprender a dar **mortal**.” A12

Tanto nas respostas das meninas quanto na dos meninos ficou nítida a predominância da concepção de Educação Física que prevalece no grupo: a compensatória, entendida como válvula de escape, compensação da tensão imputada às outras disciplinas, momento de recreação. O que já havia sido identificado na pesquisa realizada na aproximação com o campo, estudo exploratório.

Essa constatação nos permite inferir que, embora o departamento de Educação Física do CEPAE/UFG tenha, há dez anos, implementado uma proposta pautada pelas mesmas teorias que fundamentam essa proposta de intervenção pedagógica, concluímos que ela não se materializou nas aulas de todos os professores e consequentemente na compreensão dos estudantes.

Nesse momento, expliquei que a aula planejada seria sobre o *Stand up paddle* e imediatamente percebi que alguns estudantes não sabiam exatamente do que se tratava e por isso não compreenderam o porquê de essa aula fazer parte da disciplina. Um deles chegou a perguntar por que teríamos aula de piada, referindo-se ao *Stand up comedy*.

Tendo finalizado os informes sobre exigências burocráticas e apresentado a proposta para a disciplina, incluindo cronograma, metodologia e avaliação, iniciei os questionamentos acerca do tema específico. Mas como pode ser visto no trecho abaixo, retirado do diário de campo, não havia muita clareza por parte dos estudantes.

Perguntei o que sabiam sobre a temática e timidamente um estudante disse que tratava-se de “práticas corporais realizadas ao ar livre”, outro disse que era “conteúdo da Educação Física”. Os estudantes estavam cansados e a dinâmica não avançava. Resolvi perguntar se tinham ouvido falar em

Esportes ou Atividades de Aventura e responderam que sim... perguntei por qual razão eu estaria utilizando o termo Práticas Corporais e não Esporte ou Atividade. Ninguém respondeu... (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 2).

Após uma breve exposição sobre as práticas corporais de aventura e de forma geral das modalidades selecionadas para essa disciplina, dei os informes para a próxima aula e finalizei. Alguns estudantes despediram-se e partiram, enquanto outros preenchiam as fichas com o número do telefone e/ou dos grupos de trabalho. Nesse momento, dois alunos se aproximaram para conversar sobre as aulas, como pode ser visto no trecho do diário de campo, abaixo.

Um dos estudantes sugeriu que fosse incluída a prática corporal skate na disciplina e de forma bem tranquila eu respondi que talvez em outra oportunidade, porque não seria possível nessa disciplina. Enquanto isso outro estudante disse que havia se matriculado para aprender a dar salto mortal e de certa forma estava frustrado porque não teria. Tentei explicar que essa proposta não contemplaria o parkour, mas nesse caso específico, devido a um tipo de dificuldade que no momento não tenho elementos para classificar, acredito que ele não tenha compreendido. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 3).

Esse primeiro contato com os estudantes matriculados foi imprescindível para identificar o nível de compreensão da turma com relação ao tema práticas corporais de aventura – esporte Orientação, bem como as expectativas que eles tinham com relação às aulas. A identificação da situação apresentada acima, em si, já justifica a necessidade de ensinar esse tema na escola. Entretanto, temos plena consciência de que não é uma disciplina de 40h, ofertada como eletiva, para os estudantes do ensino médio que dará conta de suprir essa lacuna, ainda que ela provoque muitos avanços.

Ao final das 14 aulas da disciplina, quando perguntamos aos estudantes, por meio de questionários, se haviam aprendido algo novo, nos deparamos com 96,6% de respostas afirmativas, que podem ser mais bem ilustradas pelos comentários abaixo:

“Eu não tinha conhecimento da história de algumas modalidades e nem sabia diferenciar práticas corporais de esporte.” Q2

“Aprendi o que são as práticas corporais e o que é esporte Orientação.” Q4

“Nessas aulas me aprofundei em conhecer esportes, modalidades que já conhecia só pelo nome, mas não sabia muito sobre eles.” Q9

“Esportes que eu não conhecia e Orientação com mapa e bússola.” Q15

“Aprendi muito sobre o esporte Orientação, porque era algo que eu não tinha conhecimento algum.” Q18

“Algumas práticas corporais de aventura que eu nunca tinha praticado.” Q21

“Aprendi a entender mais sobre o esporte Orientação, suas origens e finalidades, entender todo processo e sistema que há por trás dos esportes.”

Q23

“Sim, aprendi coisas que nem imaginava que existia.” Q25

Nesse caso, até o estudante que respondeu de forma negativa à essa questão nos deixou, de certa forma, satisfeitos quando, ao comentar sua resposta, explicou que

“Já havia aprendido sobre todo o conteúdo com minha mãe, que também é professora de educação física.” Q3

Assim, a análise das possibilidades e limites do ensino do conteúdo práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física deve passar, obrigatoriamente, pelos seguintes pontos. Quanto às possibilidades:

- Trata-se de um conhecimento clássico produzido historicamente pela humanidade que é, ao mesmo tempo, direito e condição para o processo de humanização das novas gerações;
- Precisa ter seu espaço garantido na escola, diante da forte tendência do modo de produção societal vigente de transformar todas as manifestações da cultura corporal em mercadorias, esvaziadas de seu caráter histórico-social e de acesso restrito apenas àqueles que podem pagar por elas;
- Expressa um conjunto de ricas possibilidades a ser dosadas e sequenciadas pelos professores para o ensino em todas as etapas da educação básica, representando contribuições significativas à formação omnilateral dos alunos;
- Tem um alto índice de aceitação entre as pessoas de um modo geral, devido, principalmente, às sensações e emoções desencadeadas em sua fruição;
- A busca de parcerias e pessoas convidadas que contribuam com as aulas, possibilitando aos estudantes a experimentação dessas práticas corporais.

Contudo, é importante perceber e romper os limites que estão colocados atualmente, para que essa manifestação da cultura corporal se estabeleça e se consolide, de fato, no espaço escolar. Dentre eles:

- A lacuna na formação inicial, representada pela ausência de disciplinas e espaços formativos sobre essa temática nos cursos de licenciatura em Educação Física;
- A falta de experiência dos docentes com essa manifestação da cultura corporal, em suas formas mais desenvolvidas, que os impede de compreender as possibilidades de adaptação na escola;

- A parca produção do conhecimento apresentando metodologias de ensino das modalidades que constituem as práticas corporais de aventura.

Uma questão que precisa ser pontuada é o desafio de contribuir oferecendo uma possibilidade para o trato metodológico com o conteúdo práticas corporais de aventura na escola pública. Quero deixar registrado que, em uma das apresentações acerca desse trabalho, fui interpelada sobre a ideia de trazer “algo tão elitizado” para a escola pública. Sobre essa questão, espero ter sido suficientemente clara até aqui na defesa do meu ponto de vista. A literatura com a qual dialogo me leva à compreensão do conhecimento sistematizado como direito de todos os seres humanos e a escola como o lugar privilegiado para sua difusão.

Como apresentado anteriormente, a homologação da BNCC representará a obrigatoriedade do ensino desse conteúdo nas aulas, e a ausência de propostas, bem como desse debate na formação inicial de professores, já identificada pela produção do conhecimento, expressa uma lacuna a ser preenchida. Nessa direção, como já informado, disponibilizaremos um *blog* com todo material construído nesse trabalho, bem como a contribuição de outros colegas que também aceitaram o desafio de pensar o ensino das práticas corporais de aventura e do esporte Orientação na escola.

### **4.3 Sobre a forma**

Analisar as possibilidades e limites do referencial teórico que determina a forma e fundamenta essa experiência pedagógica requer uma análise da sociedade em que vivemos, do lugar de onde falamos, das concepções e do projeto histórico que defendemos. Viver numa sociedade dividida em classes, em que um grupo minoritário, detentor dos meios de produção e representado politicamente pela classe dirigente, explora a força de trabalho da maioria da população e lhe impõe condições de vida tão miseráveis a ponto de dificultar qualquer tipo de reação, exige posicionamento político.

Assumir o papel de professor na escola pública brasileira, compreendendo a função social que lhe cabe, formar sujeitos conscientes, críticos e emancipados capazes de uma ação transformadora na realidade, necessita de uma teoria pedagógica que dê condições e oriente esse processo. Nesse caso, concordamos que a teoria pedagógica histórico-crítica reúne fundamentos coerentes e necessários para pensarmos um trabalho

educativo desenvolvendo as máximas potencialidades humanas em todas as etapas da educação básica.

Entretanto, mais uma vez nos reportamos à célebre frase “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um programa” (RIBEIRO, 1977, p. 10), proferida em 1977 num Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Há 40 anos, o educador já desvelava a realidade da escola capitalista e denunciava que as condições tanto objetivas quanto subjetivas para uma educação pública de qualidade para todos não serão dadas nesse modo de produção, pois uma educação de qualidade, que emancipe a classe trabalhadora, ameaça frontalmente os interesses dominantes e a ordem vigente.

Assim, no lugar de investimentos, a escola pública recebe “patrulhas ideológicas” como o Projeto Escola sem Partido<sup>56</sup>, que criminaliza os docentes que assumem uma perspectiva crítica em suas aulas, que utilizam instrumentos que possibilitam aos estudantes compreender a realidade para além das aparências fenomênicas, que defendem um currículo rico em conhecimentos de todas as áreas que, de fato, humanize e promova uma formação omnilateral dos sujeitos da classe trabalhadora. É possível afirmar que se trata de um referencial extremamente atual, que favorece a compreensão, por exemplo, das precárias condições de vida da classe trabalhadora, da formação aligeirada e superficial dos professores, do sucateamento da estrutura das escolas públicas, dos “equivocos” das políticas públicas educacionais, das nefastas condições de trabalho e de carreira dos trabalhadores da educação, dentre outras aberrações. Assim, essa teoria atua prioritariamente em duas frentes de trabalho: na formação de professores e na educação básica. Logo, a teoria que contém essa potência transformadora precisa ser constantemente rechaçada, desqualificada e marginalizada, a fim de evitar que mais pessoas passem a compreender o mundo para além da cortina de fumaça.

Mediante o exposto, identificamos nesse trabalho que o referencial teórico compreendido pela pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e metodologia crítico-superadora oferece as condições necessárias para que o professor compreenda a relação educação-sociedade e desenvolva um trabalho educativo coerente

---

56 Segundo o projeto Escola sem Partido: “A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores.” Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em 03 de junho de 2018.

com os interesses da classe trabalhadora. Apresenta fundamentos filosóficos, psicológicos e principalmente didáticos, pautados pelo materialismo histórico-dialético, que iluminam a prática docente comprometida com a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados e com a emancipação humana.

Contudo, identificamos que existem limites, colocados na prática social, que obstaculizam tanto a apropriação plena desse referencial, seja na formação inicial ou continuada de professores, quanto a sua objetivação, representada aqui pela materialização de aulas pautadas por eles. As exigências necessárias a um processo de escolarização, de fato, desenvolve das máximas possibilidades humanas, estão atreladas a um conjunto de condições subjetivas e objetivas que precisam avançar.

Temos pleno acordo que o professor deve ser o modelo de ser humano mais desenvolvido, apto a humanizar as novas gerações. Porém, isso implica necessariamente condições dignas de vida como renda, moradia, alimentação, saúde, lazer, cultura, além de uma formação ampliada e de qualidade, que tem sido historicamente negada a todos nós, membros da classe trabalhadora. Logo, a clareza acerca dessa situação e o compromisso político nos impelem a seguir na luta pela educação de qualidade e pela ruptura desse modo de produção que inviabiliza o gozo pleno dos direitos sociais e a humanização.

Nessa esteira, compreendemos que a adesão dos trabalhadores da educação a esse referencial teórico é urgente e necessário, sobretudo diante dos últimos ataques à educação, já apresentados aqui, e da investida neoliberal na retirada dos direitos historicamente conquistados. Desenvolver a consciência dos sujeitos só será possível com a transmissão de conhecimentos sistematizados nas múltiplas determinações que os compõem. Um processo de escolarização de qualidade deve possibilitar aos estudantes entender o real e articular a mobilização para a luta em prol dos interesses de classe. Trata-se de uma proposta que enriquece o universo simbólico e desenvolve o psiquismo do estudante, simultaneamente. Atua no conteúdo e na forma para garantir sua emancipação.

Então, o acesso dos estudantes ao amplo acervo de conhecimentos sistematizados na escola, em suas formas mais desenvolvidas, deve ser uma bandeira de luta inegociável da classe trabalhadora, sendo, portanto, de extrema relevância para o professor compreender o lugar do conteúdo, bem como as possibilidades e limites que envolvem sua transmissão.

Com relação ao referencial teórico adotado, é imprescindível esclarecer que esse trabalho é produto de sucessivas aproximações pautadas numa síntese provisória e situada dessa complexa e sofisticada teoria. Cientes dessa fragilidade e da necessidade de mais aprofundamento teórico, não nos esquivamos das críticas que porventura venham a surgir, sobretudo aquelas que nos provoquem nesse movimento de revisitar a teoria. Por ora nos preocupamos em manter a coerência e evitar equívocos, deixando até mesmo de nos aprofundarmos em algumas questões para não incorrerem em erros.

É importante ressaltar que a materialização dessa proposta demandou um esforço tanto intelectual quanto físico de enormes proporções. O gasto energético destinado tanto à apropriação teórica quanto à preparação/montagem de materiais para as aulas consumiu muitos dias de trabalho e exigiu muita dedicação. Por isso, identificamos um limite colocado atualmente pela prática social, que não oferece condições para que o professor estude, planeje, prepare aulas e materiais, avalie, reflita e retome o trabalho almejando a qualidade do processo. Nesse caso, ressaltamos que a dedicação exclusiva do docente à escola bem como o número reduzido de turmas e estudantes são fatores de extrema relevância para assegurar o sucesso da proposta.

#### **4.4 Sobre os destinatários da ação pedagógica**

Dos 32 estudantes matriculados, apenas um não concluiu a disciplina, por motivo de transferência para outra escola. Desse total, 20 eram meninos, logo, é possível afirmar que quanto à composição da turma, houve predominância masculina. Em geral, tanto estudantes do sexo feminino quanto cursistas do 2º ano representavam minorias no grupo. Também houve preponderância de estudantes com idade a partir de 17 anos.

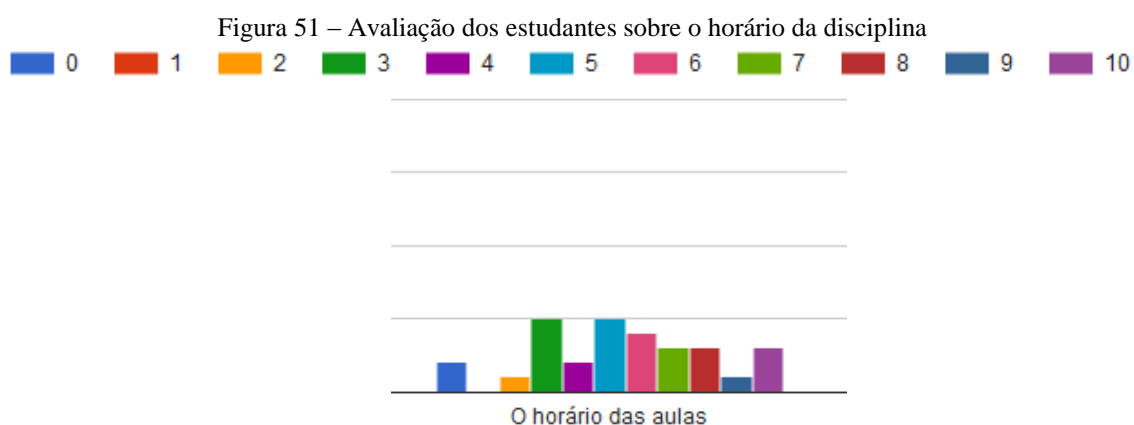
A partir dos 29 questionários devolvidos na última aula, por ocasião da avaliação dessa experiência de ensino, constatamos que mais da metade desses alunos estudam no CEPAE/UFG desde o ensino fundamental, destes, quase metade foi matriculada nos anos iniciais da referida etapa. Presumimos assim que esses estudantes vivenciaram a proposta curricular crítica implantada no CEPAE/UFG desde 2006.

A pesquisa realizada com os estudantes do ensino médio do CEPAE/UFG na ocasião de aproximação com o campo de pesquisa identificou que a grande maioria deles não tem o hábito de se exercitar ou de realizar alguma prática corporal de forma sistemática. Certamente esse quadro dificulta nosso trabalho, pois, além do

empobrecimento motor, as capacidades físicas também ficam comprometidas. Aliás, esse fato também acarreta o aumento do risco de doenças, podendo comprometer, inclusive, o desenvolvimento desse sujeito, e a função de orientar o estudante acerca dessa questão também é nossa.

O problema identificado acima está diretamente ligado às condições mínimas exigidas dos estudantes para apropriação das manifestações da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Seria possível pensar no ensino de práticas corporais de aventura ou de outro elemento da cultura corporal sem demandar esforço algum por parte dos alunos? Defendemos que a apropriação desses conhecimentos passa necessariamente pela experimentação, pelo fazer, e dessa forma implica que o aluno esteja disponível e disposto. É importante lembrar que as sensações e percepções provocadas pelo objeto são condições iniciais para avançarmos numa compreensão mais ampla sobre ele.

No caso específico dessa experiência de ensino, compreender as práticas corporais de aventura demandou dos estudantes enfrentar desafios diversos na água, no ar e na terra. Desafios que exigiram vigor, atenção, energia, confiança, dentre outros, condições que no tempo/espaço dessa disciplina nem sempre foram possíveis a todos eles. A avaliação dos estudantes sobre o horário da disciplina dividiu opiniões, como pode ser visto no gráfico abaixo. Como as aulas aconteceram entre 15h45min e 17h15min, ainda havia sol forte, o que acentuava o cansaço. Já a quarta-feira representava o último dia da semana com atividade nos dois turnos, e o cansaço já se intensificava, pois alguns estudantes ficavam direto na escola de um turno para o outro. Minha análise é de que o horário e o dia da semana escolhidos impactaram negativamente o processo de apreensão desse conhecimento, nesse aspecto.

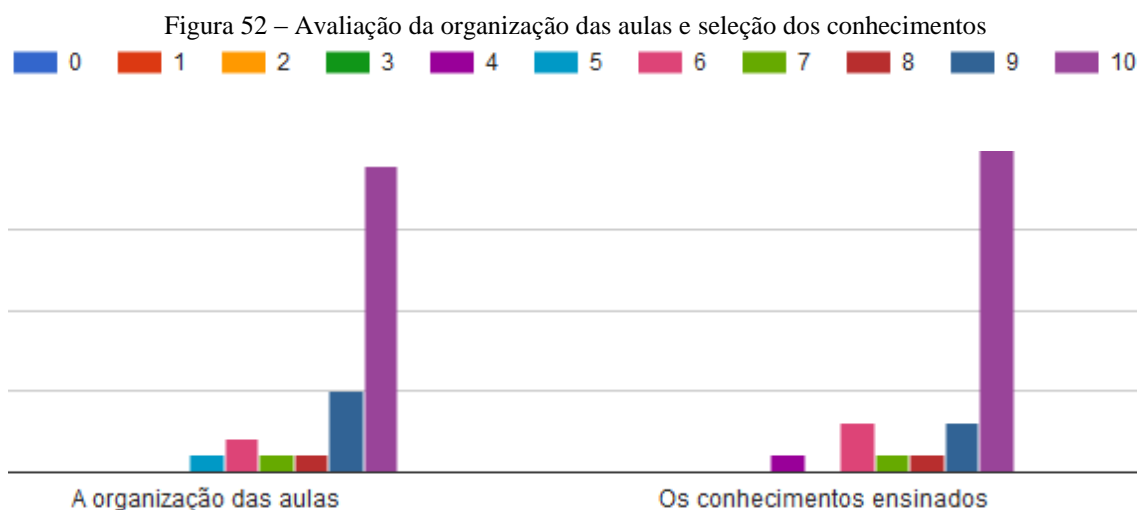


Fonte: Questionário final.

Para além da avaliação do horário das aulas, os estudantes foram provocados a pensar pontos negativos da disciplina. Das 26 respostas a essa questão, filtramos 16 que mencionam fatores associados ao horário, identificado como um limite para o desenvolvimento dessa proposta. Corroborando nossa avaliação, seguem abaixo alguns registros dos estudantes:

- “Sol, [...]”Q1
- “ Horário,[...]”Q2
- “O horário [...]” Q3
- “Apenas o horário das aulas [...]”Q4
- “O sol muito quente na hora da disciplina.”Q5
- “O único problema é com o horário dessa eletiva.”Q8
- “É bem cansativo.”Q9
- “[...] o horário curto e no fim da tarde.”Q10
- “Horário péssimo.”Q12
- “Horário da eletiva vai até mais tarde e muitos alunos vão de ônibus.”Q13
- “Tinha que ir mais tarde para casa e supercansada.”Q17
- “Cansaço [...]”Q18
- “Algumas vezes muito cansativo.”Q21
- “Horário da aula, pois o sol é bastante forte.”Q22
- “O horário.” Q28
- “O horário da aula, muitos amigos meus não se matricularam por causa do horário.”Q29

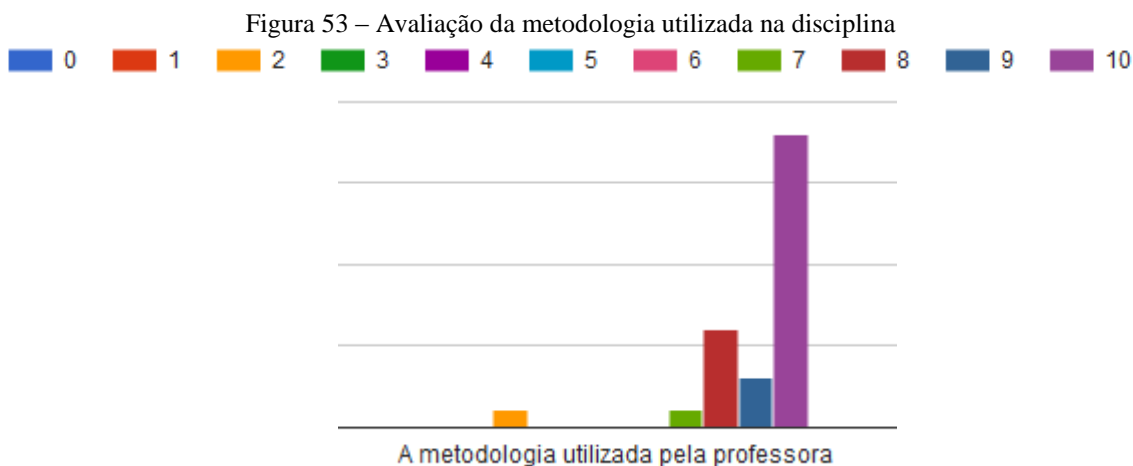
A despeito das críticas, os estudantes avaliaram como positiva a organização das aulas e os conhecimentos ensinados nessa disciplina, como pode ser observado no gráfico abaixo. Acreditamos que preparar o momento de ensino envolve as ações de selecionar os conteúdos, decidir o recorte, pensar objetivos e estratégias de ensino adequadas aos alunos, construir materiais didáticos atrativos, estabelecer quais serão os instrumentos de avaliação, bem como organizar antecipadamente o espaço da aula. Agir assim demonstra o compromisso político do professor e o seu reconhecimento de classe. Entendemos que ter esse esforço reconhecido pela turma é de extrema relevância para a relação professor-aluno e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Questionário final.

Embora a metodologia adotada nas aulas tenha sido bem avaliada pelos estudantes, foi nítido em alguns momentos o descontentamento e a insatisfação com alguns encaminhamentos pedagógicos, como a leitura de textos, solicitação de tarefas e avaliações, dentre outros. Atribuímos essa reação dos estudantes à compreensão reduzida de Educação Física, como uma válvula de escape das tensões geradas pelas outras disciplinas, reforçada por alguns colegas professores no decorrer das etapas antecedentes.

Sobre essa questão é importante ressaltar que a produção do conhecimento da área registra e a história da Educação Física do CEPAE apresentada aqui ilustra o imbróglgio gerado pela tentativa de romper com o paradigma da aptidão física e introduzir a proposta crítica. Em algumas escolas, devido à falta de clareza e de domínio por parte dos docentes acerca da nova proposta, crítica, e diante da “condenação” da primeira, aptidão física, surge o espontaneísmo. Para alguns estudantes, fortemente influenciados por esta concepção durante o processo de escolarização, é incompatível pensar qualquer tipo de esforço intelectual demandado pelas aulas de Educação Física na escola.



Fonte: Questionário final.

As respostas abaixo indicam que há por parte dos estudantes uma incompreensão acerca do papel da Educação Física no currículo escolar, fato identificado também na análise do questionário aplicado durante o estudo exploratório. Segundo os alunos, as disciplinas que menos teriam a contribuir com a formação deles seriam Artes, Francês, Espanhol, Filosofia e Educação Física.

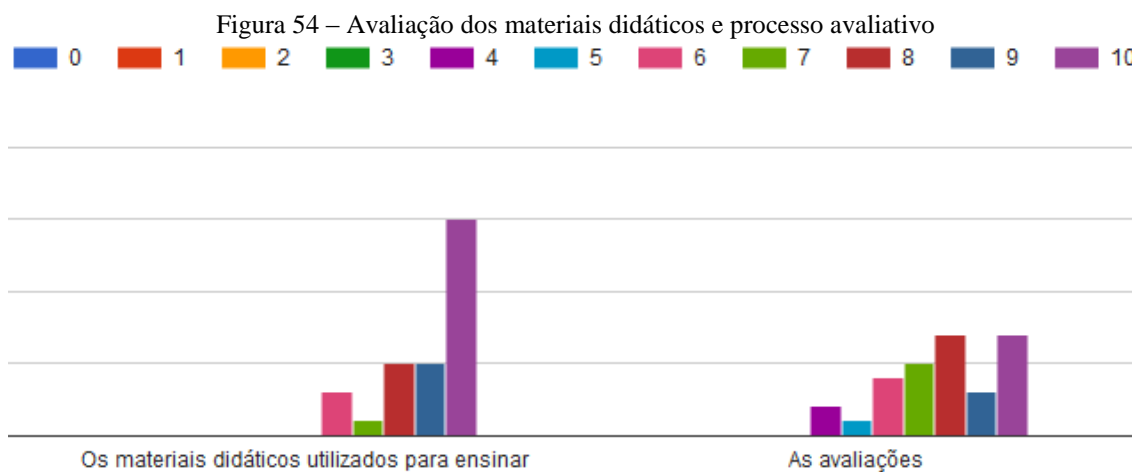
“Sobre a eletiva ter sido divertida, se eu pudesse repetiria a mesma para me divertir, mas queria que não tivesse prova.” Q16

“Mas no final não gostei porque tinha atividade, avaliação.” Q24

A questão do processo avaliativo nessa disciplina, embora apresentado no primeiro dia de aula aos estudantes, dividiu muito a opinião deles na avaliação. Foram utilizados sete instrumentos nos quais julgamos que seria possível identificar os avanços dos alunos acerca do que estava sendo ensinado, bem como possibilitar pistas do que não havia sido bem compreendido. As avaliações contemplavam formas diversas de expressar o conhecimento apropriado: a) participação e envolvimento nas aulas; b) tarefas para casa; c) construção dos materiais; d) pesquisa e construção do *blog*; e) charge; f) diário virtual; g) síntese final da disciplina. Entendemos que os instrumentos de avaliação relacionaram-se de forma muito próxima com os materiais didáticos apresentados nas aulas: *slides*, textos, vídeos e outros.

A avaliação é a verificação da aprendizagem [...] É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o

que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 245).



Fonte: Questionário final.

No intuito de suprir parte da carga horária da disciplina, que fora perdida em decorrência do calendário letivo, organizamos algumas atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial. Para garantir que houvesse interação da turma na realização dessas atividades optamos por desenvolvê-las por meio da rede mundial de computadores.

Tratando-se da “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados [...] e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13), estando-se, portanto, no campo da escolha dos meios mais adequados, as TIC representam um potencial que pode ser explorado positivamente. (FERREIRA, B., 2015, p. 94).

A primeira delas envolvia a construção de *blogs* e/ou páginas na *internet* que pudessem funcionar como um diário virtual dessa disciplina. Local onde os estudantes, em grupo, postariam fotos e comentários acerca das aulas, discutindo temáticas, apresentando dúvidas, críticas e materiais relacionados às práticas corporais de aventura, que enriquecessem a disciplina. Além disso estariam contribuindo com o registro fotográfico das aulas, tarefa impossível de ser realizada, com qualidade, por nós.

Contrariando expectativas acerca da relação dos jovens com as redes sociais, essa proposta não teve sucesso. Iniciou de forma precária, desorganizada e não avançou como esperado. Os estudantes não tinham interesse em interagir e apenas faziam a postagem de algumas fotos como cumprimento de tarefa. Alguns alegavam não ter

acesso à internet, outros reclamavam da falta de tempo, enquanto boa parte não tinha interesse. O grupo do *Whatsapp* também não funcionou como imaginávamos. Os estudantes não conseguiam assistir aos vídeos enviados e foi preciso retornar ao espaço da sala de aula, onde assistíamos aos vídeos e discutíamos a temática tratada.

A última tentativa, ainda nessa direção, foi a tarefa de criar um *blog* sobre os espaços construídos para as práticas corporais de aventura, iniciada no laboratório de informática da escola. Após a exposição realizada sobre a parede de escala de pneus e a vivência dos estudantes, fomos para o laboratório de informática da instituição. Apresentei, de forma breve, alguns espaços construídos para as práticas corporais de aventura e o tutorial elaborado para a criação do *blog* que deveria hospedar o material. Organizados em grupos, os estudantes fariam pesquisas sobre esses espaços e deveriam elaborar um texto para postar no *blog*<sup>57</sup>. Mais uma vez, é possível afirmar que não houve preocupação com a qualidade do trabalho solicitado, foi apenas o cumprimento de uma tarefa.

No questionário final de avaliação, os estudantes apontam o uso da *internet* como ponto negativo da disciplina.

“[...] Trabalho com site/ blog é ruim.” Q2

“[...] e os diários.” Q3

“Não diria negativo, mas é porque eu não gosto de trabalho em computador.”

Q6

“Diário virtual, pra mim o diário escrito é bem melhor, pois você consegue fazer sem uso de internet.” Q14

“[...] ter que atualizar blogs, única coisa que não gostei, apesar da ideia ser boa.” Q23

Há uma intencionalidade pedagógica pautada por uma concepção de ser humano, educação e sociedade que orienta as escolhas docentes no planejamento. Assim, outro item, não menos importante que os anteriores para o processo de ensino, diz respeito à relação professor-aluno. Compreendemos que essa relação deva ser mediada pelo conhecimento e, sobretudo, pautada pelo respeito e pelo pertencimento de classe. Desse modo, devemos ter clareza acerca do projeto das classes dirigentes de esvaziamento e empobrecimento da formação dos trabalhadores e assumir uma postura ético-moral de jamais compactuar com o rebaixamento intelectual dos estudantes,

---

57 Disponível em: <<http://topsdapcas.blogspot.com.br/2017/05/aluna-rute-damascena.html>>., <<http://esportorientacaopca.blogspot.com.br/2017/05/espacos-artificiais-criados-para.html>>., <<http://esportepcas.blogspot.com.br/2017/05/espacos-artificiais-para-praticas.html>>., e <<https://pcaseo.blogspot.com.br/?m=1>> Acesso em 03 de junho de 2018.

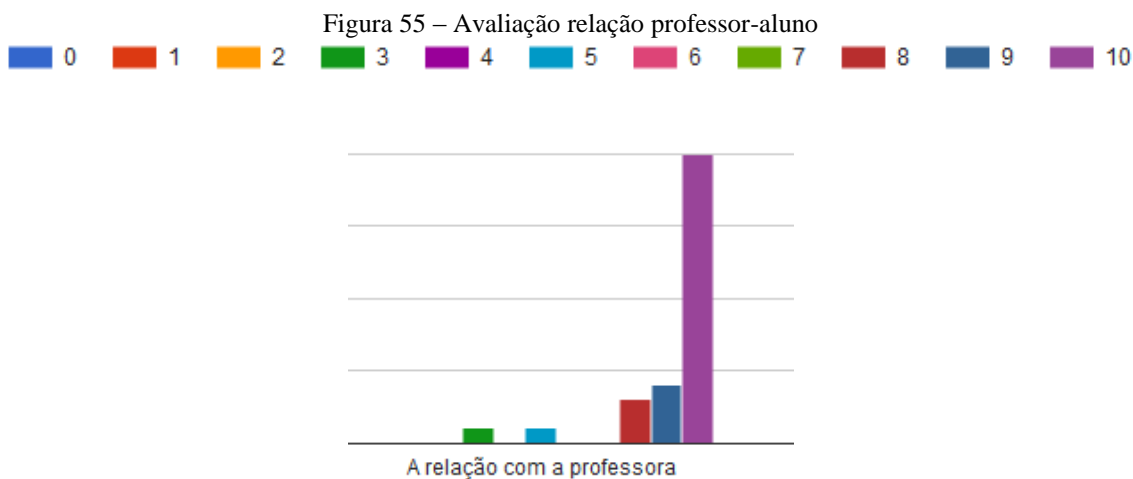
sugerido principalmente pelas políticas públicas educacionais que defendem a progressão automática.

Uma importante contribuição às discussões sobre avaliação escolar na década de 1990 pode ser encontrada na obra *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Nesse livro, Freitas (1995) apresenta suas pesquisas acerca de como a avaliação vinha ocorrendo dentro e fora da sala de aula e como o sistema educacional brasileiro utilizava-se desse instrumento para limar o acesso da classe trabalhadora ao processo de formação humana.

Contudo, parafraseando Saviani, a vara foi curvada de um extremo ao outro e o que tem ocorrido em muitas redes de ensino no país, atualmente, é a progressão automática. Assim, a avaliação, quando ocorre nas disciplinas, não tem mais o caráter de (re)orientar o processo de ensino, mas apenas de cumprir uma exigência burocrática sem maiores implicações. Todo “poder” de avaliar, não só os alunos, mas também os professores, está agora a cargo das inúmeras avaliações de larga escala que se propõem a identificar a qualidade da educação a partir de testes envolvendo basicamente o Português e a Matemática, com exceção do ENEM, e índices, muitas vezes maquiados pelas escolas e secretarias.

Logo, mediante essa exposição ressaltamos a defesa da avaliação como instrumento imprescindível para a (re)organização do trabalho educativo em todos os componentes curriculares. Um processo que deve ser conduzido com seriedade tanto pelo docente quanto pelo estudante, que também deve reconhecer e assumir seu papel no processo de escolarização. Na Educação Física, historicamente, com relação à avaliação, passamos pelo mesmo movimento – avaliar a performance e excluir os alunos que não atingiam os índices de desempenho exigidos no paradigma da aptidão física e, mais tarde, avaliar a “participação nas aulas” e incluir de forma indiscriminada todos os estudantes, comprometidos ou não com o processo.

Sobre essa questão, podemos dizer que, durante as aulas, os estudantes foram compreendendo melhor questões concernentes ao ensino da Educação Física na escola, sobretudo dessa proposta de ensino em específico, e alguns mudaram sua postura. Houve um esforço de nossa parte em situá-los sobre a necessidade de encarar os estudos de forma séria, responsável e comprometida. O gráfico abaixo expressa a forma como os estudantes avaliaram a postura docente na condução das aulas.



Fonte: Questionário final

“A professora Dayse é foco na missão, conseguiu os bombeiros, o cara do stand up paddle, conseguiu as garrafas e não desistiu de nós.” Q4

“Uma professora que entende seus alunos e respeita, aulas totalmente diferentes.” Q6

Como apresentado anteriormente, a avaliação foi processual e ocorreu por meio de sete instrumentos distintos, todos com o mesmo peso. Ao final da disciplina, foi realizada a média aritmética e todas as notas foram convertidas em conceitos, em atendimento às normas do CEPAE/UFG. Dos 31 estudantes que concluíram a disciplina, seis não alcançaram o conceito mínimo - C para serem aprovados, o que representou aproximadamente 20% do total. Analisando especificamente esse grupo, identificamos que todos os seis estudantes deixaram de realizar três ou mais das sete avaliações propostas, predominantemente as atividades individuais.

[...] avaliar nos ajuda a ensinar mais e melhor e por isso não deve servir para fiscalizar ou reprimir. É preciso diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Também é fundamental estabelecer critérios objetivos da avaliação, que devem ser explicados aos alunos e estar claros para o professor: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado? Os desafios, como sempre, são grandes, mas não intransponíveis e dependem de nosso posicionamento político e nossos domínios teóricos, que empreendem práticas pedagógicas que visem atender cada vez mais e melhor a classe trabalhadora. (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 246-247)

No período de divulgação das notas no sistema, um desses estudantes reprovados, matriculado no 3º ano, ao tomar ciência de sua situação, nos procurou solicitando uma nova oportunidade para entregar as avaliações. A princípio, explicamos

que não seria possível, em decorrência do término da disciplina. Entretanto, avaliamos que esse poderia ser também um momento pedagógico interessante, mas que essa nova proposta deveria ser ofertada aos seis reprovados. O grupo foi reunido e, na ocasião, explicamos que eles não tinham conseguido média suficiente para aprovação, mas que, por solicitação do colega, estaria sendo ofertada uma nova oportunidade aos interessados. Foram disponibilizados novamente os materiais didáticos para que os estudantes que não alcançaram a média pudessem revisar e realizar agora uma única avaliação. Na ocasião da proposta, todos os seis alunos acataram o encaminhamento, entretanto, no dia da avaliação apenas quatro deles se apresentaram para fazer a avaliação e, desses, apenas um alcançou a média para aprovação – o estudante que nos procurou.

Assim, encerramos a disciplina com a certeza de que, do ponto de vista pedagógico, foram dadas todas as oportunidades aos estudantes, contudo, alguns não cumpriram a parte que lhes cabia nesse processo. Logo, não foi possível constatar se todos aprenderam, porque alguns sequer se dispuseram a realizar as avaliações. Na ocasião do conselho de classe da segunda escala (bimestre ou trimestre em outras escolas), pude compreender que não há um consenso no coletivo docente do CEPAE/UFG sobre processo avaliativo. Esse fato, somado à compreensão equivocada da maioria dos estudantes acerca da Educação Física na escola, pode ter contribuído para essa situação.

Após o conselho de classe e entrega das notas, a mãe de um dos estudantes reprovados nos procurou para compreender a reprovação dele. Diante da presença do coordenador pedagógico das séries finais do ensino fundamental e ensino médio e também do estudante, a mãe foi esclarecida a respeito de todo o processo avaliativo da disciplina. Foi apresentada, além da planilha de frequência nas aulas, a de avaliações, ressaltando a média aritmética das sete, das quais o referido aluno havia deixado de entregar quatro. Inclusive, explicamos à mãe que foi oferecida uma oportunidade extra ao estudante, recentemente, e que ele entregou a avaliação com questões em branco, antes mesmo do término do tempo destinado à sua realização. Mediante o exposto, a mãe se sentiu esclarecida e o estudante perguntou se poderia cursar a disciplina novamente no próximo semestre.

Os dois fatos relatados acima, atinentes ao processo avaliativo dessa disciplina, na nossa avaliação refletem a urgência de uma discussão acerca do sentido e significado que professores e estudantes veem nas aulas. Se lutamos para que a Educação Física, de

fato, seja legitimada no espaço escolar como um componente curricular que oferece inúmeras contribuições ao processo de desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, precisamos avançar no debate crítico e corrigir distorções históricas acerca do processo avaliativo na área, com seriedade e compromisso.

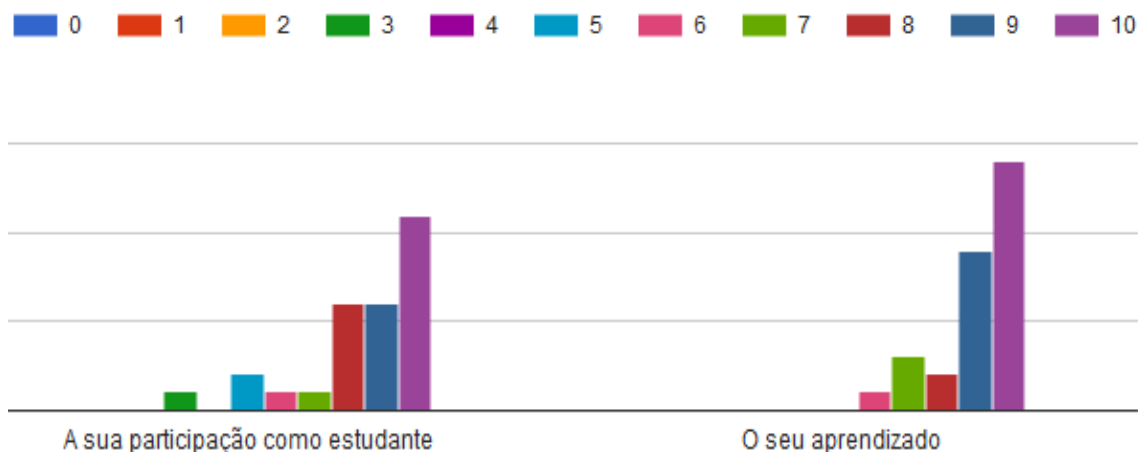
A tese de Silva, A. H. (2011) se propôs a estudar e compreender como se dava a Organização do trabalho pedagógico na Educação Física do CAP/UFG, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Após análise do plano de ensino da instituição, o pesquisador constatou que,

Na tentativa de fugir das velhas fórmulas da avaliação pela “presença” ou pela “execução e destreza”, o CAP/UFG resolveu incluir outros critérios para auferir seus resultados finais, como “aspectos da cultura corporal”, participação, assiduidade, pontualidade, produção intelectual e a autoavaliação. (SILVA, A. H., 2011, p. 96).

Ainda que hoje não haja uma unidade entre os professores de Educação Física do ensino médio do CEPAE/UFG acerca dos procedimentos de avaliação em cada escala, os critérios apontados acima pelo pesquisador, em certa medida, orientam esse processo. Na ocasião da pesquisa, Silva, A. H. (2011) identificou a ausência de clareza por parte dos professores em apresentar os procedimentos que estariam avaliando o cumprimento dos objetivos, pois, como bem salientou Freitas (1995), a avaliação é a guardiã dos objetivos.

Os gráficos abaixo representam a autoavaliação dos estudantes acerca do esforço em cumprir o papel que lhes cabe no processo de ensino-aprendizagem escolar. Por várias vezes, me dispus a refletir com a turma que de nada adianta o compromisso político do professor em ensinar, a competência técnica para fazê-lo se os destinatários dessa ação pedagógica – eles, não compreenderem o sentido e significado do conhecimento que está sendo transmitido, bem como o esforço necessário para a apropriação.

Figura 56 – Auto avaliação dos estudantes



Fonte: Questionário final.

Selecionamos alguns depoimentos dos estudantes, nas entrevistas, que refletem a síntese final acerca da disciplina:

Acho muito interessante essa eletiva. No início eu peguei ela só pra preencher. Durante as aulas, mesmo faltando muitas aulas e muitas vezes eu nem sabia o que tinha que fazer eu fui percebendo que realmente era muito legal. Agora na aula de educação física que a gente está estudando mais sobre isso, a gente percebe o que realmente a eletiva tinha a nos proporcionar. É muito mais que só um esporte, é uma coisa filosófica atrás de todos os esportes, de todas as práticas, e que o esporte acaba tirando das práticas a sua filosofia, o que o *fulano* falou, a sua essência. (MP, Entrevista).

Na verdade, eu escolhi a eletiva esperando uma coisa dela e ela me surpreendeu. Eu pensava que ela seria como as aulas de educação física que nós já estamos acostumados a ter. Mas ela realmente me surpreendeu desde a primeira aula porque os temas que a senhora abordou né, não... a gente... pelo menos eu né, nunca tinha visto em outras aulas de educação física que eu já tive. E principalmente na aula que a senhora falou que eu gostei muito, eu realmente nunca tinha visto esse, nunca tinha pensado, nunca tinha observado o que a senhora mostrou pra gente. O que tem por trás de muita coisa que é mostrado, o povo só mostra e isso me fez enxergar muito além do que é o esporte né, a senhora tinha mostrado o que práticas corporais o que é o esporte. Me fez ver além, me fez pensar... (N, Entrevista)

#### 4.5 Possibilidades e limites para o ensino do esporte Orientação à luz da metodologia de ensino crítico-superadora

Mediante o exposto, utilizamos o quadro abaixo para auxiliar na exposição acerca das possibilidades e limites identificados no trabalho desenvolvido na disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação.

Quadro 4 - Possibilidades e limites para o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física à luz da metodologia crítico-superadora

	<b>CONTEÚDO</b>	<b>FORMA</b>	<b>DESTINATÁRIO</b>
<b>P O S S I B I L I D A D E S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação do universo simbólico do estudante;</li> <li>- Ampliação das manifestações da cultura corporal;</li> <li>- Garantia do direito do estudante a acessar esse conhecimento;</li> <li>- Contribuição para os professores da EB diante da BNCC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da totalidade;</li> <li>- Compreensão do movimento da realidade;</li> <li>- Compreensão das contradições;</li> <li>- Compreensão da historicidade e provisoriedade das objetivações humanas;</li> <li>- Contribuição da educação física para a formação omnilateral dos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relação da cultura corporal com o mundo do trabalho;</li> <li>- O estudante se ver também como produtor de cultura;</li> <li>- Novas experiências e desafios;</li> <li>- Enriquecimento da formação humana.</li> </ul>
<b>L I M I T E S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de professores em Educação Física;</li> <li>- Escassez de material didático sobre o tema;</li> <li>- Escassez de discussão acadêmica sobre o tema;</li> <li>- Produção sobre a temática predominantemente pautada em outras perspectivas epistemológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação política frágil;</li> <li>- Formação de professores;</li> <li>- Condições de trabalho precarizadas;</li> <li>- Ausência de articulação das etapas antecedentes no processo de escolarização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de educação física dos estudantes;</li> <li>- Estilo de vida sedentário/comprometimento da disposição;</li> <li>- Prioridade para outros componentes do currículo;</li> <li>- Comportamento orientado pelo pragmatismo;</li> <li>- Ausência de comprometimento com as disciplinas eletivas.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura terrestre na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora? Essa indagação orientou todos os caminhos da pesquisa desenvolvida e apresentada nesta produção. A pesquisa do tipo estado da arte sobre o esporte Orientação trouxe contribuições prévias muito significativas para esse trabalho. Na sequência, o estudo exploratório no campo nos trouxe outros elementos fundamentais para a elaboração de uma proposta de ensino coerente com os referenciais adotados. No entanto, lecionar a disciplina eletiva foi *conditio sine qua non* para que chegássemos aos pontos identificados no quadro, que serão desenvolvidos abaixo.

A materialização da sequência didático-pedagógica na disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação foi imprescindível para que pudessemos identificar “quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura terrestre na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora”. Do ponto de vista das possibilidades, é possível afirmar que a seleção

desse conteúdo não apenas ampliou o repertório de manifestações da cultura corporal, como também o universo simbólico dos estudantes do ensino médio do CEPAE/UFG, corroborando o papel social da escola. Além disso, garantiu o direito de acesso a esse bem cultural pertencente ao gênero humano e necessário ao processo de humanização. Ademais, os caminhos, as reflexões e os materiais desenvolvidos nessa proposta poderão contribuir com a prática pedagógica de professores da educação básica, que, também estarão desenvolvendo esse conteúdo em suas aulas de Educação Física.

Ainda sobre o conteúdo é relevante destacar que o tempo pedagógico da disciplina foi suficiente para desenvolver, a contento, o recorte selecionado sobre as práticas corporais de aventura e o esporte Orientação. Embora tivéssemos, inicialmente, planejado uma disciplina eletiva de 40h, opção disponível no CEPAE, com a elaboração do cronograma identificamos que, devido ao número de quartas-feiras letivas, a carga horária cumprida em aulas seria reduzida à metade. Após comunicar essa constatação à secretaria, refizemos todo o planejamento, ajustando-o para as 14 aulas possíveis. Sobre o tempo de aula semanal, em duas aulas geminadas totalizando 90 min, afirmamos que ele favorecia o desenvolvimento de atividades mais complexas, que envolvessem, por exemplo, deslocamentos maiores a outras unidades ou ao clube. E, ainda que houvesse um intervalo de uma semana entre as intervenções, o tempo de aula era suficiente para a revisão e avanço do conteúdo.

Do ponto de vista da estrutura física, o CEPAE é um espaço pedagógico privilegiado que oferece condições para desenvolver inúmeras práticas corporais de aventura. Além disso, ainda é possível contar com a estrutura de outras unidades do campus Samambaia. No geral, o complexo é bem arborizado, com áreas gramadas planas e também com desníveis, além de um bosque. Espaço muito adequado para desenvolver a temática da “aventura”.

Identificamos que o trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal à luz da metodologia de ensino crítico-superadora favoreceu a compreensão do estudante acerca da totalidade dos fenômenos sociais, dos quais elas também fazem parte. Nesse caso específico, as práticas corporais de aventura e o esporte Orientação foram escrutinados nas múltiplas dimensões que os constituem e nas relações que estabelecem entre si e com a cultura corporal. Além disso, o princípio da historicidade dos fenômenos, bem como de sua provisoriedade, explicitamos aos estudantes o movimento da realidade e as contradições que precisam ser superadas. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o ensino da Educação Física pautado na teoria

crítico-superadora contribuiu para a formação omnilateral dos estudantes porque extrapolou o ensino da técnica, articulando essa dimensão às demais que o constituem: social, política, econômica, cultural, ética...

No caso específico dessa ação pedagógica, avançamos com os estudantes do ensino médio na interface entre cultura corporal e mundo do trabalho, enfatizando novas experiências e desafios em grupo, além da compreensão do ser humano como produtor de cultura. Diante dos dados, é possível inferir que houve um enriquecimento cultural, reconhecido pelos estudantes, com a aquisição de novos conhecimentos.

Identificar os limites nessa experiência de ensino oportuniza uma reflexão sobre o que está colocado, a fim de que possamos vislumbrar possibilidades para a superação num horizonte próximo. Do ponto de vista da seleção do conteúdo práticas corporais de aventura em geral, e do esporte Orientação em específico, é importante ressaltar que, embora alguns cursos de licenciatura tenham avançado, ainda há uma lacuna na formação de professores em Educação Física que não contempla essa discussão. Esse fato implica uma escassez de discussões acadêmicas no âmbito da pós-graduação e conseqüentemente de produção de materiais didáticos. Destacamos que os poucos materiais que discutem a “aventura” estão predominantemente pautados em outras perspectivas epistemológicas.

Sobre a forma de ensinar, orientada pelas teorias histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora, identificamos nessa experiência que o limite está colocado, principalmente, na formação de professores, mas não apenas nela, como pretendemos explicar. Entendemos que a adesão docente a esse referencial está condicionada também à consciência de classe e a um posicionamento político em prol da transformação dessa sociedade. E chegar a esse nível de esclarecimento carece de uma consistente formação política, a que poucas pessoas têm acesso. Aliás, quando se trata da classe trabalhadora, o acesso aos bens culturais que humanizam, via de regra, é bem restrito. Logo, tendo em vista as precárias condições de vida, formação, trabalho e carreira dos professores brasileiros, como acreditar que alcançaremos uma educação de qualidade para as futuras gerações? Ainda que tenhamos a clareza de que apenas com a superação do capitalismo poderemos ter condições para a humanização plena de todas as pessoas, precisamos resistir às políticas de empobrecimento, aligeiramento e esvaziamento da formação de professores, pois uma formação frágil obstaculiza a materialização de propostas críticas de ensino e perpetua esse ciclo de privação cultural.

É preciso dar sentido e significado à luta, pois o que não reconhecemos como direito fundamental não nos mobiliza para o enfrentamento. Acreditamos que investir na formação, inicial e continuada, é a saída possível nesse cenário. A participação em grupos de estudo e pesquisa e em outros coletivos docente, além de eventos e cursos, favorece a formação do professor de Educação Física como um intelectual crítico, com competência epistemológica, técnica e política, para atuar na escola.

Outra questão avaliada como limite na materialização dessa proposta de ensino está relacionada às condições de trabalho do professor. O planejamento das aulas, a elaboração de materiais didáticos, as providências e a organização dos espaços antes e depois das aulas demandaram tempo, disposição e condições materiais e imateriais que só foram possíveis em decorrência da licença para a qualificação e da concessão da bolsa pela FAPEG. Desenvolver aulas de qualidade exige condições tanto objetivas quanto subjetivas que não são dadas a todos os professores da educação básica. As precárias condições de trabalho expressas nos baixos salários e na alta carga horária de aula, na ausência de tempos para estudo, planejamento e atendimento, na escassez e sucateamento de materiais e na negativa de liberação para qualificação, dificultam bastante a materialização de uma proposta de ensino desenvolvendo as máximas potencialidades humanas.

Além do enfrentamento político a essa situação, via sindicato, temos acompanhado também propostas interessantes de parceria com a academia, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Licenciaturas (PROLICEN), Estágios curriculares supervisionados e demais projetos de pesquisa que tomam o espaço escolar como um laboratório e trabalham junto com os professores na implementação de propostas inovadoras, bem como na resolução de problemas do cotidiano escolar. Trata-se de uma via de mão dupla, uma vez que as experiências produzidas coletivamente alimentam a formação inicial, ao mesmo tempo que oxigenam e renovam a prática docente da professora, oportunizando sua formação continuada.

Outro limite não menos importante que os demais, está relacionado à ausência de uma articulação entre a Educação Física do ensino fundamental e a do ensino médio, identificada na análise da proposta curricular do departamento e durante as observações no estudo exploratório. No caso específico do ensino médio, a falta de unidade teórico-metodológica entre os professores das turmas ganha ainda mais visibilidade nas disciplinas eletivas, quando os estudantes se misturam. A disciplina eletiva Práticas

corporais de aventura – esporte Orientação teve uma turma composta por 32 estudantes, dentre os quais havia recém-ingressados no ensino médio, estudantes do 2º ano e os finalistas da educação básica. A materialização da proposta de ensino durante todo o primeiro semestre letivo de 2017 ressaltou o contraste fruto do ecletismo, já identificado na análise do PPP. Havia certa resistência por parte de alguns estudantes sempre que a proposta envolvia aulas expositivas, leitura de textos, apresentação de vídeos e/ou realização de alguma tarefa. Enquanto outra parte da turma, já familiarizada com essas estratégias de ensino, se envolvia com intensidade nesses momentos.

Obviamente, o limite apresentado acima se desdobra em outros, por exemplo, a compreensão dos estudantes acerca do componente curricular Educação Física. Como identificamos na pesquisa realizada no período do estudo exploratório, por meio do questionário, os estudantes do ensino médio do CEPAE/UFG, em geral, entendem que as aulas de Educação Física são momentos para relaxar e aliviar as tensões geradas nas outras aulas e/ou têm o objetivo de manter os corpos saudáveis e dispostos na escola. Sendo assim, não compreendem a necessidade de leituras, textos, vídeos e discussões que aproximam a Educação Física das outras disciplinas do currículo.

No mesmo questionário, identificamos que mais da metade dos participantes da pesquisa não pratica atividades físicas regularmente, e essa constatação impacta duplamente as aulas, pois, as experiências desenvolvidas na escola com os esportes, as lutas, as ginásticas e demais manifestações passam a ser o único contato do estudante com a cultura corporal. Por outro lado, como constatado no período de observação no campo e também na disciplina eletiva, alguns estudantes nem sequer conseguem vivenciar as atividades propostas nas aulas de Educação Física por não reunirem condições mínimas de força, flexibilidade, equilíbrio, condicionamento, coordenação, que solicitam determinadas práticas corporais. Reclamam de cansaço, de ficar com o corpo dolorido nos dias seguintes à aula e até acionam as famílias para interceder por eles junto aos professores. Na disciplina eletiva, esse quadro foi agravado pelo horário das aulas no contraturno. O estilo de vida sedentário compromete a disposição do estudante e acaba interferindo no seu desempenho escolar.

Outro limite identificado nos dois períodos, o de observação e o da disciplina eletiva, está relacionado ao tratamento desigual das matérias escolares, por parte dos estudantes. Enquanto alguns componentes curriculares são mais prestigiados e recebem prioridade por parte dos alunos, outros, dentre eles a Educação Física, são secundarizados. Essa constatação reforça o que já havíamos identificado nos

questionários, em que a maior parte dos estudantes afirma que Artes, Francês, Espanhol, Filosofia e Educação Física trazem menos contribuições à formação deles. Talvez por isso, esses componentes estejam sendo relegados ao segundo plano.

No entanto, entendemos que o estudante do ensino médio não é culpado ou errado por pensar e agir dessa forma, afinal, ele está operando na lógica imediatista e pragmática em que a sociedade, organizada sob o modo de produção capitalista, exige. Cabe aos professores estabelecer a mediação apropriada, entre o estudante e a sociedade, para que ele possa compreender a necessidade de uma inserção qualitativa no mundo do trabalho. Essa inserção, diferente do que exige o mercado de trabalho, demanda apropriação de conhecimentos de todas as áreas, a fim de que o estudante possa desenvolver plenamente o psiquismo e seu potencial criativo. Ampliar o repertório cultural do estudante para além da aplicação direta de conhecimentos na vida cotidiana pode favorecer o desvelamento das contradições do mercado de trabalho e as políticas de educação básica para os estudantes da classe trabalhadora no Brasil.

Ademais, queremos registrar que alguns estudantes não reconhecem o núcleo flexível do currículo, representado na educação básica pelas disciplinas eletivas, como uma possibilidade de enriquecer a formação e aprofundar o estudo em temas específicos de interesse. No grupo de estudantes matriculados havia estudantes que não estavam comprometidos com a proposta escolhida. O objetivo era apenas de não extrapolar o percentual de faltas permitido e ter o mínimo dispêndio de energia, já que a aprovação era tida como algo certo. As tarefas solicitadas, quando realizadas, foram mal feitas e não atingiram o objetivo, nem a média, o que acabou culminando na reprovação.

O comportamento desses estudantes no decorrer da disciplina foi contestado por mim e reprovado pelos colegas, porque chegava ao ponto de, algumas vezes, atrapalhar o desenvolvimento da aula. Entretanto, após a publicação do resultado final, provocados por um desses estudantes sobre a possibilidade de uma “nova chance”, avaliamos que poderia ser mais um momento pedagógico e aceitamos. Contudo, outra vez o que prevaleceu foi o descomprometimento, resultando na aprovação de apenas um dos seis alunos.

Tanto as possibilidades quanto os limites descritos neste trabalho estão circunscritos à experiência de ensino do esporte Orientação desenvolvida no CEPAE/UFG, no primeiro semestre de 2017 no decorrer da disciplina eletiva Práticas corporais de aventura – esporte Orientação. Mas, para que pudéssemos elaborar e materializar essa proposta, foi necessária muita dedicação e um longo caminho de

pesquisa e apropriação, pois, assim como os estudantes da educação básica, também na formação de professores

[...] o desenvolvimento do gênero humano, a realização de objetivações sucessivamente mais ricas só pode se dar a partir dessa dialética que envolve a apropriação, ou seja, de um processo histórico em que cada geração não pode superar a precedente senão por um processo de incorporação. Daí resulta que a elaboração de formas mais ricas da atividade de ensino está condicionada à apropriação das igualmente mais ricas objetivações disponíveis em certo período histórico. Para sermos mais precisos, a escolha dos melhores meios para o fazer pedagógico deve se dar a partir do repertório de meios em seu estágio mais desenvolvido. (FERREIRA, B., 2015, p. 94).

Em suma, para ensinar Educação Física e todos os outros componentes curriculares, é preciso domínio dos conhecimentos técnicos da área e também do arcabouço teórico que oriente a direção do trabalho pedagógico, ambos complementares e imprescindíveis. Mas, para que o docente assuma o papel de intelectual da classe trabalhadora, é fundamental que haja um acesso amplo e irrestrito aos diversos espaços de formação, que favoreça seu enriquecimento com o que há de mais elaborado na cultura humana. Mediante as condições de vida da classe trabalhadora e dos ataques constantes à formação de professores, a carreira docente e à escola pública, avaliamos que esse talvez seja o maior de todos os limites.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela, intitulada “O ensino do esporte Orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora”, foi desenvolvida no CEPAE/UFG com estudantes do ensino médio nos anos de 2016 e 2017. Teve como objeto de estudo o ensino da Orientação nas aulas de Educação Física, considerando que o espaço onde se ensina deve determinar a forma de ensinar, bem como os objetivos e as formas mais adequadas de avaliar o processo, de acordo com o destinatário da ação pedagógica.

A questão-problema dessa investigação consistiu em identificar quais as possibilidades e os limites para o ensino dessa prática corporal de aventura na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora. A referida metodologia de ensino é pautada principalmente nas teorias histórico-crítica e histórico-cultural, que defendem que o ensino é a esteira do desenvolvimento e a escola o lócus privilegiado para sua promoção (MARTINS, 2016b). Logo, a fim de alcançar nosso objetivo geral de desenvolver uma sequência didático-pedagógica para o ensino do esporte Orientação que contribuísse para a ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, nos aprofundamos no estudo dessas perspectivas críticas.

Identificar como a Orientação vem sendo discutida academicamente foi um passo relevante para esse trabalho, sobretudo nesse momento em que a BNCC reconhece as práticas corporais de aventura como um conteúdo que deve ser ensinado em todas as escolas brasileiras. As propostas de ensino identificadas no estado da arte da produção do conhecimento, embora escassas, comprovam a viabilidade dessa modalidade na escola, representando as práticas corporais de aventura terrestres. Assim, esta pesquisa vem somar esforços àquelas que já contribuem com os professores da educação básica, oferecendo mais uma possibilidade de trabalho com essa temática.

A escolha do CEPAE/UFG como campo dessa pesquisa foi extremamente acertada. A luta histórica dos professores do departamento de Educação Física pela constituição/efetivação de uma proposta de ensino crítica reflete o compromisso assumido não apenas com a educação básica, mas também com a formação de professores. Embora ainda haja limites que precisam ser superados, o CEPAE já é um espaço público, notável, de escolarização. A estrutura física é privilegiada, o corpo docente é qualificado, o plano de carreira é atraente e promissor, o trabalho pedagógico é pautado pela perspectiva progressista, no entanto, a maior potência do CEPAE está no

fato de, atualmente, atender a toda a educação básica.

Afinal, uma escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, que recebe crianças a partir de 1 ano de idade e pode oferecer condições adequadas para o seu desenvolvimento até o final do ensino médio, tem um potencial enorme para contribuir com a transformação dessa sociedade. Ofertar todo o processo de escolarização possibilita respeitar a criança em sua singularidade, sem, contudo, negar-lhe o direito de acesso aos conhecimentos em suas formas mais elaboradas e alargar essas referências nas etapas seguintes, garantindo um ensino desenvolvendo das máximas potencialidades, pois o compromisso da escola pública é advogar em favor da emancipação da classe trabalhadora. Ainda que a formação omnilateral só seja possível em outra sociedade, que supere o capitalismo, não podemos cruzar os braços e aguardar que esse dia chegue.

Após refletir sobre as possibilidades e os limites identificados na materialização dessa proposta de ensino, podemos inferir que, enquanto as primeiras anunciam a ruptura com o modelo de aula desconectado dos objetivos da escola, os segundos convergem para a problemática da formação, inicial e continuada, de professores. O modelo desejável de aulas de Educação Física que esteja em consonância com o papel social da escola e comprometido com o desenvolvimento omnilateral dos estudantes só será possível com debate e enfrentamento no âmbito da formação de professores. É preciso resistir às políticas que vêm se agigantando tanto na formação inicial quanto continuada, imprimindo um caráter pobre, raso e instrumental à educação. A formação de professores precisa estar articulada às demandas da escola, oferecendo condições para que os docentes realizem um trabalho de qualidade que contribua com a formação humana em sua totalidade.

Do contrário, como oferecer às novas gerações condições adequadas para uma formação humana plena se a nós, que conduzimos esse processo, foram negadas, desde a infância, as premissas para tal desenvolvimento? O referencial teórico da pedagogia histórico-crítica nos permite perceber que os ataques às condições básicas de vida da classe trabalhadora, relegando-a ao empobrecimento financeiro, intelectual e moral, estão fortemente relacionados à estratégia da classe dominante de se perpetuar no poder.

Segundo Frigotto (2018)<sup>58</sup>, o governo federal, nos dois anos que sucederam o *impeachment* da presidenta eleita, aprovou medidas como a reforma do ensino médio, a

---

58 Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocautada>>. Acesso em 03 de junho de 2018.

BNCC e a Emenda Constitucional 95 (teto de gastos públicos), que, juntas, representam o maior retrocesso para as políticas educacionais brasileiras dos últimos 70 anos ou mais. Segundo o pesquisador, as medidas de austeridade no gasto público sugeridas pelo relatório do Banco Mundial estão sendo operacionalizadas por meio dessas políticas e vão impactar não apenas o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, mas todos os direitos universais, que sequer chegaram a ser universalizados. Para Frigotto (2018), apesar do cenário temeroso, há esperança de que possamos retomar o movimento de barrar as contrarreformas, assim como vimos fazendo com a Reforma da Previdência. No entanto, para que isso seja possível, entendemos que é necessária uma tomada de consciência da classe trabalhadora acerca dos projetos de sociedade em disputa. Penso que a educação escolar e a educação física, em especial, têm muito a contribuir com esse processo.

Assim, este trabalho apresentou uma proposta crítica para o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física, estabelecendo uma interface com a educação ambiental e tendo como objetivo central o enriquecimento da formação dos adolescentes do CEPAE/UFG. Embora tenhamos identificado alguns limites no decorrer desse processo, o estudo dos referenciais teóricos que fundamentam essa proposta possibilitou não apenas compreendê-los, mas também propor caminhos para avançarmos superando-os, nos limites da atual conjuntura social.

Atendendo à exigência do mestrado profissional, essa pesquisa gerou uma sequência didática para o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física como produto educacional. Além disso, gerou alguns subprodutos como o curso para professores da rede municipal de Goiânia, lecionado a convite da rede CEDES-GO, bem como os trabalhos fruto dessa experiência, publicados no XX CONBRACE VI CONICE, além dos minicursos ofertados aos professores em importantes eventos acadêmico-científicos. Outro subproduto é o *blog*, citado anteriormente, que hospedará os materiais elaborados para essa experiência, que ficarão disponíveis na rede. Dessa forma, esperamos compartilhar os conhecimentos adquiridos nesse processo com os colegas professores e contribuir com a formação humana dos estudantes, no limite imposto pela realidade.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Antônio et al. **Orientação: Desporto com pés e cabeça**. Federação Portuguesa de Orientação, 2011. Disponível em:

<[https://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/livro\\_orientacao\\_desporto\\_com\\_pes\\_e\\_cabeça.pdf](https://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/livro_orientacao_desporto_com_pes_e_cabeça.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2016

ALCÂNTARA, Regina Godinho; STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 3, 2017.

ALMEIDA, Eliane Maria; MARTINELLI, Telma. Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. **EFDeportes**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 207, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd207/slackline-para-o-desenvolvimento-humano.htm>> Acesso em: 24 ago. 2016

AMARAL, Lucas Vieira; OLIVEIRA, João. Contribuições dos textos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física: uma análise sobre textos didáticos de handebol. **EFDeportes**. Revista digital, Buenos Aires, Ano 17, nº 172, Setembro de 2002.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97430>> Acesso em: 18 jun. 2016.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

ARAÚJO; Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 205-221, jul./2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/.../2175-8042.2017v29n51p205>> Acesso em: 29 ago. 2017

ARMBRUST, Igor. **Os esportes radicais como potenciais geradores de saberes interdisciplinares**. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011. Disponível em: <[https://www.usjt.br/biblioteca/mono\\_disser/mono\\_diss/2012/209.pdf](https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2012/209.pdf)> Acesso em: 28 abr. 2016

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro et al. **Metodologia da investigação científica**: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física. Goiânia, 2015, in mimeo.

BLOTTA, Ana Paula et al. O estado da arte da produção do conhecimento em Educação Física escolar no contexto do ensino fundamental. **Anais do VII Encontro Estadual de**

**Didática e Prática de Ensino**, GT 06 Educação Física, Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/index.htm>>. Acesso em: 25 de jan.2018

BRACHT, Valter. A Educação Física no ensino fundamental. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada em 20 de dezembro de 2017 Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da área – ensino**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei da Educação Ambiental**. Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, n. 79, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em> 15 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a Educação Física de 5ª a 8ª séries. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000. Pt. 2 – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 16 mar. 2018.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03 p. 29-40, set./dez., 2017. Disponível em: <[periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5524](http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5524)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto. O Nicho Esportes de Aventura: um processo de civilização ou descivilização? **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 10, n.87, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd87/aventur.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel**: volume I: EDUCAÇÃO INFANTIL. Cascavel, PR: 236 p., 2008. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18072012\\_educacao\\_infantil\\_-\\_2012.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18072012_educacao_infantil_-_2012.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CAUPER, Dayse Alisson Camara; ONOFRE, Tiago. Educação Física no ensino médio do CEPAE/UFG: a compreensão de estudantes sobre este componente curricular. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru, São Paulo, 2017. Disponível em: <[http://www.cbe-unesp.com.br/2017/pages/anais\\_cbe\\_v01.pdf](http://www.cbe-unesp.com.br/2017/pages/anais_cbe_v01.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CAUPER, Dayse Alisson Camara Cauper; ALVES, Naiá Márjore Marrone. Educação Física no ensino médio: apontamentos para a formação humana de adolescentes à luz do materialismo histórico-dialético.

CAUPER, Dayse Alisson Camara Cauper; ALVES, Naiá Márjore Marrone; SILVA, Alcir Horácio da Silva. Educação Física na educação básica: o que, para quem, para que e como ensinar? - reflexões à luz das perspectivas críticas. **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-crítica 2018**.

CBO, Confederação Brasileira de Orientação, 2016. Disponível em: <https://www.cbo.org.br/organograma> Acesso em: 03 de junho de 2018.

CBO, Confederação Brasileira de Orientação, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/www.cbo.org.br/> Acesso em: 03 de junho de 2018.

CEPAE/UFG. **Projeto Político-Pedagógico**, CEPAE/UFG. Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/891-ppp-2013>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. In: **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000. Disponível em: < [eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3799/2611](http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3799/2611)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

COLDEBELLA, Auria de Oliveira Carneiro; LORENZETTO, Luiz Alberto; COLDEBELLA, Arlei. Práticas corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n.2, p. 111-122, 2004. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/13CAC\\_home.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/13CAC_home.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

COLOMBO; Alfredo. Segunda Língua. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Ano V, nº 5, Rio de Janeiro, 1949. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ufrj\\_enefd](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ufrj_enefd)>. Acesso em 22 mar. 2018.

CRUZ; Sebastião da Silva. **Orientação**: um novo desporto. Rio de Janeiro: MEC, 1960, in mimeo.

DACOSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. 1Ed. 924 páginas. Shape. 2005. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/atlas-esporte-brasil/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz** - Volume 5, Número 2, Dez./1999. Disponível em: <[www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2016.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Papirus Editora, 7ª edição, 2015.

DELGADO, Andrea Ferreira et al. A reforma do Ensino Médio no CEPAE. **Revista Solta a Voz**, v. 16, n. 2. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/3408/3290>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. A reforma Curricular do Ensino Médio no CEPAE sob a perspectiva dos alunos. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/3408/3290>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DIAS JÚNIOR, Elson Moura; FERNANDES, Inah de Oliveira. Educação Física. **Reafirmando a escola enquanto espaço legítimo de atuação**. Artigo. Feira de Santana/BA, 2010, in mimeo.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física**. Campinas-SP, Autores Associados, 2004.

FARIAS, Gerson Carneiro de. **Avaliação do autoconceito e da locomoção em crianças e adolescentes cegos por meio do jogo de orientação: “caça ao tesouro”**. Doutorado em ciências da saúde. Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6621>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FERREIRA, André Augusto de Menezes. **Perfil dermatoglífico, somatotípico e das qualidades físicas de atletas brasileiros de corrida de orientação de alto rendimento**. Universidade Castelo Branco, 2004. Disponível em: <[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=2277&listaDetalhes%5B%5D=2277&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=2277&listaDetalhes%5B%5D=2277&processar=Processar)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Tecnologias da informação e comunicação na educação: avanço no processo de humanização ou fenômeno de alienação? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 89-99, jun. 2015. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/12434/9506>>.

Acesso em: 28 fev. 2018.

FERREIRA, Helena L.; PEREIRA, Raquel S.; Moreira, Evando C. Educação Física no Ensino Médio: a visão dos alunos. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, vol. 13, n. 2, p. 35-48, jul/dez 2009.

FERREIRA, Maria Judy de Mello; GONZAGA, Deusimar. **Colégio de Aplicação: 40 anos de Educação em Goiânia**. CEGRAF-UFG, Goiânia, set. 2008.

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre a aula de educação física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/25587/17108>> Acesso em: 12 abr. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Ago./2002. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FERREIRA, Rui Manuel Fernandes. **Opção de Desporto, Natureza e Lazer: Orientação na Escola**. 1999. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Didáctica da Orientação, Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro, Vila Real, 1999, in mimeo.

FRANÇA, Dilvano Leder de. **Práticas corporais de aventura nas aulas de educação física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental** 17/08/2016 220 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45271>> Acesso em: 11 nov. 2017.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. **Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta nas três dimensões do conteúdo**. Mestrado em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro/SP, 2008. Disponível em: <[200.145.6.238/handle/11449/96064](http://200.145.6.238/handle/11449/96064)>. Acesso em: 28 out. 2016.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas Corporais de Aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli (Org.). **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Editora da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/170986>> Acesso em: 28 out. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional**: Blog do Freitas [Internet]. Campinas: Luiz Carlos de Freitas, 06/08/2016 - [citado em out 2017]. Disponível em:

<<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/06/todos-pela-educacao-publica-de-gestao-publica/>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Crítica a Organização do trabalho pedagógico**. Papirus Editora, Campinas, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento**: revista de educação. Niterói, v.3, nº 5, p. 329-332, 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326>>. Acesso em: 14 out. 2017.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/.../tese\\_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf](https://repositorio.ufba.br/.../tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HARTMANN, Adriana. **O desporto Orientação como ferramenta para o ensino da matemática**. Instituto de Ciências Exatas Departamento de Matemática Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <<repositorio.unb.br/handle/10482/17322>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ed, v. 01, p. 531-535, Ijuí: Unijuí, 2014.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Motrivivência**. Set/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/.../2175-8042.2016v28n48p168>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; MORAES, Thais Messias; SILVEIRA, Amanda Batista da. Educação Física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/.../5278>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Participação nas aulas: pensando a educação física escolar sob a perspectiva de gênero**. Texto apresentado na mesa redonda 03 do IV Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física da Faculdade de Educação da USP –

SEMEF, 2012. Disponível em:

<[http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/mesa\\_Juliana\\_Fagundes\\_Jaco.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/mesa_Juliana_Fagundes_Jaco.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Educação Física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012. Disponível em:

<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/2517/3464>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

KRETLY, Vanda. **Construção e validação do conteúdo de um programa de prevenção de lesão músculo-esquelética no esporte: um estudo Delphi'** 01/09/2005 115 f. Doutorado em Enfermagem na saúde do adulto Instituição de Ensino:

Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca "Wanda de Aguiar Horta". Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=16561&indexSearch=ID>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e suas repercussões no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 1, p. 11-29, janeiro/março 2010. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000/7513>>. Acesso em: 20 maio 2013.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; MASCAGNA, Gisele Cristina.

Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.).

**Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

LEHER, Roberto. Educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAMOSA, Rodrigo de A. C. (Org.). **Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**.

Rio de Janeiro: Quarter: CNPQ, 2015.

LORDÊLLO, Alexandre Francisco. **O trato com o conhecimento contemporâneo no currículo de Licenciatura em Educação Física da UFBA: o parkour e suas contribuições ao eixo dos conteúdos específicos**. Dissertação de mestrado, UFBA, 2014. Disponível em:< <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20022>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

LOURDES, Luiz Fernando Costa de. **Antonio Boaventura da Silva e a Educação Física: o intelectual e seu pensamento na década de 1940**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Luiz%20Fernando%20Costa%20de%20Lourdes%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAMOSA, Rodrigo de A. C. **Educação Ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Quartet Editora, Rio de Janeiro, 2015.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, N° 15, 2013. Disponível em: <[seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354](http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/298/29819096012/>>. Acesso em: 02 maio 2018.

MARQUES, Felipe. **Caracterização dos Praticantes Nacionais Veteranos Masculinos de corrida de Orientação**. Estudo descritivo e comparativo dos níveis de aptidão física e composição corporal, em atletas nacionais veteranos masculinos de orientação com corredores de fundo de atletismo e sedentários. Mestrado em Actividade Física para a 3ª idade Universidade do Porto, 2004. Disponível em: <[https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10651/5/5033\\_TM\\_01\\_P.pdf](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10651/5/5033_TM_01_P.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições para a Educação Brasileira. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Eixo: Pedagogia histórico-crítica, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: gênese, desenvolvimento e fundamentos**. Palestra. Seminário Educação, Política e Democracia, UnB, Brasília, 2016b.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

MARTINS, Lígia Márcia Martins; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

MARTINS, Lígia Marcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. Vol. 11. Nº 22. PP. 345-358. Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3899064.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MARTINS, Lígia Marcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

MARTINS, Lígia Marcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP, Armazém do Ipê, 2016b.

MARTINS, Poliana Carvalho et al. Educação Física na educação infantil – avanços e desafios na formação de professoras e professores da UFG a partir do estágio curricular supervisionado no DEI/CEPAE/UFG. **Anais do VI EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, Goiânia, 2015. Disponível em: <[http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT6%20Ed%20Fisica%20pdf/GT6\\_EDUCACAO%20FISICA%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/PDF/GT6%20Ed%20Fisica%20pdf/GT6_EDUCACAO%20FISICA%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2016.

MARZINECK, Adriano. **A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física**. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2004. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACA O\\_FISICA/dissertacao/Adriano\\_Marzinek.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA O_FISICA/dissertacao/Adriano_Marzinek.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2016.

MEY, Eliane Serrão Alves. **Introdução à catalogação**. Brasília: Brique de Lemos/Livros, 1995

MICHAELIS. **Dicionário online**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MONTALVAO, Vanessa Conrado. **O efeito do esporte orientação sobre a qualidade de vida e o desempenho cognitivo na maturidade'** 01/04/2012 128 f. Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei. Biblioteca Depositária: CDB-UFSJ. Disponível em: <[https://ufsj.edu.br/portal2.../File/mestradosicologia/Dissertacao\\_Vanessa\\_Torres.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2.../File/mestradosicologia/Dissertacao_Vanessa_Torres.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MURRAY, Richard Wallace Scott. **Corrida de Orientação: esporte em busca de um novo caminho para a natureza**, 01/12/2001 191 f. Mestrado em ciência da motricidade humana. Instituição de Ensino: Universidade Castelo Branco, Rio De Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Manuel Bandeira. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

NUNES, Fábio S. **A dispensa nas aulas de Educação Física: legalidade e legitimidade.** Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10197/.../Dissertacao%20Fabio%20Nunes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

NUNES; Natália Macedo. **A pedagogia crítico-superadora e o esporte escolar: um estudo sobre a proposta curricular da educação física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.** Dissertação, UnB, Brasília, 2014. Disponível em: <[repositorio.unb.br/bitstream/10482/16717/1/2014\\_NataliaMacedoNunes.pdf](repositorio.unb.br/bitstream/10482/16717/1/2014_NataliaMacedoNunes.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

OLIVEIRA, Agnaldo F. de. **Orientando na escola: limites e possibilidades da Corrida de Orientação no ambiente escolar.** Monografia (Graduação em Educação Física FEFD/UFG), 2005, in mimeo.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz; CAMARGO, Aryadna Santos Ferreira; AMARAL, Gislene Alves do. **Construindo estratégias de ensino: teoria e prática,** Uberlândia, 2000. Disponível em: <[http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/311\\_intro\\_pctp.pdf](http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/311_intro_pctp.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <[www.bauru.sp.gov.br/...site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/...site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PATRIARCA, Amanda Corrêa; ONOFRE, Tiago; MASCARENHAS, Fernando. Especialização em escolar” formação continuada de professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 3 (2008). Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/5167>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PEREIRA, Flavio Medeiros. Nível médio de ensino: aulas de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 2, p. 136-155, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/153/139>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis et al. Atividades alternativas na educação física escolar. *Revista Educação Física UNIFAFIBE*, Bebedouro/SP - Vol. V- set./2017. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/56/30082017172544.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

PINA, Leonardo Docena et al. A Disciplinarização dos corpos por meio da ginástica. IN: REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

PORTELA, Andrey. O esporte de aventura na Educação Física: formação e atuação dos professores. 2012. 168 f. Tese (Doutorado) - Curso de Atividade Física e Saúde, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106749>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

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

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro et al. O estado da arte da produção do conhecimento em Educação Física escolar no contexto do Ensino Médio. **Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/index.htm>>. Acesso em: 25 jan.2018

RUFINO Luiz Gustavo Bonatto et al. Educação Física Escolar no Ensino Médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S353-S369, abr./jun. 2014. Disponível em: <[www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/2138/1096](http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/2138/1096)>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski; FINCK, Silvia Christina Madrid. Uma análise da prática pedagógica sobre o corpo em movimento na educação infantil. **Espacios**. Vol. 36 (Nº 10) Año 2015. P. E-1. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a15v36n10/153610E1.html>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega e NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o Ensino Médio: a visão dos professores de Educação Física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16797/18510>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea, 11ª Edição, Editora Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, currículo e sociedade**: os saberes necessários à formação docente. 2009a. [Texto escrito para a Conferência a ser proferida no 2º Simpósio Internacional de Formación Docente: *El currículum, un espacio de participación*. Misiones, Argentina, 4, 5 e 6 de junio de 2009, que não aconteceu porque o evento foi cancelado].

\_\_\_\_\_. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.n], 2010.

\_\_\_\_\_. Orelha do livro. In: REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1:131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei; DERMEVAL, Saviani; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas-SP Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SCHERMA, Elka Paccelli. **Corrida de Orientação**: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia e da Cartografia.' 01/10/2010 201 f. Doutorado em geografia. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro. Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/RIO CLARO. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17158/14385>> Acesso em: 11 nov. 2017.

SERON, Taiza Daniela; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; TULESKI, Silvana Calvo. Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 75-91, abr./jun. de 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17158/14385>>. Acesso em: 28 out. 2017.

SILVA, Alcir Horácio da. A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio e Aplicação da UFG. Tese de doutorado UFBA, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14576>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SILVA, Ana Márcia; LAZAROTTI FILHO, Ari; ANTUNES, Priscila de Cesaro. Práticas Corporais. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

SILVA, Arcênio Meneses da. **Esporte orientação e formação de professores de Geografia: uma experiência com cartografia escolar**' 30/01/2013 210 f. Doutorado em Geografia. Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro. Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro (SP). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104462>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica na Educação Física**. São João Del-Rei: UFSJ. Palestra de encerramento da I Semana Acadêmica do Curso de Educação Física, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wb27AYo8pkY>>. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física, 2013. Disponível em:  
<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15717/1/2013\\_EfrainMacieleSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15717/1/2013_EfrainMacieleSilva.pdf)>.  
Acesso em: 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Doutorado em Educação Escolar, 2017. Disponível em:  
<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152026>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca; DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra; SILVA, Régis Henrique dos Reis. A construção de um currículo e um programa no Ensino Fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. **Revista Especial de Educação Física** – Edição Digital, v.4, n.1, set. 2008. Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar. Disponível em:  
<<https://pt.scribd.com/document/212597871/Pedagogia-Historico-Critica-e-o-Ensino-Da-Cultura-Corporal>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Contribuições das pedagogias críticas e psicologia histórico-cultural na construção de um currículo e um programa de ensino para a educação física escolar. **Anais do IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte.** Brasília, 2010. Disponível em:  
<[congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/view/2500/1177](http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/view/2500/1177)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca; DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **A unidade conteúdo e metodologia no processo de trabalho pedagógico:** a experiência de produção do currículo da educação física no CEPAE/UFG. Disponível em:  
<[https://portais.ufg.br/up/258/o/AUNIDA\\_1.PDF](https://portais.ufg.br/up/258/o/AUNIDA_1.PDF)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, Marco Antônio Ferreira da. **Esporte Orientação:** Conceituação, resumo histórico e proposta pedagógica interdisciplinar para o currículo escolar. Monografia apresentada à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32293>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SILVA, Nuno Miguel de Melo Oliveira da. **A Corrida e Orientação na formação dos futuros Oficiais do Quadro Permanente:** Implicações para um Oficial Subalterno das Armas Combatentes. Academia Militar de Lisboa. Mestrado integrado em Ciências Militares, 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.../TIA%20-%20276%20ASP%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001. Disponível em:  
<<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/388>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia; BRANDÃO, Leonardo. Voga esportiva e artimanhas do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 11-26, jul/set de 2012. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/26466/21137](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/26466/21137)>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SOUSA, Camila Santos de. **Ludus naturae - corporalidade e resignificação ecológica**: aventura lúdica no surfe em Florianópolis. 01/01/2012 104 f. Mestrado em Ciências Do Ambiente Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Tocantins, Palmas. Biblioteca Depositária: Campus Universitário de Palmas- UFT. Disponível em: <[www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2364/1/2011\\_Dis\\_HeloisaSBRASIL.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2364/1/2011_Dis_HeloisaSBRASIL.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira. **Esporte de aventura na escola**: possibilidades de diálogo com a mídia-educação. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; ARAUJO; Allyson Carvalho de. As práticas corporais de aventura na educação física escolar: o que o estado da arte nos diz. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.2, jun./2016. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/viewFile/2025/1460>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOUSA; Fabiano Alves de. A Educação Física escolar no ensino médio do CEPAE/UFG: um estudo de caso. Monografia do curso de Especialização em Educação Física Escolar. FEFD/UFG, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/459/1/FCCE%20-%20Fabiano%20Alves%20de%20Sousa%20-%202013>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulcke. Prefácio. In: REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho**. Campinas: CBCE, 2003, in mimeo.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulcke; ESCOBAR, Michele Ortega. **Mas, afinal, o que é educação física?** Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TOMAZ, Adriane Silva; REIS, Adriano de Paiva; LANDIM, Renata Aparecida Alves. Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n.1, p.87-107, jan./abr. 2016. Disponível em: <[revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3959/3316](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3959/3316)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B; LAMOSA, Rodrigo de A. C. (Org.). **Educação ambiental no contexto escolar: Um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quarter: CNPQ, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas S.A, 1ª edição, 2015.

TULESKI, Silvana. Editorial. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 15, n. 2, p. 233-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a01v15n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a01v15n2.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbce/v38n2/0101-3289-rbce-38-02-0163.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n2/0101-3289-rbce-38-02-0163.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2018.

UFG. **Resolução - CONSUNI N° 32/2014** Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao\\_32\\_-\\_Regimento\\_do\\_CEPAE\\_-\\_CEPAE.pdf?1411695613](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_CEPAE.pdf?1411695613)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

VALERIANO, Fúlvio Rodrigues. **Relação do grau de percepção de vida, estratégias de enfrentamento e capacidade de resiliência com o resultado em competições do esporte orientação pedestre'** 01/04/2011 50 f. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei. Biblioteca Depositária: UFSJ/CDB. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/.../Fulvio%20Rodrigues%20Valeriano.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

VARIZO, Zaira da Cunha Melo; FERREIRA, Maria Judy de Mello. De Colégio de Aplicação à Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória. **Revista Solta a Voz**, v. Especial. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/12708/8292>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VIEIRA, Pollyane de Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. O texto escrito como recurso didático nas aulas de Educação Física: perspectivas e experiências dos professores. **Movimento**, v. 21, n. 4, 2015.

Relação de disciplinas eletivas lecionadas pelos professores do departamento de Educação Física do CEPAE/UFG - Fornecida pela secretaria da escola

ANO	NOME DA DISCIPLINA	DOCENTE	SEMESTRE	
2007	Jogos integrados	Regis Henrique dos Reis Silva	1º	
2008	A química do amor	Silmara Ferreira Antunes	1º	Em parceria com biologia
2008	Ballet	Silmara Ferreira Antunes e Paulo Reis Nunes	2º	
2008	Ginástica	Silmara Ferreira Antunes	2º	
2009	A química do amor	Silmara Ferreira Antunes	1º	Em parceria com biologia
2009	Ginástica geral	Lusirene Costa Bezerra Duckur	1º	
2009	Performance	Paulo Reis Nunes	1º	*Não tenho certeza
2009	Violência e torcidas	Orozimbo Cordeiro Junior	2º	*Não tenho certeza
2010	Ginástica geral	Lusirene Costa Bezerra Duckur	1º	
2010	Violência e torcidas	Orozimbo Cordeiro Junior	2º	*Não tenho certeza
2010	Esporte	Orozimbo Cordeiro Junior	2º	
2010	Esporte Voleibol	Eduardo de Carvalho Ribeiro	2º	
2010	Esporte-Handebol	Alcir Horácio da Silva	2º	
2011	Biologia e Esporte	Mercês Pietsch Cunha Mendonça	1º	Professora do departamento de biologia
2011	Violência e Torcidas	Alexandre Magno Guimarães	1º	
2011	Violência e Torcidas	Lusirene Costa Bezerra Duckur	1º	
2011	Esporte Voleibol	Eduardo de Carvalho Ribeiro	2º	
2011	Esporte-Handebol	Alcir Horácio da Silva	2º	
2011	Esporte-Handebol	Natalia Macedo Nunes	2º	
2011	Esportes na escola	Alexandre Magno Guimarães	2º	
2012	Esporte Voleibol	Silmara Ferreira Antunes	1º	
2012	Esportes na escola	Alexandre Magno Guimarães	1º	
2012	Ginástica para todos	Natalia Macedo Nunes	1º	
2012	Lutas-artes marciais	Viviane Lopes Freitas Ueno	1º	
2012	Dança para todos	Natalia Macedo Nunes	2º	
2012	Esporte-handebol	Alcir Horácio da Silva	2º	

2012	Esportes-raquete	Alcir Horácio da Silva	2°	
2012	Esportes-raquete	Alexandre Magno Guimarães	2°	
2012	Lutas-artes marciais	Viviane Lopes Freitas Ueno	2°	
2013	Ginástica	Silmara Ferreira Antunes	1°	
2013	Esportes na escola	Regis Henrique dos Reis Silva e Lusirene Costa Bezerra Duckur	2°	
2013	Esportes-Raquete	Alcir Horácio da Silva	2°	
2014	Ginástica	Silmara Ferreira Antunes	1°	
2014	Esportes-Raquete	Alcir Horácio da Silva	2°	
2015	Ginástica	Silmara Ferreira Antunes	1°	
2015	Esportes-Raquete	Alcir Horácio da Silva	2°	
2016	Esportes-Raquete	Alcir Horácio da Silva	2°	

# **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DO CEPAE/UFG**

**Goiânia  
2013**

## Sumário

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>2</b>
<b>2. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>3. ESTRUTURA FÍSICA.....</b>	<b>4</b>
<b>5. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>6. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS .....</b>	<b>12</b>

## **1. APRESENTAÇÃO**

O Projeto Pedagógico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE /UFG, decorre essencialmente do interesse consciente e coletivo da equipe de profissionais da Educação. É um documento que norteia e (re) define os objetivos do processo de apropriação de conhecimentos em suas dimensões culturais, políticas e pedagógicas.

A importância desse Projeto Pedagógico (PP) vincula-se à possibilidade que tal documento possui de representar como se dá o processo da/na dinâmica educacional praticada no CEPAE/UFG. Evidenciam-se os fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura física, a organização administrativa, o ensino, a pesquisa, a extensão e as, que são norteados por um pressuposto básico: ações pedagógicas pautadas em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, em uma análise crítica do impacto de tais conceitos na cultura escolar.

Assim, o intuito deste projeto é vincular-se a toda uma produção científica construída no bojo de práticas afinadas com as políticas públicas no âmbito Educacional. Nesse sentido os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, para atender às especificidades regionais e locais de cada comunidade escolar, seguindo a Lei nº. 9.394/96, de 20.12.96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), e também a Lei Federal 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## 2. INTRODUÇÃO

O CEPAE como um centro de ensino e pesquisa público, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral de seus usuários, está estruturado no Regimento<sup>1</sup> e no Projeto Pedagógico, fundamentado em teorias críticas. Destaca-se que o PP deve ser construído e vivenciado por todos os segmentos da escola, num processo constante de reflexão e discussão sobre o cotidiano escolar.

Esse documento foi elaborado a partir do interesse em formalizar uma proposta pedagógica de maneira que fossem retratadas suas concepções, ações e objetivos pedagógicos, em uma construção coletiva que propicie o repensar sobre a cultura escolar validando a contribuição dos vários segmentos que compõem esta Unidade Acadêmica e vem sendo constantemente reestruturado com base nas mudanças que ocorrem no cotidiano da escola.

Objetiva-se, então, estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delinea diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico aberto e dinâmico.

A composição da atual comissão do PP estrutura-se dentro de critérios de representatividade de segmentos que compõem este Centro de Ensino e Pesquisa, visando assim, garantir uma efetiva intercessão das subáreas, áreas de conhecimento, setor de apoio à ação pedagógica, setor administrativo, bem como de alunos, pais, estagiários e pesquisadores.

---

<sup>1</sup>

Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

### **3. ESTRUTURA FÍSICA**

O CEPAE funciona em prédio próprio no Campus Samambaia desde 1980, sediando o ensino fundamental e o ensino médio até 2005. Em outubro do mesmo ano foi inaugurado o prédio II destinado à primeira fase do ensino fundamental, contendo: 10 salas de aulas, 01 laboratório de Formação de Conceitos, 01 laboratório de Pesquisa em Linguagem e Infância, 01 laboratório de Matemática, 01 laboratório de Química, 05 banheiros (sendo um para cadeirante), 01 hall, 01 sala para o setor de psicologia, 01 sala para atendimento aos pais, 01 sala de professores, 01 copa, 01 sala para fotocópia e em anexo 01 quadra descoberta.

A partir de 2006, o prédio I, no qual funciona a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foi assim organizado:

- a) Piso superior: 13 salas de aulas, 01 laboratório de informática, 02 salas para depósito de materiais, 01 laboratório de Ciências Biológicas, 03 salas para coordenação pedagógica, 01 sala de Estágio, 01 sala para a Revista Polyphonia, 1 sala de Professores de Línguas Estrangeiras e Informática, sanitários e 01 sala para materiais de limpeza.
- b) Piso inferior: 04 salas de aula, 09 salas de professores, 01 sala de direção, 01 sala de secretaria executiva, 01 mini-auditório, 01 biblioteca, 01 mini-cozinha, 02 salas para depósito de materiais de limpeza, 02 almoxarifados, 01 secretaria administrativa, 01 sala de Grêmio Estudantil, 01 hall com mesas de estudos.
- c) Anexado ao prédio I temos: 03 salas de artes, 01 sala de dança, 01 cozinha com despensa, 01 pátio coberto, 01 almoxarifado de Educação Física, 01 sala de núcleos de Pesquisa, 01 vestiário para equipe de apoio (limpeza e segurança) e sanitários com chuveiro. Existem ainda, duas quadras, sendo uma coberta, playground e estacionamento.

#### 4. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

O CEPAE é formado por um órgão superior deliberativo ou Conselho Diretor, que tem sua composição e funções citadas no Capítulo I, artigos 9º e 10º do seu Regimento interno, e pelos órgãos de direção, que consistem na Direção, Vice-Direção e Coordenação pedagógica, conforme funções e atribuições descritas no Capítulo II, artigos 12 a 40 do mesmo Regimento.

Aos órgãos de direção estão subordinadas as comissões permanentes, as quais têm o papel de articular os projetos de estágio (art.19), extensão (art. 17) do CEPAE; o setor de apoio à ação pedagógica; os serviços administrativos; e as coordenações pedagógicas, responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da educação básica: fundamental e médio, e a coordenadoria de pesquisa responsável pela organização e desenvolvimento dos projetos e núcleos de pesquisa e da pós-graduação *lato sensu*, presencial e a distância, e *stricto sensu*, mestrado no âmbito do CEPAE.

Aos órgãos de coordenação pedagógica estão subordinadas as Coordenações de Área de Ensino que são:

a) Área de Comunicação, formada pelas subáreas de Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Francês e Língua Estrangeira Espanhol e Educação Informática;

b) Área de Ciências Humanas e Filosofia, composta pelas subáreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;

c) Área de Ciências da Natureza e Matemática, constituída pelas subáreas de Química e Física, Matemática e Biologia.

Cada área de ensino e subárea é representada por seu respectivo coordenador, com suas atribuições descritas nos artigos 24 e 25 do regimento do CEPAE.

O setor de apoio à ação pedagógica compõe-se de equipes técnicas que são responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de tarefas inerentes às áreas de atuação: Biblioteca Escolar (artigo 38), Psicologia (artigo 33 e 34), Técnico em Assuntos Educacionais (parágrafo único do artigo 38), Técnico Desportivo (artigo 33) e Técnico de Laboratório (artigo 33). Esses profissionais têm como princípio o caráter

educativo pedagógico de suas ações, realizando um trabalho cooperativo e coerente com as necessidades do CEPAE.

Os Serviços administrativos constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE, compondo-se da:

a) Secretaria administrativa, que é responsável pelos serviços de escrituração e documentação da vida funcional de alunos e técnicos administrativos, comunicação, controle de material e expediente de direção, tendo como chefe imediato um de seus membros e suas atribuições descritas no artigo 44 do Regimento;

b) Secretaria executiva, que é responsável pelo serviço de documentação da vida funcional dos docentes e pela documentação relacionada à extensão, ao estágio, tendo suas atribuições descritas no artigo 46 do Regimento do CEPAE.

c) Secretaria de pesquisa e pós-graduação, que é responsável pelo serviço de documentação de pesquisa e de pós-graduação deve atender e orientar tecnicamente o corpo docente, discente, os pesquisadores e o público acadêmico em geral que se interessar por atividades relacionadas à pesquisa e à pós-graduação no Cepae.

## 5. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O ingresso de alunos no Colégio de Aplicação (CAp) inicialmente não existia demanda por vagas, o número de alunos era menor que o número de vagas oferecidas. Esse quadro mudou à medida que o colégio foi se tornando conhecido, exigindo, portanto, um critério de seleção, o qual gerou a preocupação de estar elitizando o processo de aquisição das vagas. A partir de 1980 o tema foi discutido e várias possibilidades levantadas, como: sorteio para filhos de servidores da universidade, sorteio que dividisse equitativamente o número de vaga entre os servidores e a comunidade. Tais discussões foram feitas no O Egrégio Conselho Universitário que:

definiu a política de distribuição de vagas de Colégio de Aplicação pela resolução nº 002 em 23.12.82, a qual foi alterada pela resolução nº 03/84, que prevê o *atendimento prioritário dos filhos e demais dependentes dos servidores da UFG na seleção de alunos no Colégio de Aplicação*. Finalmente, o Egrégio Conselho Universitário determina, no art. 2º da Resolução 001/88, que as vagas do CA sejam oferecidas à comunidade com igualdade de oportunidade a todos. (VARIZO & FERREIRA, 2010, p.24-5)

A organização do trabalho pedagógico do CEPAE (Primeira e Segunda Fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-graduação) é desenvolvida nas subáreas, áreas de conhecimento, conselhos de classe e coordenação de pesquisa e pós-graduação.

As coordenações pedagógicas dialogam com as subáreas e áreas e demais servidores na perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos. O objetivo é desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. Estas coordenações trabalham junto aos coordenadores das subáreas, áreas e com o conjunto de profissionais que atuam em cada fase, a fim de resguardar as especificidades do ensino. O trabalho pedagógico se orienta por princípios teóricos norteadores comuns fundamentados em

abordagens progressistas da Educação como, por exemplo, o sócio-interacionismo e sócio-historicismo.

O corpo docente do CEPAE é constituído por professores da UFG da carreira de magistério superior (MS). Desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientação/supervisão a alunos de Graduação e Pós- Graduação da UFG e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas. E, ainda, atuam em atividades administrativas (comissões e representações). Estão também vinculados ao CEPAE os professores da Creche que são da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Está em trâmite na Reitoria a decisão do vínculo da Creche a esta unidade.

### **5.1 ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE**

A primeira fase está constituída do 1º ao 5º ano, com aulas regulares no turno matutino. São destinadas 40 vagas para os 1º e 2º anos e 60 para os 3º, 4º e 5º anos, totalizando 260 alunos. No turno vespertino acontece o projeto “Ponto de Apoio”, destinado aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

### **5.2 ENSINO FUNDAMENTAL – 2ª FASE**

A segunda fase está constituída do 6º ao 9º ano, com aulas regulares no turno matutino. São destinadas 60 vagas para cada ano, totalizando 240 alunos. No turno vespertino acontecem atendimentos em cada disciplina, destinados aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

### **5.3 ENSINO MÉDIO**

O Ensino Médio está constituído do 1º ao 3º ano, com aulas regulares (núcleo básico) no turno matutino. São destinadas 60 vagas para cada ano, totalizando 180 alunos. No turno vespertino são ofertadas as disciplinas do núcleo flexível (constituído por disciplinas eletivas obrigatórias e optativas que acontecem semestralmente). Acontecem ainda atendimentos em cada disciplina, destinados aos alunos que

apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A matriz curricular encontra-se no Anexo C.

#### **5.4 ESTÁGIO**

Os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios constituintes dos cursos de graduação da UFG e de outras instituições conveniadas realizam-se de acordo com o disposto nos artigos 7, 16 e 19 do Regimento do CEPAE/UFG e a Resolução CEPAE/CEC nº.03/2010, nos termos das Resoluções CEPEC/UFG nº. 731/2005, 766/2005 e 462/1999, da Lei nº. 11.788 de 2008 e da Orientação Normativa nº.7, de 30 de outubro de 2008. Cabe à Comissão de Estágio Curricular (CEC) articular a viabilidade dos estágios com as coordenações de curso e de estágio das diferentes unidades acadêmicas da UFG e de outras instituições conveniadas, bem como acompanhar as atividades desenvolvidas neste Centro, em consonância com as orientações da coordenação de estágios da PROGRAD/UFG.

Os projetos de estágios desenvolvidos no CEPAE são elaborados e efetivados pelas Subáreas e/ou Setores de Apoio em conjunto com os Institutos/Faculdades correspondentes e são reconhecidos pelas coordenações de curso de CEPAE/UFG, cabendo a cada subárea e ou Setor de apoio responsável viabilizar o acesso a documentos solicitados pelos estagiários.

Na elaboração dos referidos projetos, é observada a especificidade de cada curso, bem como considerado o fato de no CEPAE/UFG ter uma escola de ensino básico, que se apresenta como campo de estágio.

Os direitos e deveres dos estagiários remetem-se as normatizações citadas acima.

#### **5.5 PÓS-GRADUAÇÃO**

Os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos pelo CEPAE têm o propósito de proporcionar um espaço de formação continuada sobre a prática profissional crítica e reflexiva frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar articulando ensino, pesquisa e o conhecimento das necessidades de constante aprimoramento. Atualmente são ofertados cursos presenciais e a distância. O CEPAE possui um programa *stricto sensu*, (Mestrado Profissional em Ensino na Educação

Básica) já aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instâncias administrativas da UFG, aguardando publicação de edital para o processo seletivo.

O curso de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica tem como propósito qualificar profissionais que atuam no contexto de ensino fundamental e médio, focalizando aspectos constitutivos do sistema escolar. O intuito é preparar esses profissionais para a pesquisa aplicada em ensino na educação básica, a fim de que possam construir uma reflexão crítica pautando-se na prática profissional e, conseqüentemente, contribuir com ações que visem impactar o sistema educacional no qual estão envolvidos.

## **5.6 PROJETOS, NÚCLEOS E REVISTA.**

### *5.6.1 Projeto de Pesquisa*

Os projetos de pesquisa são realizados por pesquisadores do CEPAE, bem como de outras Unidades Acadêmicas da UFG e demais Instituições de Ensino Superior. Têm como objetivo desenvolver pesquisas que contribuam para a produção científica nas diversas áreas do conhecimento, em especial, as que dizem respeito à Educação Básica.

### *5.6.2 Projetos de Extensão*

Os projetos de extensão são realizados por docentes e técnicos administrativos do CEPAE, bem como por profissionais oriundos de outras Unidades Acadêmicas da UFG. Têm como objetivo integrar a comunidade universitária a comunidade geral a fim de oferecer conhecimento, saberes e práticas necessárias para o desenvolvimento intelectual e sociocultural.

### *5.6.4 Núcleos*

Os núcleos de pesquisa do CEPAE são criados por docentes e técnicos administrativos, e/ou em parceria com outras Unidades, e têm o intuito de aprofundar conhecimentos específicos de cada área a que se destinam. Muitas vezes também são responsáveis por projetos de pesquisa e extensão realizados no CEPAE.

#### 5.6.5 Revista

A revista do CEPAE antes intitulada Revista Solta a Voz e atualmente Polyphonia, se traduz em um compêndio de artigos. Estes artigos podem ser escritos por professores desta e demais Unidades da UFG, bem como de outras instituições. Os textos acadêmicos são agrupados por temáticas desenvolvidas semestralmente. A revista pode ser acessada em: <http://www.cepae.ufg.br/pages/9742>

## 6. ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

As orientações epistemológicas que norteiam o projeto pedagógico do CEPAE não pertencem à um único marco teórico ou pressuposto filosófico.

Ao levarmos em consideração que o PP, segundo sua própria definição “é uma construção coletiva de toda a comunidade escolar” (Veiga, 1997), verificamos que, por sua natureza, ele expressa as teorias do conhecimento presentes no cotidiano escolar. Tais teorias denotam as concepções de mundo, de sociedade, de homem, de indivíduo que cada membro que participa de sua materialização defende.

Os embates teóricos e metodológicos estão presentes na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e se manifestam, para além da sala de aula, em várias situações dessa organização, quer seja em reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, enfim nas várias instâncias deliberativas ou não da escola.

As diferentes concepções teóricas podem ser observadas nas diversas subáreas e estão materializadas nos planos de ensino das disciplinas. Os marcos teóricos mais presentes nos planos têm suporte principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico dialético.

O discurso recorrente presente na escola demonstra a necessidade de que todos os segmentos envolvidos no projeto pedagógico (professores, servidores técnicos administrativos, alunos e pais, ou seja, a comunidade escolar) busquem subsídios

teórico-metodológicos para serem estudados, debatidos, sistematizados e, principalmente, operacionalizados, para que ele se transforme, de fato, em ações de planejamentos concretos, cuja intencionalidade busque uma transformação social.

O Projeto Pedagógico é uma tarefa desafiadora que requer um trabalho coletivo e compromissado. A leitura crítica da realidade escolar, as identificações de suas contradições e as proposições superadoras têm como um dos objetivos acabar com a distância entre a instituição que se tem para aquela que se almeja. Portanto, o Projeto Pedagógico, pela sua abrangência, é o orientador e articulador das ações pedagógicas (e, por conseguinte, políticas) da escola. É um instrumento dinâmico em constante processo avaliativo e não um documento que fique "engavetado" ou que apenas cumpra finalidades burocráticas do sistema educacional vigente.

Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando o desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da emancipação humana.

Por isso, é fundamental que cotidianamente se reflita sobre a organização do trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Nosso objetivo é possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação humana crítica que os levem a compreensão das contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento.

Os planos de ensino podem ser acessados em [www.cepae.ufg.br](http://www.cepae.ufg.br) link: Planos de Ensino 2012.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CEPAE, REGIMENTO. Aprovado em reunião do Conselho Diretor de 17 de março de 2003. Documento disponível em: Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

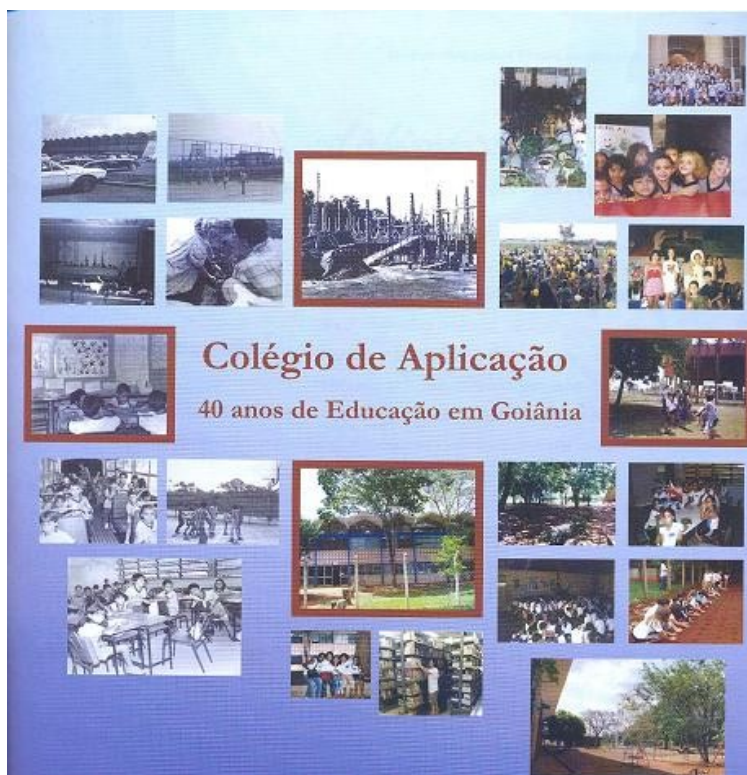
CEPAE, PLANOS DE ENSINOS. Documento disponível em: <http://www.CEPAE.ufg.br/pages/9721>.

VARIZO, Z. da C. M. & FERREIRA, M. J. de M. *De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória.* Revista Solta voz, Goiânia, v. especial, p. 24.5, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** Campinas, S.P: Papyrus, 1997, 3ª edição.

## ANEXOS

### ANEXO A : HISTÓRICO DO CEPAE / UFG



Colégio de Aplicação: 40 anos de Educação em Goiânia

Trajetórias e funções dos Colégios de Aplicação

## Trajetórias e funções dos Colégios de Aplicação

Em todo o mundo, há Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades, cada qual com seu perfil de funcionamento e atuando conforme as necessidades da instituição a que se vincula. De maneira geral, tais escolas contam com um quadro de professores doutores, mestres e pesquisadores, envolvidos com o ensino nos níveis pré-escolar, básico, médio e superior, e apresentam propostas inovadoras de reforma escolar, destinando-as a educar alunos e formar futuros professores.

Por essa razão e graças ao nível de competência de seus docentes, os Colégios de Aplicação oferecem um alto padrão de ensino, permitindo à sua comunidade escolar o contato com métodos e práticas comprometidas com uma formação escolar de qua-

"Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação."

Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*

lidade e, aos graduandos cotidianamente recebidos para desenvolverem seus estágios, a observação e a prática de abordagens pedagógicas eficazes.

Em razão dos princípios que nortearam a criação destas escolas, elas são mais conhecidas como escolas-laboratório, cuja missão tem sido oferecer uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de seus alunos e professores.

Sob este mesmo enfoque, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, que em 2008 está completando 40 anos, conta com um corpo preparado de docentes e técnicos e vem atuando, ao longo dessas quatro décadas, em favor de uma educação inclusiva, diferenciada e de qualidade.

Acreditamos na possibilidade de uma formação escolar de qualidade e acessível a todos. É certo que, para promovê-la, precisamos, antes, nutri-la de oportunidades imprescindíveis ao seu bom funcionamento, de modo a assegurar a todos os participantes do contexto escolar condições para que sobretudo aqui, em nossa escola, prevaleça sempre a opção pelo intercâmbio de conhecimentos. É este o ideal em que seguiremos concentrados: o de plantar sementes que, a cada dia, renovem as expectativas de uma libertação, de um voo para o infinito.



Construção do Colégio de Aplicação em 1965



Laboratório de investigação em 1968



Aula ministrada ao primeiro ano em 1968

### Origem do Colégio de Aplicação UFG

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criado pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1966. Suas atividades tiveram início em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG. Dois anos mais tarde, no bojo da Reforma Universitária ocorrida em 1968, o Colégio de Aplicação foi agregado à Faculdade de Educação, constituindo-se em órgão suplementar.

A essa época, ele tinha como objetivos: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais; servir como campo



Alunos na quadra de esportes do colégio



Alunos do 1º fase em sala de aula



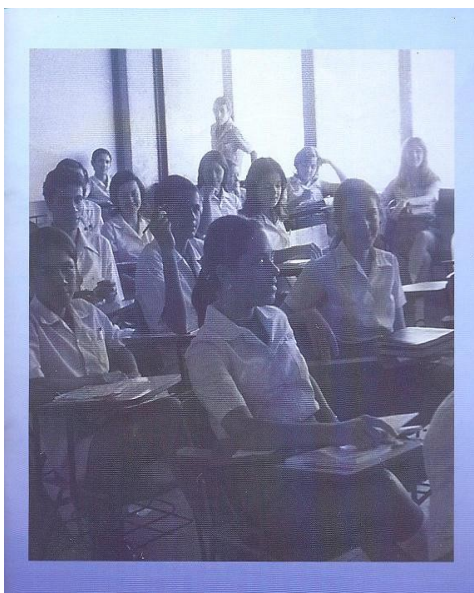
Alunos do 1º fase em passeio por Goiânia

de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia.

O corpo docente do então Colégio de Aplicação (FE/UFG) era constituído por professores da carreira de 1º e 2º graus, havendo também professores da Faculdade de Educação atuando neste nível de ensino.

A partir de 1980, em razão de uma reivindicação de greve, os professores de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira.

Em 1982, foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando desta forma até março de 1994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), através da portaria nº 0063, de autoria do Reitor da UFG.



## *Como ingressar no Colégio de Aplicação?*

Até o início de 1976, o ingresso de alunos no Colégio de Aplicação da UFG ocorria por meio de exames de admissão. A partir dessa data, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para o preenchimento das vagas, destinando-se 50% delas para dependentes de servidores da UFG e 50% para a comunidade em geral.

Somente a partir de 1988, passou-se a realizar sorteio público priorizando-se a distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados em estudar no Colégio de Aplicação.

11



17





O CEPAE foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de novos educadores nas diversas áreas de conhecimento, atendendo, pois, aos diversos cursos de Licenciatura.

A idéia de criação do CEPAE é fruto de intensas discussões no interior da UFG, especificamente nos Seminários de Licenciatura e em debates e estudos que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, em especial, no Fórum de Licenciatura, instituído em 1992.

E eis que a definição desta política foi avançando em suas metas e propostas e, à medida que os projetos foram sendo pensados, construídos e fortificados, pôde-se testemunhar a consolidação do papel fundamental do CEPAE, no processo de reflexão, reformulação e fortalecimento das Licenciaturas.

---

---

*Qual é a vocação do CEPAE*

O CEPAE tem como vocação contribuir com a qualificação dos professores através da realização de estágios, cursos de aprimoramento, pesquisas, etc.

---

---

## Tempo de criança

A Primeira Fase do Ensino Fundamental do CEFAP, constituída pelo primeiro ao quinto anos, conta com projetos pedagógicos capazes de estimular e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Abrangendo todas as áreas do conhecimento, tais projetos constituem uma espécie de "fermento" de ações e atividades extracurriculares nas quais se envolvem alunos e professores rumo a uma educação cada vez mais interdisciplinar, abrangente e participativa.

O CEFAP promove atividades culturais, esportivas, de lazer, além de feiras de Ciências, festas juninas, visitas a parques, exposições e feiras do livro; contam, ainda, com projetos de Música e Artes Plásticas e estimula os alunos por meio de oficinas, palestras e atendimentos extra-classe destinados ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita.

16



### Projetos da

**Projeto Bem-te-Ouvi:** desenvolvido pela subárea de Artes, coordenado na 1ª fase pela professora Telma Ferreira de Oliveira. Constitui-se de recitais didáticos que visam à formação de público para variados gêneros musicais.



**Projeto de Desenvolvimento Cultural:** visa à ampliação do universo cultural das crianças, através de visitas a museus, teatros, mostra de filmes e viagens a cidades históricas, como a cidade de Goiás e Piratópolis.

**Projeto Folhinha Aplicada:** jornalzinho mensal da 1ª fase, cujos artigos e desenhos são elaborados pelas crianças e professores da 1ª fase.



**Projeto Apoio Pedagógico:** ponto de apoio da 1ª fase, voltado para o atendimento diferenciado a alunos com dificuldades de aprendizagem. Está organizado em três eixos: leitura e escrita, raciocínio lógico matemático e formação de conceitos. Vinculado a este projeto, o projeto **Re-leitura** visa ao incentivo à leitura, interpretação de textos e desenvolvimento da criatividade, através da articulação de diferentes linguagens (literatura, teatro e artes plásticas) nas atividades desenvolvidas.

### Primeira Fase

**Festa da Chuva:** projeto originado na 1ª fase e que se estendeu para toda a escola, é a síntese de todas as atividades ambientais, com plantio de mudas nativas do cerrado no entorno da escola, mostra de filmes ambientais e palestras, no mês de novembro. Estas atividades motivam os alunos a difundirem seus conhecimentos para sua vivência, mudando também o comportamento dos pais, e a partir de seu ambiente, ganha as praças e ruas, atinge os bairros e as periferias, evidenciando as peculiaridades da sua comunidade, ou seja, a Educação Ambiental que propomos vislumbra envolver pais, alunos, professores e, enfim, toda a comunidade, dando um passo fundamental para a conquista da cidadania responsável e ativa.



**Banda Pequinhos:** projeto da subárea de Artes do CEFAP e da EMSC/UFG, cujo objetivo é formar grupos instrumentais e vocais, através de aulas de instrumentos musicais e canto.



**Projetos Ambientais:** realizado em parceria com o Espaço de Artes Vitória, Escola de Agronomia e ISA. As atividades são desenvolvidas através da horta escolar do CEFAP, de oficinas, de elaboração de cartazes, discussões e elaboração de textos relativos ao tema.





## A Segunda Fase

Conforme prevê a LDB, estudar é, sobretudo, participar de um processo de intercâmbio de saberes, os quais não se limitam aos conteúdos aprendidos em sala de aula, tampouco prescindem do constante diálogo entre as áreas do conhecimento.

E éis que nossa escola vem fazendo da **interdisciplinaridade**, da troca de experiências, práticas, informações e conhecimentos entre as áreas e subáreas, um de seus principais lemas, a sua principal "bandeira".

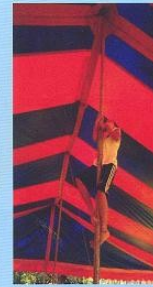
Se na Primeira Fase inúmeros são os projetos que reforçam e levam adiante este lema, diferente não seria na Segunda Fase, que também conta com o envolvimento de toda a comunidade escolar em favor de uma educação cada vez mais inclusiva, dialógica, humana e munida de um notório incentivo ao aprimoramento intelectual, moral, artístico e cultural dos alunos.



Incentivo a competições e jogos esportivos. Atualmente, são realizadas no colégio as olimpíadas de Matemática, de Português, jogos dos mais variados, competições de xadrez, etc.



Participação dos alunos nos jogos esportivos



Visitações e viagens guiadas pelos professores



## Projetos da Coordenação Pedagógica

A participação dos jovens na vida da escola é contemplada no projeto intitulado *Incentivo ao protagonismo juvenil no CEBAP*, elaborado pela coordenação. Esse projeto inclui as seguintes ações:

**Momento Cultural** – evento realizado uma vez por mês no qual os alunos apresentam atividades artísticas no palco do pátio;

**Jornada Esportiva** – evento realizado duas vezes ao ano fechando os semestres com premiação para os times esportivos (futsal e vôlei);

**Assembléias discentes e de pais** – eventos realizados no pátio ou auditório, onde os alunos problematizam e discutem questões que os estão afetando, retirando decisões para levarem aos conselhos diretores;

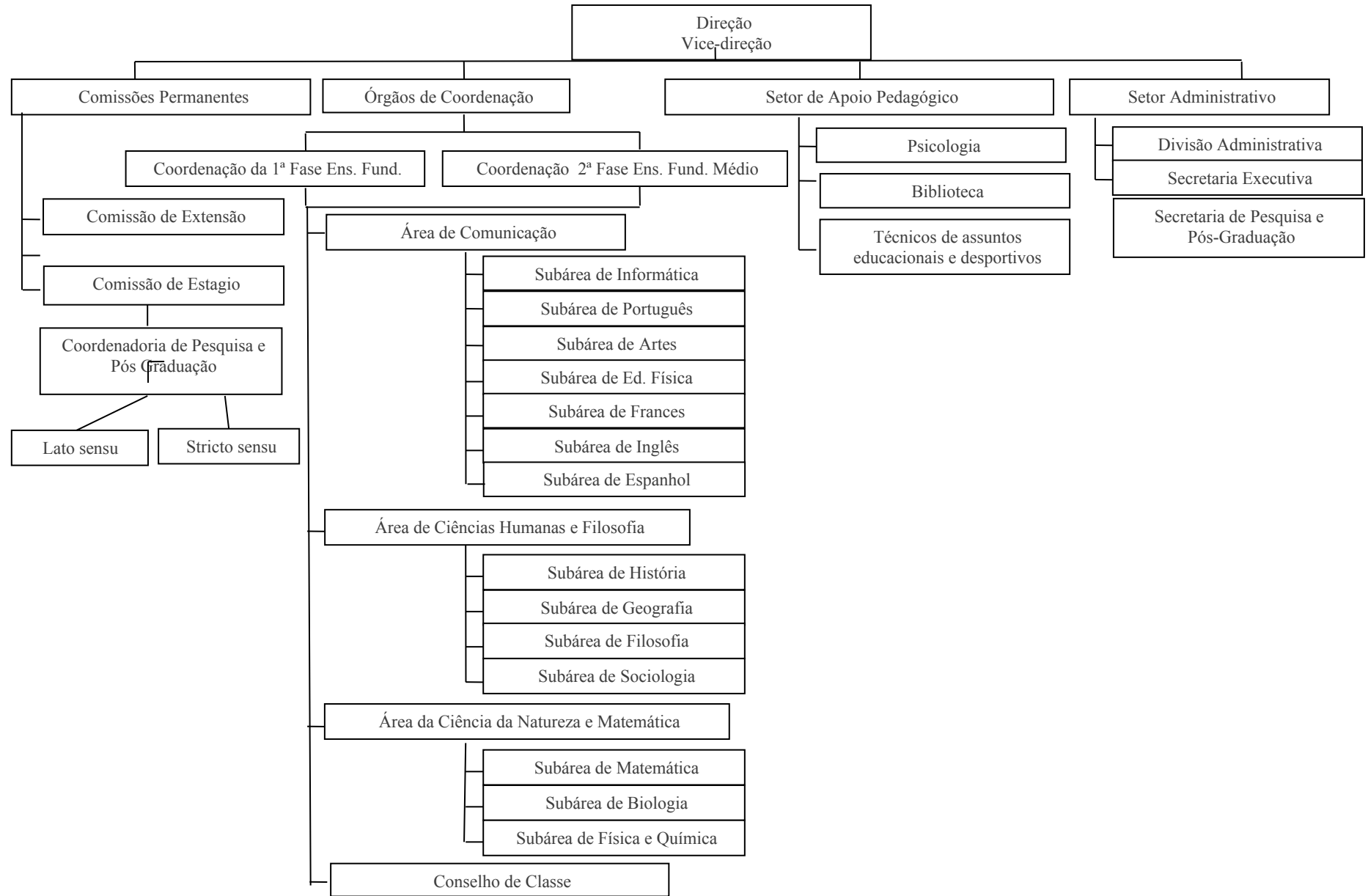
**Projetos de Representantes** – consiste em orientações para os representantes de salas desenvolverem projetos.



Música (erudita) para recepcionar os alunos todos os dias. Além disso, na última quinta-feira do mês, na hora do recreio, realiza-se o **Momento Cultural** – atividade em que os alunos apresentam números musicais, danças, recitam poesias, participam de atividades artísticas, literárias, etc



## ANEXO B: ORGANOGRAMA



**ANEXO C: MATRIZ CURRICULAR DO CEPAE <sup>2</sup> / ano 2011/2012**

Disciplina	PRIMEIRA FASE					SEGUNDA FASE				ENSINO MÉDIO		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ciências/Biologia	03	03	03	03	03	02	02	02	02	02	02	02
Matemática	06	06	05	05	05	04	04	04	04	03	03	03
Geografia	02	02	02	02	02	03	03	03	03	02	02	02
História	02	02	03	03	03	03	03	03	03	02	02	02
Artes (P/M/T/V)	02	02	02	02	02	02	02	02	02	01	01	01
Educação Física	03	03	03	03	03	03	03	03	03	01	01	01
Português	06	06	06	06	06	04	04	04	04	04	04	04
Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	02	02	01	02	01
Sociologia	-	-	-	-	-	-	-	02	02	01	01	02
Língua Espanhola	-	-	-	-	-	01	01	01	01	02	02	02
Língua Francesa	-	-	-	-	-	02	02	02	02	02	02	02
Língua Inglesa	-	-	-	-	-	02	02	02	02			
Informática						02	02					
Física										03	03	03
Química										03	03	03
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>28</b>

OBS: OBS: O NÚCLEO FLEXÍVEL é composto por disciplinas ofertadas pelas subáreas.

Área do conhecimento	Eletivas Obrigatórias			Eletivas Optativas		
Biológicas	80			120		
Exatas	80			120		
Humanas	80			120		
Áreas de Conhecimento	Humanas			Biológicas		Exatas
<b>Disciplinas</b>	Português	História	Educação Física	Biologia		Matemática
<b>Acessórias</b>	Geografia	Filosofia	Línguas Estrangeiras	Química		Física
<b>Obrigatórias</b>	Sociologia	Artes		Física		Química

<sup>2</sup>Alteração da Matriz Curricular que modifica a carga horária das disciplinas eletivas de 600h para 480h a partir do ano letivo de 2012.





**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 32/2014**

Aprova o Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás.

**O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 29 de agosto de 2014, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.009562/2014-02,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Aprovar o Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás, na forma do anexo a esta Resolução.

**Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 29 de agosto de 2014

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral  
- Reitor -

## **REGIMENTO DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE/UFG**

### **TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

#### **Capítulo I Da Criação e Da Vinculação**

**Art. 1º** O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é a unidade específica da UFG que desenvolverá a Educação Básica, de acordo com o artigo 8º, parágrafos de 1º a 5º do Estatuto da UFG e tem como instância de supervisão a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

**§ 1º** A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas escolares da Educação Básica, são oferecidos no CEPAE.

**§ 2º** O CEPAE oferece, ainda, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

**§ 3º** O CEPAE constitui-se em campo de estágio para os diversos cursos de graduação que fazem interface com a Educação Básica.

**§ 4º** O CEPAE desenvolve atividades que visem à produção do conhecimento e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

#### **Capítulo II Da Natureza e Dos Fins**

**Art. 2º** O CEPAE é uma escola de Educação Básica, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desenvolve ensino experimental, público e gratuito, a serviço das necessidades e características de desenvolvimento integral do educando, independente de sexo, raça, cor, credo, situação sócio-econômica, opção política e qualquer preconceito ou discriminação, a partir de atividades de pesquisa e extensão de servidores deste Centro.

**Art. 3º** O CEPAE tem por finalidade:

- I- realizar experiências pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas ou Unidades Acadêmicas Especiais da UFG;
- II- ser o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins da UFG;

- III- promover a Educação Básica, com o objetivo declarado de obter maior envolvimento, solidariedade e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade com a democratização e qualidade de ensino;
- IV- possibilitar a oferta de disciplinas de Núcleo Livre, conforme as normas da UFG, visando colaborar com a formação de estudantes de graduação da UFG;
- V- ministrar cursos e/ou participar efetivamente de projetos voltados para a qualificação de docentes da Educação Básica da rede de ensino público e particular do Estado de Goiás;
- VI- proporcionar a oportunidade de formação continuada em ensino na Educação Básica a licenciados e profissionais atuantes na Educação Básica, oferecendo cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;
- VII- contribuir para a elaboração e acompanhamento de políticas públicas para a Educação Básica do Estado de Goiás e do país.

### **Capítulo III** **Dos Objetivos do CEPAE**

**Art. 4º** O CEPAE tem por objetivos:

- I- contribuir para a formação do educando da Educação Básica e estudantes da Graduação e Pós-Graduação, promovendo a apropriação dos saberes historicamente constituídos por meio de experiências articuladas dialeticamente, preservadas às especificidades dos níveis, etapas e modalidades de ensino;
- II- desenvolver globalmente as potencialidades dos servidores docentes e técnico-administrativos e do corpo discente, garantindo-lhes a apropriação dos princípios científico-tecnológicos e humanísticos mais significativos para o exercício ativo e crítico de sua cidadania.

**TÍTULO II**  
**DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

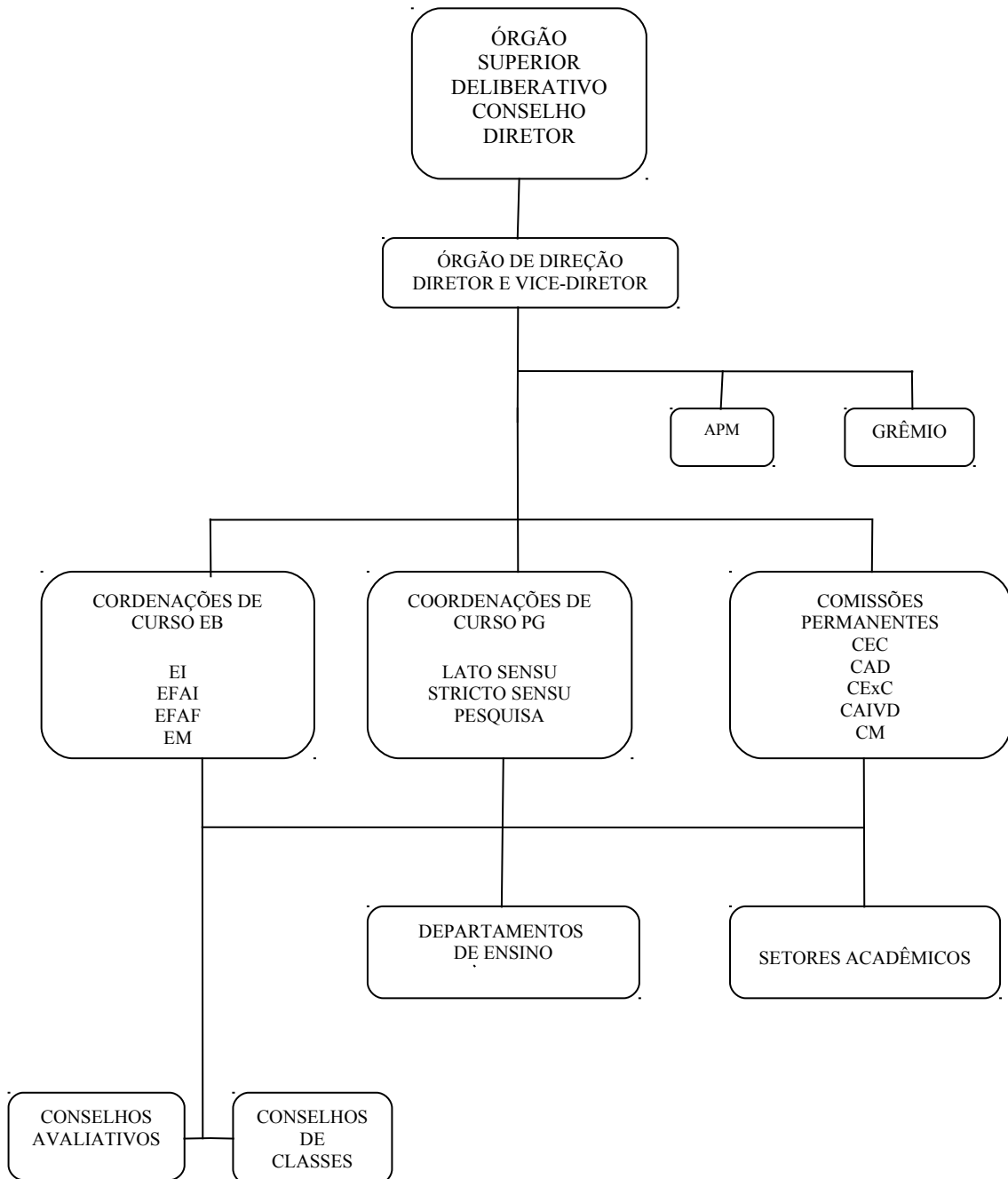
**Art. 5º** O CEPAE compõe-se da seguinte estrutura básica:

Órgão Superior Deliberativo	Conselho Diretor do CEPAE
Órgãos de Direção	Diretor do CEPAE Vice-Diretor do CEPAE
Comissões Permanentes	1- Comissão de Estágio Curricular (CEC) 2- Comissão de Avaliação Docente (CAD) 3- Comissão de Extensão e Cultura (CExC) 4- Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD) 5- Comissão de Monitoria (CM)
Coordenações	1- Coordenação de Cursos de Educação Básica: a) Coordenador da Educação Infantil b) Coordenador de Ensino Fundamental – Anos Iniciais c) Coordenador de Ensino Fundamental – Anos Finais d) Coordenador de Ensino Médio 2- Coordenação de Cursos de Pós-Graduação: a) Coordenador de PG <i>stricto sensu</i> b) Coordenador de PG <i>lato sensu</i> 3- Coordenação de Pesquisa
Departamentos de Ensino	1- Departamento de Língua Portuguesa 2- Departamento de Educação Física 3- Departamento de Artes 4- Departamento de Língua Estrangeira – Inglês 5- Departamento de Língua Estrangeira – Francês 6- Departamento de Língua Estrangeira – Espanhol 7- Departamento de História 8- Departamento de Geografia 9- Departamento de Sociologia 10- Departamento de Filosofia 11- Departamento de Matemática 12- Departamento de Biologia 13- Departamento de Física 14- Departamento de Química 15- Departamento de Pedagogia 16- Departamento de Educação Infantil 17- Departamento de Multimídia Educativa
Setores Acadêmicos	1- Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas: a) Psicologia b) Serviço Social c) Técnicos em Assuntos Educacionais d) Técnicos Desportivos e) Técnicos em Laboratório f) Outros Profissionais 2- Setor da Biblioteca Escolar 3- Setor de Administração a) Secretaria Administrativa b) Secretaria Acadêmica c) Secretaria Executiva 4- Setor de Administração da Pós-Graduação a) Secretaria da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> b) Secretaria da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> 5- Setor de Administração da Educação Infantil





# ORGANOGRAMA







**Capítulo I**  
**Órgão Superior Deliberativo**  
**Conselho Diretor do CEPAE**

**Art. 6º** O Conselho Diretor do CEPAE é o organismo máximo deliberativo e de recurso da Unidade em matéria acadêmica, administrativa e financeira e terá por atribuições:

- I- estabelecer as diretrizes acadêmicas, administrativas e financeiras do CEPAE e supervisionar a sua execução em consonância com o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da UFG;
- II- aprovar as atividades de pesquisa e extensão a serem desenvolvidas no âmbito do CEPAE;
- III- estabelecer formas de aprovação e acompanhamento das atividades de extensão em seu âmbito, para validação junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC;
- IV- promover o processo de escolha do Diretor e do Vice-Diretor do CEPAE;
- V- aprovar o Plano de Gestão do Diretor do CEPAE, que deverá ser apresentado pelo Diretor ao Conselho Diretor, no prazo de 90 (noventa) dias após a sua posse;
- VI- propor a destituição do Diretor e do Vice-Diretor, na forma da lei, com a aprovação de, pelo menos, dois terços (2/3) dos conselheiros, em reunião especialmente convocada para esse fim e presidida por outro membro do Conselho escolhido no início da reunião;
- VII- aprovar os nomes das comissões julgadoras que atuarão nos concursos públicos para provimento dos cargos da carreira do magistério, no âmbito do CEPAE;
- VIII- aprovar a criação e/ou desativação de Núcleos de Estudos e Pesquisa no âmbito do CEPAE;
- IX- criar comissões e grupos de trabalho necessários à realização das atribuições e competências do CEPAE;
- X- atuar como instância máxima de recurso no âmbito do CEPAE, bem como avocar o exame e a deliberação sobre qualquer matéria de interesse da Unidade;
- XI- encaminhar à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da Regional da UFG as propostas de criação e funcionamento, ou desativação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, para deliberação final do Conselho Gestor da Regional Goiânia, que encaminhará a decisão à Pró-Reitoria de Pós-Graduação - PRPG;
- XII- encaminhar à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da Regional da UFG a proposta de criação e/ou desativação e de funcionamento dos programas de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, que encaminhará sua decisão ao Conselho Gestor da Regional Goiânia, depois à Câmara Superior de Pesquisa e Pós-Graduação e, finalmente, se couber, ao Conselho Universitário;

- XIII- aprovar as propostas de convênios e de contratos que o CEPAE vier a firmar com outras instituições de direito público ou de direito privado, encaminhando a sua decisão para deliberação pelo Conselho Gestor da Regional Goiânia, caso necessitem dessa aprovação por imposição de legislações superiores ou que, no entendimento dos dirigentes institucionais, sejam julgados estratégicos ou que possuam ingredientes acadêmicos/políticos que necessitem de deliberação por esse conselho;
- XIV- propor ao Conselho Gestor da Regional Goiânia a outorga de distinções universitárias previstas no Estatuto da UFG, a ser encaminhada ao Conselho Universitário para deliberação final;
- XV- discutir e aprovar o regimento do CEPAE, bem como suas modificações, e submetê-lo à apreciação do Conselho Universitário;
- XVI- discutir e aprovar o Plano Anual das Atividades do CEPAE, o Calendário e o Relatório Anual de Atividades Executadas;
- XVII- aprovar e/ou propor mudanças nas decisões referentes à organização e ao funcionamento do CEPAE;
- XVIII- deliberar, em grau de recurso, sobre assuntos de natureza técnico-pedagógica, bem como sobre assuntos disciplinares;
- XIX- deliberar sobre admissão de educandos e/ou redução de vagas;
- XX- aprovar os projetos e relatórios de ensino, de pesquisa, de extensão e de estágio;
- XXI- homologar os processos de natureza administrativa e acadêmica;
- XXII- adotar medidas que visem ao aperfeiçoamento do corpo docente e dos servidores técnico-administrativos em educação, aprovando a realização de cursos, seminários e outros eventos;
- XXIII- propor a concessão de títulos e homenagens no âmbito do CEPAE.

**Art. 7º** O Conselho Diretor do CEPAE tem a seguinte composição:

- I- diretor do CEPAE, como seu presidente;
- II- vice-diretor do CEPAE;
- III- chefes de departamentos;
- IV- coordenadores de cursos de Educação Básica;
- V- coordenadores de cursos de Pós-Graduação e Pesquisa;
- VI- presidentes das comissões permanentes do CEPAE;
- VII- um representante discente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- VIII- um representante discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- IX- um representante do Setor Acadêmico de Administração do CEPAE;
- X- todos os demais docentes da Unidade, com direito a voz e voto;
- XI- representantes estudantis, eleitos por seus pares, em número correspondente a 15% (quinze por cento), desprezada a fração, dos membros anteriormente nominados, excluídos aqueles dos incisos VIII, IX e X;
- XII- representantes dos servidores técnico-administrativos em educação, eleitos por seus pares, em número igual ao da representação estudantil;
- XIII- representantes da Associação de Pais e Mestres (APM), eleitos por seus pares, em número igual ao da representação estudantil.

**Art. 8º** As reuniões ordinárias do Conselho Diretor da CEPAE serão realizadas mensalmente, por convocação do Diretor da Unidade.

**Art. 9º** As reuniões extraordinárias, quando necessárias, serão realizadas por convocação do Diretor do CEPAE, ou por dois terços (2/3) de seus membros efetivos.

**Art. 10.** As reuniões do Conselho Diretor do CEPAE deverão ser divulgadas com antecedência mínima de 48 horas, devendo constar do ato convocatório a pauta dos assuntos a serem tratados.

**Art. 11.** O comparecimento dos membros do Conselho Diretor às reuniões é obrigatório e prevalece a qualquer outra atividade no âmbito do CEPAE.

**Art. 12.** O quórum para o funcionamento das reuniões ordinárias do Conselho Diretor será cinquenta por cento (50%) mais um dos seus membros efetivos.

## **Capítulo II** **Órgãos de Direção**

**Art. 13.** A Direção, órgão executivo central que administra, coordena e superintende todas as atividades do CEPAE, será exercida pelo Diretor, auxiliado pelo Vice-Diretor.

**Art. 14.** O Vice-Diretor poderá acumular a função de Coordenador de um dos cursos do CEPAE durante todo o mandato para o qual foi eleito.

**Art. 15.** O Diretor e o Vice-Diretor do CEPAE serão eleitos pelo CEPAE e nomeados pelo Reitor para um mandato de quatro anos.

**Art. 16.** Nas faltas e impedimentos do Diretor e do Vice-Diretor, a Direção da Unidade será exercida pelo membro do CEPAE mais antigo no exercício do magistério na UFG.

**Art. 17.** São atribuições do Diretor do CEPAE, além de outras que lhe forem delegadas:

- I- administrar e representar o CEPAE em consonância com as diretrizes fixadas pelo Conselho Diretor;
- II- programar o Plano Anual de Atividades do CEPAE;
- III- acompanhar e avaliar a execução do Plano Anual de Atividade;
- IV- elaborar a proposta orçamentária para o CEPAE, bem como propor os procedimentos relativos à aplicação de verbas, respeitadas as normas vigentes;
- V- arbitrar sobre impasses de natureza pedagógica e administrativa, esgotadas as possibilidades de solução pelo Conselho de Classe;
- VI- garantir a circulação e o acesso de todas as informações de interesse à comunidade escolar;
- VII- orientar e acompanhar todas as atividades administrativas relativas à folha de frequência, fluxo de documentos da vida

- funcional dos docentes e do pessoal técnico-administrativo, de acordo com as normas estabelecidas;
- VIII- diligenciar para que o prédio da escola e os bens patrimoniais do CEPAE sejam mantidos e preservados, adotando medidas que estimulem a comunidade escolar a se responsabilizar pela sua conservação, informando aos órgãos competentes da UFG as necessidades de reparos, reformas e ampliação;
  - IX- avaliar e propor soluções que visem ao bom uso e à preservação dos bens móveis e imóveis do CEPAE, inclusive definindo critérios para ocupação e/ou cessão dos mesmos para outras atividades além das vinculadas ao ensino;
  - X- exercer poder disciplinar no âmbito de sua competência;
  - XI- assinar todos os documentos expedidos pelo CEPAE, relativos à vida escolar dos educandos;
  - XII- fornecer dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais da UFG, a outras instituições e aos usuários interessados, respondendo por sua fidedignidade e atualização;
  - XIII- convocar as reuniões do Conselho Diretor, presidindo-as com direito de voto comum e de desempate;
  - XIV- zelar pelo cumprimento das normas estabelecidas quanto ao regimento disciplinar para o pessoal técnico, administrativo e para o corpo docente;
  - XV- adotar medidas de emergência em situações previstas neste Regimento, comunicando-as de imediato aos órgãos competentes da UFG, ouvindo o Conselho Diretor quando possível, ou *ad referendum* deste;
  - XVI- exercer outras atividades inerentes a sua função e omissas neste Regimento.

**Art. 18** É atribuição do Vice-Diretor substituir o Diretor em suas faltas e impedimentos, além de outras que lhe forem delegadas pelo Diretor.

**Art. 19.** O Setor Acadêmico de Administração é responsável por assessorar à Direção em suas funções administrativas.

### **Capítulo III Das Comissões Permanentes**

**Art. 20.** As comissões permanentes do CEPAE são responsáveis pela articulação entre os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no CEPAE.

**Parágrafo único.** As comissões permanentes do CEPAE são: Comissão de Estágio Curricular (CEC), Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD), Comissão de Avaliação Docente (CAD), Comissão de Extensão e Cultura (CExC), e Comissão de Monitoria (CM).

**Art. 21.** A Comissão de Estágio Curricular (CEC) é responsável pela articulação dos projetos de ensino do CEPAE com os cursos de Licenciatura e áreas afins, gerando o projeto institucional de estágio dos departamentos do CEPAE, bem como por seu acompanhamento e avaliação.

§ 1º Caberão, ainda, à Comissão de Estágio Curricular, a organização, realização e avaliação dos projetos de cursos que visem à integralização dos currículos das licenciaturas e de seminários que debatam e reflitam sobre a formação de professores.

§ 2º A Comissão de Estágio será definida e composta em reunião do Conselho Diretor, tendo entre seus membros:

- I- dois docentes do CEPAE para ocupar a presidência e vice- presidência da Comissão, eleito em reunião do Conselho Diretor do CEPAE, para mandato de dois anos, permitida uma recondução;
- II- os quatro coordenadores de curso de Educação Básica do CEPAE;
- III- um representante do Setor de Desenvolvimento à Ação Pedagógica, indicado por seus pares;
- IV- outros servidores docentes do CEPAE, em quantitativo a ser definido em reunião do Conselho Diretor.

**Art. 22.** A Comissão de Avaliação Docente (CAD) obedecerá às normas estabelecidas no âmbito da UFG e por Resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

**Art. 23.** A Comissão de Extensão e Cultura (CExC), responsável pela articulação dos projetos de extensão desenvolvidos no CEPAE, buscará estabelecer estreita relação entre estes e o projeto político-pedagógico do CEPAE, sendo também responsável pelo planejamento, organização, realização e avaliação dos projetos permanentes do CEPAE.

**Parágrafo único.** A Comissão de Extensão e Cultura será composta por:

- I- dois docentes do CEPAE, como seu presidente e vice-presidente, eleitos em eleição realizada por seus pares e homologada em reunião do Conselho Diretor;
- II- um representante do Setor de Desenvolvimento à Ação Pedagógica, indicado por seus pares;
- III- outros servidores docentes do CEPAE, em quantitativo a ser definido em reunião do Conselho Diretor.

**Art. 24.** A Comissão de Alocação Interna de Vagas Docentes (CAIVD) desenvolverá seus trabalhos com base na Resolução a ser estabelecida pelo Conselho Diretor.

**Art. 25.** A Comissão de Monitoria (CM) é responsável, em conjunto com os Departamentos de Ensino, pela documentação dos monitores no CEPAE, devendo ainda definir e executar o projeto de Monitoria em consonância com as definições estabelecidas nas instâncias superiores da UFG.

**Parágrafo único.** A Comissão de Monitoria será composta por dois docentes do CEPAE, como presidente e suplente, eleitos em reunião do Conselho Diretor, para um mandato de dois anos, com possível recondução.

**Art. 26.** O Conselho Diretor do CEPAE poderá criar outras comissões com o objetivo de desenvolver atividades pedagógicas e/ou administrativas.

**Parágrafo único.** As demais comissões criadas pelo Conselho Diretor deverão possuir portaria específica, contendo carga horária anual e data de início e término dos trabalhos.

## **Capítulo IV**

### **Dos Órgãos de Coordenação de Curso de Educação Básica**

**Art. 27.** As Coordenações de Cursos são responsáveis pela coordenação didático-pedagógica da Educação Básica, em todas as suas etapas no âmbito do CEPAE.

**Art. 28.** Constituem Órgãos de Coordenação do CEPAE:

- I- Coordenação de Curso da Educação Infantil;
- II- Coordenação de Curso do Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- III- Coordenação de Curso do Ensino Fundamental – Anos Finais;
- IV- Coordenação de Curso de Ensino Médio.

§ 1º Os coordenadores serão eleitos por seus pares para um mandato de dois anos, sendo permitida a recondução por igual período.

§ 2º As Coordenações de Curso são assessoradas pelo menos por um técnico-administrativo em educação que tem as seguintes atribuições:

- I- assistir e orientar os educandos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares;
- II- auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**Art. 29.** As Coordenações de Curso da Educação Básica são assessoradas diretamente pelos Departamentos em suas devidas competências disciplinares e metodológicas.

**Parágrafo único.** As Coordenações têm ainda o objetivo de estudar e propor ações que visem à melhoria do desempenho do educando e do professor, refletindo, a partir de sua prática cotidiana, sobre temas vinculados ao processo pedagógico.

**Art. 30.** Compete aos Coordenadores de Curso, no âmbito de sua atuação:

- I- planejar, acompanhar e avaliar o processo pedagógico do CEPAE, juntamente com a equipe de professores, propondo a articulação das diferentes áreas do conhecimento, com participação efetiva da comunidade escolar;
- II- contribuir na organização e na operacionalização do trabalho das áreas de conhecimento;
- III- articulado aos Departamentos, participar da aprovação da proposta pedagógica do CEPAE, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento;
- IV- estudar e propor os objetivos anuais do trabalho pedagógico, de acordo com o projeto pedagógico do CEPAE;
- V- promover o debate sobre noções de dignidade, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social e, ainda, estudos que estabeleçam a interseção entre a vigência dessas noções e a educação escolar;
- VI- desenvolver projetos e atividades que promovam a integração entre os docentes, os educandos e suas famílias;
- VII- promover reuniões de estudo e trabalho, visando ao constante aperfeiçoamento das atividades pedagógicas do CEPAE;

- VIII- acompanhar, orientar e avaliar o processo pedagógico;
- IX- presidir, com direito a voz, os Conselhos Avaliativos e de Classes de cada série sob sua coordenação;
- X- discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos de coordenação de classe;
- XI- convocar o Conselho de Classe para deliberar, em grau de recurso, as decisões tomadas anteriormente, julgando-as em prazo máximo de setenta e duas (72) horas após o recebimento do mesmo;
- XII- articulado à Comissão de Estágio Curricular, viabilizar a execução de estágios dos estudantes das licenciaturas e áreas afins da UFG, em cooperação com os professores de Estágio de outras unidades, e de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos respectivos cursos, consoante aos objetivos do CEPAE;
- XIII- integrado aos chefes de Departamentos, articular-se com as unidades acadêmicas e unidades acadêmicas especiais da UFG, visando à participação/cooperação de docentes, educandos e funcionários em projetos de interesse do CEPAE;
- XIV- elaborar e apresentar ao Conselho Diretor do CEPAE, propostas de cursos, seminários e outros eventos com vistas ao aperfeiçoamento dos docentes e do pessoal técnico-administrativo da Unidade, assumindo os encaminhamentos de sua competência;
- XV- manter atualizada a documentação de natureza didático-pedagógica;
- XVI- promover estudos que visem à análise e/ou alteração de currículos e programas;
- XVII- propor alternativas para integrar os currículos plenos dos cursos ministrados pelo CEPAE, levando-se em conta cada etapa escolar;
- XVIII- apresentar ao Conselho Diretor do CEPAE relatório das atividades da Coordenação e dos resultados do processo pedagógico;
- XIX- fornecer aos Setores Acadêmicos todos os elementos para a realização de um trabalho cooperativo que atenda às necessidades docentes e discentes, visando à melhoria do ensino;
- XX- participar da divulgação dos resultados de experiências, demonstrações e outras atividades educativas desenvolvidas no âmbito do CEPAE.

**Art. 31.** O Conselho de Classe é um organismo colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe instalada no ensino fundamental e médio do CEPAE, com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo pedagógico e propor soluções que visem à melhoria do rendimento escolar do educando.

**Parágrafo único.** O Conselho Avaliativo é um organismo colegiado com atuação restrita na etapa da Educação Infantil com o objetivo de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil dos educandos.

**Art. 32.** Compete ao coordenador de cada etapa escolar, além de convocar os Conselhos Avaliativos e os Conselhos de Classes sob sua responsabilidade:

- I- presidir as reuniões do Conselho Avaliativo e de Classe;
- II- lavrar as atas das reuniões realizadas;
- III- apresentar mapa demonstrativo das avaliações dos educandos para ser analisado pelo Conselho Avaliativo e de Classe;
- IV- manter informações sobre os educandos, elaboradas a partir das observações feitas no Conselho Avaliativo e de Classe e em outras circunstâncias;
- V- atender individualmente aos educandos e encaminhá-los, quando necessário, ao Serviço de Psicologia e/ou ao Serviço Social para orientação especializada que proporcione encaminhamentos e/ou atendimento adequado;
- VI- encaminhar ao Setor Acadêmico do CEPAE responsável, as questões de: matrícula, transferências ou outras referentes à vida escolar do educando;
- VII- informar e discutir com os educandos e/ou com os pais os resultados das avaliações, propondo sugestões para superação das dificuldades individuais e coletivas.

**Art. 33.** Compete ao Conselho Avaliativo analisar e avaliar a proposta pedagógica, em função dos objetivos estabelecidos no projeto de trabalho pedagógico semestral e nos planos de ação, por agrupamento de educandos.

**Art. 34.** Compete ao Conselho de Classe:

- I- analisar e avaliar a proposta pedagógica, em função dos objetivos propostos para o período letivo, a classe e os educandos individualmente, nos aspectos instrucionais, comportamentais e de valores e atitudes;
- II- reformular, se necessário, os objetivos e o planejamento das atividades de cada escala;
- III- promover a integração das disciplinas do currículo pleno da classe;
- IV- propor soluções para a melhoria da organização do trabalho pedagógico no âmbito geral da escola e em especial na relação professor-aluno em sala de aula.

**Art. 35.** As decisões do Conselho de Classe deverão ser orientadas de acordo com normas estabelecidas em Resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

**Art. 36.** Sobre as decisões do Conselho de Classe poderão ser interpostos recursos, diretamente encaminhados à Coordenação de Curso, em primeira instância, e ao Conselho Diretor do CEPAE, em última instância.

§ 1º Os recursos em primeira instância deverão ser encaminhados, via Secretaria do CEPAE, ao Coordenador do Curso correspondente à série do educando, em prazo máximo de setenta e duas (72) horas após publicação das decisões do Conselho de Classe.

§ 2º O Conselho de Classe terá prazo máximo de setenta e duas (72) horas, após endereçado recurso, para publicação de sua decisão.

§ 3º Os recursos em segunda instância deverão ser encaminhados, via Secretaria do CEPAE, ao Conselho Diretor.

§ 4º O Conselho Diretor do CEPAE terá prazo máximo de setenta e duas (72) horas após endereçado recurso, para publicação de sua decisão.

**Art. 37.** O Conselho de Classe reunir-se-á em caráter ordinário:

- I- no início do ano letivo, para planejamento global do projeto de ensino;
- II- no final de cada escala letiva, para avaliação do desempenho da classe;
- III- no final do ano letivo, para avaliação global do projeto de ensino e do desempenho final do educando, respeitando as normas estabelecidas em Resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

**Art. 38.** O Conselho de Classe poderá reunir-se, extraordinariamente, por convocação de seu Presidente ou por dois terços (2/3) de seus membros.

**Art. 39.** O Conselho de Classe será composto pelos seguintes membros:

- I- Coordenador de Curso do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, Coordenador de Curso do Ensino Fundamental dos Anos Finais, ou Coordenador de Curso de Ensino Médio, de acordo com as séries sob sua responsabilidade;
- II- docentes que lecionam na classe;
- III- um representante da Equipe de Psicologia, indicado por seus pares;
- IV- um representante da Associação de Pais e Mestres (APM), indicado por seus pares.

**Parágrafo único.** Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o Conselho de Classe terá, também, uma representação de estudantes, indicados por seus pares, correspondente a um terço (1/3) do total das disciplinas, desprezada a fração, excetuando-se o Conselho Final.

**Art. 40.** Poderão participar das reuniões do Conselho de Classe, com direito de voz, os pais de estudantes da classe, com exceção do Conselho Final.

## **Capítulo V Dos Órgãos de Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa**

**Art. 41.** Os órgãos de coordenação de cursos de pós-graduação e de pesquisa do CEPAE serão regulamentados por resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE, em concordância com o estabelecido por este Regimento, pelo Estatuto e pelo Regimento Geral da UFG.

## **Capítulo VI Dos Departamentos**

**Art. 42.** Os Departamentos de Ensino do CEPAE serão constituídos pelas áreas de Ensino do Centro e compostos pelos docentes de acordo com a atuação e/ou formação inicial e continuada, sendo descritos como:

- I- Departamento de Língua Portuguesa;

- II- Departamento de Educação Física;
- III- Departamento de Artes;
- IV- Departamento de Língua Estrangeira – Inglês;
- V- Departamento de Língua Estrangeira – Francês;
- VI- Departamento de Língua Estrangeira – Espanhol;
- VII- Departamento de História;
- VIII- Departamento de Geografia;
- IX- Departamento de Sociologia;
- X- Departamento de Filosofia;
- XI- Departamento de Matemática;
- XII- Departamento de Biologia;
- XIII- Departamento de Física;
- XIV- Departamento de Química;
- XV- Departamento de Pedagogia;
- XVI- Departamento de Educação Infantil;
- XVII- Departamento de Multimídia Educativa.

§ 1º O Departamento de Pedagogia terá característica multidisciplinar, sendo composto por servidores docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CEPAE.

§ 2º O Departamento de Educação Infantil terá característica multidisciplinar, sendo composto por servidores docentes e técnico-administrativos em educação.

**Art. 43.** Os Departamentos terão como principal atribuição melhor desenvolver as atividades administrativas, acadêmicas e pedagógicas do CEPAE.

**Parágrafo único.** Os Departamentos colaboram imediatamente com as Coordenações de Curso de Educação Básica e da Pós-Graduação, assessorando-as em suas devidas competências disciplinares e metodológicas.

**Art 44.** Cada Departamento é entendido como instância deliberativa sobre suas rotinas administrativas e acadêmicas e terá um Chefe e Vice-Chefe eleitos pelos seus pares.

**Parágrafo único.** Os Coordenadores de Curso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem acumular o cargo de chefia dos Departamentos de Educação Infantil e de Pedagogia, respectivamente.

**Art. 45.** A Reunião Departamental, que acontece mensalmente, é integrada pelo Chefe e Vice-Chefe do Departamento e todos os docentes em exercício do Departamento.

§ 1º As reuniões entre os Departamentos têm como objetivo a integração entre as áreas de conhecimento e colaboram para o desenvolvimento do projeto político pedagógico do CEPAE.

§ 2º As Reuniões dos Departamentos deverão ser convocadas de forma conjunta pelos Chefes dos Departamentos envolvidos ou por uma Coordenação de Ensino do CEPAE.

§ 3º O Chefe e o Vice-Chefe de cada Departamento serão eleitos por seus pares para um mandato de dois anos.

§ 4º Na falta e impedimento do Chefe e do Vice-Chefe, a chefia do Departamento será exercida pelo docente mais antigo no magistério na UFG, vinculado ao referido Departamento.

**Art. 46.** Compete ao Chefe do Departamento:

- I- superintender e coordenar todas as atividades do Departamento, implementando as decisões tomadas pelo Conselho Diretor do CEPAE;
- II- convocar e presidir as reuniões do Departamento;
- III- discutir, elaborar, acompanhar e avaliar as ações previstas nos projetos pedagógicos das disciplinas sob responsabilidade do Departamento;
- IV- promover debates e grupos de trabalho que visem à elaboração, análise e avaliação da proposta pedagógica específica da disciplina de conhecimento a ser implementada no CEPAE, analisando os objetivos e as informações sobre os conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem;
- V- articular-se com as outras unidades acadêmicas ou unidades acadêmicas especiais da UFG, visando à participação/cooperação de docentes em projetos interinstitucionais e à integração didático pedagógica na execução do projeto de estágio do CEPAE;
- VI- exercer outras atividades inerentes à função;
- VII- criar condições para que o estagiário participe dos momentos de planejamento, desenvolvimento ou etapas de projetos de pesquisa e extensão e de outras atividades desenvolvidas no âmbito do CEPAE.

## **Capítulo VII** **Setores Acadêmicos**

**Art. 47.** Os Setores Acadêmicos se constituem suporte técnico-pedagógico necessário ao desenvolvimento das atividades institucionais e se vinculam à Direção.

**Art. 48.** Os Setores Acadêmicos compõem-se de profissionais técnicos responsáveis pelo planejamento, organização, funcionamento e avaliação de atividades, organizadas da seguinte maneira:

- I- Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas:
  - a) Psicologia;
  - b) Serviço Social;
  - c) Técnicos em Assuntos Educacionais;
  - d) Técnicos Desportivos;
  - e) Técnicos em Laboratório;
  - f) Outros Profissionais;
- II- Setor da Biblioteca Escolar;
- III- Setor de Administração:
  - a) Secretaria Administrativa;

- b) Secretaria Acadêmica;
- c) Secretaria Executiva;
- IV- Setor de Administração da Pós-Graduação:
  - a) Secretaria da Pós-Graduação *Stricto Sensu*;
  - b) Secretaria da Pós-Graduação *Lato Sensu*;
- V- Setor de Administração da Educação Infantil.

§ 1º Os profissionais técnicos do CEPAE são servidores técnico-administrativos em educação, de nível médio e superior, que desenvolvem atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º No desempenho de suas tarefas, os profissionais técnicos devem ter como princípio o caráter pedagógico de suas ações, cabendo-lhes realizar um trabalho coerente com os objetivos institucionais.

**Art. 49.** O Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas se caracteriza pelo planejamento, implementação e avaliação de Ações relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**Parágrafo único.** O Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas é composto pelo Serviço de Psicologia, pelas equipes de Assistente Social, de Técnicos em Assuntos Educacionais, de Técnicos Desportivos, de Técnicos em Laboratório e Outros Profissionais.

**Art. 50.** O Setor de Psicologia contribui para a compreensão dos processos psicossociais presentes no contexto educativo e desenvolve ações de avaliação, orientação, intervenção, formação e pesquisa relacionada aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural.

**Art. 51.** São atribuições do Setor de Psicologia:

- I- observar, analisar, acompanhar, atender e orientar, individualmente e/ou em grupos, educandos e suas famílias, servidores docentes e técnico-administrativos nas questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, às relações interpessoais e processos intrapessoais e desenvolvimento humano;
- II- realizar análise e intervenção em etapa institucional, especialmente no que diz respeito aos processos psicossociais presentes no contexto educativo, visando construir estratégias de trabalho para contribuir com o processo educativo;
- III- realizar intervenções para construir e difundir métodos e procedimentos voltados para o educando que apresente necessidades educacionais especiais no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e/ou de integração social;
- IV- contribuir com a integração entre o CEPAE, a família e a comunidade intra e extrauniversidade;
- V- participar do trabalho das equipes de planejamento pedagógico concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das

relações interpessoais, bem como da constante avaliação e do redirecionamento dos planos e práticas educacionais implementados;

VI- propor e desenvolver projetos, estudos e pesquisas direcionados ao desenvolvimento da comunidade escolar, relacionados a temas transversais e às temáticas que venham a surgir no decorrer da realização das atividades.

**Art. 52.** Ao Serviço Social cabe elaborar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito do Serviço Social com a participação de estudantes, professores, técnico-administrativos, estagiários e famílias dos estudantes.

**Art. 53.** São atribuições do Setor de Serviço Social:

- I- planejar, organizar e estabelecer ações relacionadas aos direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação junto à comunidade escolar;
- II- encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à comunidade do CEPAE;
- III- orientar pessoas e grupos de diferentes segmentos sociais da comunidade do CEPAE, no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;
- IV- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- V- planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;
- VI- coordenar diretamente os estagiários de Serviço Social;
- VII- realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

**Art. 54.** Aos Técnicos em Assuntos Educacionais cabe coordenar atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar o desenvolvimento do processo educativo.

**Art. 55.** São atribuições dos Técnicos em Assuntos Educacionais:

- I- planejar, desenvolver, supervisionar, analisar e contribuir com o processo pedagógico, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos;
- II- elaborar projetos;
- III- realizar trabalhos estatísticos específicos;
- IV- elaborar materiais de natureza didático-pedagógica;
- V- executar outras tarefas de mesma natureza e etapa de complexidade associadas ao ambiente organizacional e pedagógico.

**Art. 56.** Os Técnicos Desportivos têm como atribuição: ensinar os princípios de técnica de ginástica, jogos e outras atividades esportivas; fazer a orientação da prática das mesmas, cuidando da aplicação dos regulamentos perante as competições e provas desportivas; e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**Art. 57.** São atividades típicas do cargo de Técnicos Desportivos:

- I- ensinar os princípios e regras técnicas de atividades desportivas, orientando a prática dessas atividades;
- II- treinar atletas nas técnicas de diversos jogos e outros esportes;
- III- instruir atletas sobre os princípios e regras inerentes a cada uma das modalidades esportivas;
- IV- encarregar-se do preparo físico dos atletas;
- V- acompanhar e supervisionar as práticas desportivas;
- VI- utilizar recursos de informática;
- VII- executar outras tarefas de mesma natureza e etapa de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

**Art. 58.** Os Técnicos de Laboratório possuem como atribuição: executar trabalhos técnicos de laboratório relacionados com a área de atuação, realizando ou orientando coleta, análise e registros de material e substâncias através de métodos específicos; e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**Art. 59.** São atividades típicas do cargo de Técnico de Laboratório:

- I- preparar reagentes, peças e outros materiais utilizados em experimentos;
- II- proceder à montagem de experimentos reunido equipamentos e material de consumo para serem utilizados em aulas experimentais e ensaios de pesquisa;
- III- fazer coleta de amostras e dados em laboratórios ou em atividades de campo relativas a uma pesquisa;
- IV- proceder à análise de materiais utilizando métodos físicos, químicos, físico-químicos e bioquímicos para se identificar qualitativo e quantitativamente os componentes desse material, utilizando metodologia prescrita;
- V- proceder à limpeza e conservação de instalações, equipamentos e materiais dos laboratórios;
- VI- proceder ao controle de estoque dos materiais de consumo dos laboratórios;
- VII- responsabilizar-se por pequenos depósitos e/ou almoxarifados dos setores que estejam alocados;
- VIII- gerenciar o laboratório conjuntamente com o responsável pelo mesmo;
- IX- utilizar recursos de informática;
- X- executar outras tarefas de mesma natureza e etapa de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

**Art. 60.** A Biblioteca Escolar do CEPAE é um espaço pedagógico à disposição da comunidade escolar.

**Parágrafo único.** As normas de organização e funcionamento da biblioteca no CEPAE serão estabelecidas pela Biblioteca Central da UFG, de comum acordo com as necessidades apresentadas pela Direção do CEPAE.

**Art. 61.** O Setor de Administração do CEPAE será o organismo responsável por suas ações relacionadas à informatização, organização

e métodos, gerência orçamentária e patrimonial, secretaria do Diretor do CEPAE, controle da manutenção de equipamentos e outras atividades administrativas inerentes aos trabalhos do CEPAE.

§ 1º Os profissionais da equipe do Setor de Administração devem ter como princípio o caráter educativo de suas ações, participando de reuniões pedagógicas quando se fizer necessário.

§ 2º As atividades do Setor Acadêmico de Administração Escolar constituem o suporte da ação administrativa necessária ao funcionamento geral do CEPAE, compondo-se da Secretaria Administrativa, Secretaria Acadêmica e Secretaria Executiva.

**Art. 62.** A Secretaria Administrativa é responsável pelos serviços de escrituração, controle e aquisição de materiais, solicitação de serviços e manutenção do patrimônio do CEPAE.

**Art. 63.** Os serviços da Secretaria Administrativa são de responsabilidade do Chefe da Secretaria Administrativa, supervisionado pela Direção do CEPAE, ficando a ela subordinado.

**Art. 64.** São atribuições da Secretaria Administrativa:

- I- auxiliar diretamente o Diretor, informá-lo ou esclarecê-lo sobre dados solicitados, expedir correspondências;
- II- cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias emanadas da Diretoria;
- III- fazer levantamento, requisição, coordenação e controle de material de expediente;
- IV- redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação;
- V- participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE;
- VI- programar e avaliar, com seus auxiliares, as atividades da Secretaria, dividir os trabalhos e proceder à sua implementação;
- VII- colaborar com as equipes técnicas auxiliares da ação pedagógica, definindo em conjunto, o uso múltiplo de equipamentos e espaços comuns;
- VIII- apoiar a Direção do CEPAE e os Departamentos de Ensino na organização, manutenção e conservação de laboratórios, oficinas e salas especiais existentes no CEPAE;
- IX- zelar pela guarda, conservação e correta utilização dos equipamentos e materiais existentes no CEPAE;
- X- participar das Reuniões do Conselho Diretor na condição de relator da Ata;
- XI- controlar a saída e a devolução dos equipamentos emprestados aos professores, educandos e demais servidores do CEPAE;
- XII- supervisionar os Serviços Gerais que compreendem as atividades de higiene e limpeza dos prédios e instalações, preparo e distribuição de merenda escolar, segurança, vigilância e transporte, quando for o caso;

- XIII- supervisionar o levantamento patrimonial dos equipamentos pertencentes ao CEPAE;
- XIV- acompanhar a execução dos serviços de manutenção dos equipamentos pertencentes ao CEPAE;
- XV- assessorar no planejamento, controle e acompanhamento dos pedidos de materiais e equipamentos do CEPAE;
- XVI- assessorar a direção no planejamento, na organização, na coordenação e no controle dos materiais, equipamentos e serviços pertencentes ao CEPAE;
- XVII- assessorar e auxiliar no planejamento estratégico do CEPAE;
- XVIII- planejar, coordenar e acompanhar a prestação de serviços técnico-administrativos, fazendo cumprir leis e regulamentos para o cumprimento das atribuições do CEPAE;
- XIX- zelar pela manutenção do espaço físico pertencente ao CEPAE, como salas de aula, auditório, quadras, laboratórios, jardins, estacionamentos, área externa, entre outros;
- XX- realizar outras atividades correlatas e as que lhe forem delegadas pelo Diretor.

**Art. 65.** A Secretaria Acadêmica é o setor responsável pela documentação da vida escolar dos educandos.

**Art. 66.** Os serviços da Secretaria Acadêmica são de responsabilidade do Chefe da Secretaria Acadêmica, supervisionado pela Direção do CEPAE, ficando a ela subordinado.

**Art. 67.** São atribuições da Secretaria Acadêmica:

- I- planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades da Secretaria Acadêmica do CEPAE;
- II- organizar o sistema de documentação e arquivo dos atos escolares, que compreende o registro de matrícula, frequência, aproveitamento dos educandos, expedição de diplomas e outros dados referentes à vida escolar dos mesmos;
- III- atender e prestar informações aos pais de alunos e ao público em geral;
- IV- organizar e manter em dia coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviço, resoluções e demais documentos que incidem sobre o trabalho do CEPAE;
- V- redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação;
- VI- participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE e auxiliar no planejamento estratégico do CEPAE;
- VII- planejar e avaliar, com seus auxiliares, as atividades da Secretaria, dividir os trabalhos e proceder à sua implementação;
- VIII- participar de reuniões pedagógicas, quando solicitado;
- IX- coordenar o cadastro no Censo Escolar;
- X- cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias emanadas da Diretoria;

- XI- organizar e manter em dia a documentação dos estudantes e fornecê-las quando forem solicitados, dados referentes a estudantes e/ou assuntos de seu interesse;
- XII- auxiliar na elaboração dos editais pertinentes aos serviços acadêmicos do CEPAE;
- XIII- planejar, organizar e coordenar o sorteio de vagas para ingresso no CEPAE;
- XIV- planejar, organizar e coordenar as matrículas dos estudantes do CEPAE e dos ingressantes;
- XV- realizar outras atividades correlatas e as que lhe forem delegadas pelo Diretor.

**Art. 68.** A Secretaria Executiva é o órgão responsável pelo serviço de documentação da vida funcional dos docentes e dos servidores técnico-administrativos (frequência, RADOC, férias, progressão, promoção e outros documentos), e pela documentação relacionada ao ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no CEPAE.

**Art. 69.** São atribuições da Secretaria Executiva:

- I- auxiliar diretamente os Coordenadores de Curso, informá-los ou esclarecê-los sobre dados solicitados, expedir correspondências;
- II- cumprir e fazer cumprir os despachos, resoluções e portarias dos Órgãos Superiores da Administração da UFG, da Direção e das Coordenações;
- III- organizar e manter em dia a documentação dos professores e fornecer, quando forem solicitados, dados referentes a assuntos de seu interesse;
- IV- organizar e manter em dia, coletânea de leis, regulamentos, diretrizes, ordem de serviço, resoluções e demais documentos referentes às questões docentes e acadêmicas;
- V- redigir, digitar e reproduzir editais, resoluções, circulares, portarias e outros documentos de interesse do CEPAE, para fins de divulgação;
- VI- participar da elaboração do Plano Anual de Atividade do CEPAE.

**Art. 70.** O Setor de Administração da Pós-Graduação é o órgão responsável pelo serviço administrativo e acadêmico relacionado às Secretarias da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e da Pós-Graduação *Lato Sensu*.

**Parágrafo único.** As atribuições, normas de organização e funcionamento do Setor de Administração da Pós-Graduação serão estabelecidas pelas Coordenações das Pós-Graduações, de acordo com as suas especificidades.

**Art. 71.** O Setor de Administração da Educação Infantil é órgão responsável pelo serviço administrativo relacionado à Coordenação da Educação Infantil.

**Parágrafo único.** As atribuições, normas de organização e funcionamento do Setor de Administração da Educação Infantil serão estabelecidas pela Coordenação da Educação Infantil, de acordo com as suas especificidades.

**Art. 72.** Os documentos do Setor Acadêmico de Administração que tratam da vida escolar dos educandos, da vida funcional dos docentes e dos servidores

técnico-administrativos, são de uso exclusivo do CEPAE e de suas autoridades, sendo vedado o seu manuseio por pessoas estranhas ao serviço, assim como a cessão de cópias a terceiros, salvo os casos previstos na legislação em vigor.

§ 1º Fica assegurado a todos os membros da comunidade escolar o acesso, consulta e ciência dos referidos documentos, com a devida autorização do setor específico.

§ 2º Poderão ser expedidas segundas vias de documentos de educandos e servidores docentes e técnico-administrativos, com visto do Diretor, mediante requerimento do interessado.

### **TÍTULO III DA COMUNIDADE ESCOLAR**

#### **Capítulo I Do Corpo Docente**

**Art. 73.** O corpo docente do CEPAE é constituído por docentes da UFG.

**Art. 74.** A admissão dos docentes para o CEPAE far-se-á observadas às normas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.

**Art. 75.** É direito dos docentes do CEPAE, além dos já previstos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG, realizar experiências pedagógicas de acordo com a legislação em vigor e obedecidos os trâmites de planejamento e coordenação.

**Art. 76.** São deveres dos docentes, além dos já previstos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG:

- I- integrar-se à proposta educacional do CEPAE;
- II- exercer todas as atribuições que lhes forem conferidas e que forem inerentes ao seu cargo no CEPAE;
- III- planejar e executar estudos contínuos de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão ao aluno;
- IV- comparecer às reuniões para que forem convocados;
- V- participar da organização, desenvolvimento e avaliação de reuniões pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;
- VI- propor, discutir, apreciar e coordenar projetos de ensino, de pesquisa e de extensão;
- VII- orientar e acompanhar efetivamente os estagiários de sua disciplina e reunir-se com os professores de estágio, a fim de executarem os trabalhos comuns;
- VIII- identificar os casos de alunos que apresentem problemas específicos e necessidades de atendimento diferenciado, recorrendo, quando for o caso, ao Serviço de Psicologia e/ou ao Serviço Social e/ou aos pais;

- IX- comunicar à Direção os casos de suspeita ou constatação de doenças infecto-contagiosas;
- X- buscar o aprimoramento de seu desempenho profissional e ampliação de seus conhecimentos, mediante cursos, seminários, grupos de estudo e outras atividades;
- XI- responsabilizar-se pelo uso, manutenção e conservação dos equipamentos e materiais didáticos colocados à sua disposição;
- XII- manter atualizada a documentação didática pedagógica: planejamento de curso, plano individual de trabalho, projetos e relatórios de ensino, pesquisa, extensão e de estágio, diários de classe, e outros.

**Art. 77.** As ações administrativas aplicáveis a possíveis infrações dos docentes obedecerão àquelas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.

## **Capítulo II Do Corpo Docente**

**Art. 78.** O corpo docente é formado por todos os educandos da Educação Básica e estudantes da Pós-Graduação, regularmente matriculados no CEPAE.

**Parágrafo único.** Os direitos e deveres dos educandos da Educação Básica e dos estudantes da Pós-Graduação, bem como o que lhes seja vedado, serão fixados por resoluções específicas do Conselho Diretor do CEPAE.

## **Capítulo III Dos Estagiários**

**Art. 79.** O CEPAE atua no âmbito da graduação como campo de estágio da UFG e receberá estagiários, estudantes da graduação, dos diferentes cursos da Universidade e de outras Instituições de Ensino Superior, da área da educação ou de áreas afins, que tenham por objetivo compartilhar a formação teórico-prática desses estudantes.

**Parágrafo único.** As atividades dos estagiários, seus direitos e deveres serão regulamentados por meio de resolução do Conselho Diretor do CEPAE.

## **Capítulo IV Do Corpo Técnico-Administrativo**

**Art. 80.** O corpo técnico-administrativo do CEPAE é integrado por técnicos de nível superior e de nível médio e de outros auxiliares administrativos do quadro de pessoal da UFG, lotados no CEPAE, de acordo com as necessidades dos serviços prestados, e de provimento na forma da legislação em vigor.

**Art. 81.** São direitos dos servidores técnico-administrativos em educação, além dos já estabelecidos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG:

- I- ser representante de órgãos Colegiados ou similares no âmbito do CEPAE e da UFG;
- II- exercer sua função de acordo com seu cargo e qualificação;

- III- receber orientação da chefia imediata ou da Direção do CEPAE para a melhoria de seu desempenho profissional;
- IV- participar em cursos e outras atividades científicas e culturais com vistas ao seu aprimoramento, ressalvadas as condições de liberação de suas atividades no CEPAE, especialmente no caso de afastamento superior a 30 (trinta) dias.

**Art. 82.** São deveres dos servidores técnico-administrativos em educação, além dos já previstos no Estatuto e no Regimento Geral da UFG:

- I- integrar-se à proposta educacional do CEPAE;
- II- exercer todas as atribuições que lhes forem conferidas e que forem inerentes ao seu cargo no CEPAE;
- III- responsabilizar-se pelo uso, manutenção e conservação dos equipamentos colocados à sua disposição;
- IV- comparecer às reuniões a que forem convocados;
- V- buscar o seu aprimoramento profissional;
- VI- sugerir a adoção de métodos e técnicas que contribuam para a melhoria de seu desempenho e de seu relacionamento com a comunidade escolar;
- VII- comunicar à Direção todas as irregularidades que ocorram no CEPAE, quando delas tiver conhecimento;
- VIII- comunicar à Direção os casos de suspeita ou constatação de doenças infecto-contagiosas;
- IX- cumprir e fazer cumprir este Regimento.

**Art. 83.** As ações administrativas aplicáveis a possíveis infrações dos docentes obedecerão àquelas do Estatuto e do Regimento Geral da UFG.

## **Capítulo V Da Associação de Pais e Mestres**

**Art. 84.** A Associação de Pais e Mestres do CEPAE – APM/CEPAE, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, sem caráter político-partidário e religioso, fundado em 04 de agosto de 1995, reger-se-á por estatuto próprio.

## **Capítulo VI Do Grêmio Estudantil**

**Art. 85.** O Grêmio Estudantil, entidade de livre representação dos alunos do CEPAE, será organizado por Estatuto próprio.

# **TÍTULO IV DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO**

## **Capítulo I Da Organização Didática**

### **Seção I Dos Cursos**

**Art. 86.** O ensino no CEPAE será ministrado mediante a realização de cursos, programas e outras atividades didáticas de classe e extraclasse, compreendendo os seguintes níveis, etapas e modalidades:

- I- Educação Infantil;
- II- Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais;
- III- Ensino Médio;
- IV- Pós-Graduação *Lato Sensu*;
- V- Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

**Art. 87.** A Educação Infantil será ministrada de forma interdisciplinar de acordo com as diretrizes curriculares nacional para esta etapa escolar.

**Art. 88.** O Ensino Fundamental e o Ensino Médio serão ministrados em regime seriado anual, comportando, porém, disciplinas semestrais em seu currículo.

**Art. 89.** Poderão ser criados, integrados ao Ensino Médio, cursos profissionalizantes, sempre que houver interesse da Universidade e atendidas às reivindicações da sociedade.

**Art. 90.** Os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* serão regulamentados pelo seu colegiado, em consonância com o Estatuto, Regimento Geral da UFG e as Resoluções do CEPEC e suas Câmaras.

## ***Seção II*** ***Dos Currículos e Programas***

**Art. 91.** O currículo pleno dos cursos ministrados no CEPAE é formulado de acordo com a legislação em vigor.

**Parágrafo único.** O currículo significa toda ação educativa do CEPAE, que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução dos objetivos educacionais na perspectiva da ação transformada, consubstanciadas no Projeto Pedagógico e nos Planos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

**Art. 92.** Caberá aos docentes do CEPAE, sob a orientação dos Departamentos correspondentes, elaborar, anualmente, os planos de ensino das respectivas atividades, áreas de conhecimento e disciplinas.

**Art. 93.** Os professores do CEPAE terão autonomia para apresentar projetos pedagógicos especiais, sujeitos à análise dos Departamentos correspondentes e aprovação do Conselho Diretor do CEPAE, garantido-se, no entanto, a análise e discussão do projeto com o seu proponente ou proponentes.

## **Capítulo II** **Do Regime Escolar**

**Art. 94.** O calendário escolar, o horário de funcionamento, as condições de ingresso e matrícula, a transferência, o aproveitamento de estudos, as adaptações e

certificados serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

### **Capítulo III Do Processo de Avaliação Na Educação Básica**

**Art. 95.** A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de dados e informações, análise e interpretação dos resultados da ação educativa, visando:

- I- diagnosticar a situação de aprendizagem e/ou desenvolvimento do educando, possibilitando-lhe tomar consciência dos seus avanços e dificuldades em função do trabalho realizado, bem como mudar objetivos, métodos e técnicas de estudo, se necessário;
- II- fornecer ao professor e ao CEPAE elementos de análise sobre o trabalho realizado, a fim de estabelecer os objetivos que subsidiaram o replanejamento, se necessário, dos planos de ensino, dos programas e atividades, ou do próprio currículo, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo;
- III- embasar a tomada de decisão quanto à promoção do educando.

**§ 1º** A avaliação do rendimento escolar, a recuperação de estudos e os critérios de aprovação e reprovação, no Ensino Fundamental e Médio, serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

**§ 2º** Os casos de avanço nos cursos e nas séries, do Ensino Fundamental e Médio, previstos em legislação superior, independente de escolarização anterior e mediante aferição de aprendizagem, serão regulamentados por meio de resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

**§ 3º** A avaliação na Educação Infantil não tem o objetivo de promoção do educando e não se constitui em uma condição para ingresso no Ensino Fundamental.

### **Capítulo IV Da Pesquisa e Da Extensão**

**Art. 96.** O CEPAE incentivará e assegurará a proposição e possibilidades de execução de projetos de pesquisa e de extensão aos docentes e técnico-administrativos, observados os trâmites de planejamento e aprovação pelos órgãos competentes do Centro.

**Parágrafo único.** Os trâmites seguem a seguinte ordem: primeira instância – o Departamento ou Setor Acadêmico responsável pelo projeto, em segunda instância – as comissões específicas para cada tipo de projeto e, em última instância – o Conselho Diretor do CEPAE.

**Art. 97.** Os projetos de pesquisa poderão ser vinculados aos núcleos de pesquisa, criados com a finalidade de desenvolver atividades didático-

científicas e relacionar pesquisas com temáticas iguais ou semelhantes, de acordo com as normas da UFG e resolução específica do Conselho Diretor do CEPAE.

## **Capítulo V Das Disposições Finais**

**Art. 98.** O CEPAE integrará, desde que feitas as necessárias adequações, os modelos existentes na UFG, que promovam a distribuição interna de recursos financeiros e de vagas docentes e de pessoal técnico-administrativo.

**Art. 99.** O CEPAE deverá garantir o espaço e as condições para o funcionamento do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres, na forma da legislação em vigor.

**Parágrafo único.** A cessão do espaço físico e de equipamentos a essas agremiações não dará direito ao usuário de modificar o projeto construtivo original do CEPAE, bem como retirar os equipamentos do recinto do CEPAE, sem prévia autorização do Diretor do CEPAE.

**Art. 100.** O presente Regimento poderá ser alterado pelo Conselho Diretor do CEPAE, quando necessário, devendo as alterações ser submetidas à apreciação do Conselho Universitário.

**Art. 101.** Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pelos Colegiados competentes e, em caso de urgência, pelo Diretor, *ad referendum* dos respectivos Colegiados, por meio de Comunicações, Exposição de Motivos, Portarias e Instruções Complementares.

**Art. 102.** Este Regimento, devidamente aprovado pelo Conselho Universitário, entrará em vigor na data da sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

**Parágrafo único.** A direção do CEPAE, com aprovação do Conselho Diretor, poderá implementar este Regimento, quando as alterações não incidirem sobre mudanças do currículo pleno dos cursos e quando não ferirem o direito dos discentes e dos servidores do CEPAE.

• • •

**A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO E UM PROGRAMA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA CULTURA CORPORAL**

**Hugo Leonardo Fonseca da Silva**

CEPAE/UFG - [hgleofs@gmail.com](mailto:hgleofs@gmail.com)

**Lusirene Costa Bezerra Duckur**

CEPAE/UFG - [lusirenecosta@yahoo.com.br](mailto:lusirenecosta@yahoo.com.br)

**Régis Henrique dos Reis Silva**

CEPAE/UFG - [regishsilva@universia.com.br](mailto:regishsilva@universia.com.br)

**Resumo**

*Este trabalho apresenta uma síntese do esforço dos professores de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG) em desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental pautada pelos pressupostos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2004; 1998; DUARTE, 2001) e da Pedagogia Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DUCKUR, 2004; ESCOBAR, 1995). Esse processo (que iniciou no ano de 2007) se constituiu como resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, que se encontra em desenvolvimento no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar (NUPEFI/CEPAE/UFG).*

**Introdução e objetivos do trabalho**

Este trabalho tem com objetivo apresentar uma síntese do esforço dos professores de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) em desenvolver uma proposta curricular para o ensino fundamental pautada pelos pressupostos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2004;

1998; DUARTE, 2001) e da Pedagogia Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DUCKUR, 2004; ESCOBAR, 1995). Esse processo (que iniciou no ano de 2007) se constituiu como resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, que se encontra em desenvolvimento no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Inclusão Escolar<sup>1</sup> (NUPEFI/CEPAE/UFG).

O CEPAE/UFG, que comporta o Colégio de Aplicação, possui corpo docente formado por professores doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nos níveis fundamental, médio e superior. Em linhas gerais esta instituição apresenta propostas inovadoras no currículo escolar e destina-se a educar alunos da Educação Básica, contribuir efetivamente no processo de formação de futuros professores, desenvolver pesquisas científicas, implementar novas práticas pedagógicas, criar/implantar e avaliar novos currículos, na perspectiva da formação continuada.

O Colégio de Aplicação foi criado pelo Decreto Lei nº. 9053, de 12/03/1966 e suas atividades iniciaram em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação da UFG (FE/UFG). No plano da Reforma Universitária ocorrida em 1968, o Colégio de Aplicação foi agregado à FE/UFG constituindo-se então em órgão suplementar. (CEPAE/UFG, 2006).

No início de suas atividades o Colégio de Aplicação tinha os objetivos, a saber: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, com intuito de aprimorar as metodologias de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às

---

<sup>1</sup> No que diz respeito à constituição do NUPEFI, durante o ano de 2006 foi instituído no CEPAE/UFG um debate que, orientado pela necessidade de criar um *lôcus* capaz de discutir, pesquisar, sistematizar e publicizar as atividades desenvolvidas pela subárea da Educação Física e a discussão da Inclusão Escolar, buscassem articular um grupo heterogêneo de professores e profissionais que atuam no campo educacional envolvidos com essas problemáticas. Desse debate foi criado um espaço denominado NUPEFI/CEPAE/UFG, que tem como propósito central desenvolver atividades de pesquisa e extensão articuladas ao ensino básico. A idéia da criação de um núcleo de estudos e pesquisa da ação pedagógica do professor de Educação Física e suas interfaces com a Inclusão Escolar surgiu da necessidade de se implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-políticas e educacionais, no CEPAE/UFG, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação acerca dessas duas áreas de estudos e pesquisa. O NUPEFI/CEPAE/UFG foi idealizado partindo do pressuposto que todas as suas ações apoiam-se no tripé pesquisa, ensino e extensão, e que estas ações devem envolver tanto os profissionais e alunos das diversas unidades acadêmicas da UFG, como também agregar outras pessoas da comunidade local/regional/nacional que compartilhem o mesmo interesse pelas áreas de Educação Física Escolar e/ou Educação Inclusiva.

exigências legais; servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia. O corpo docente do então, Colégio de Aplicação/FE/UFG era constituído por professores da carreira de 1º e 2º graus, existindo professores da Faculdade de Educação que também atuavam neste nível de ensino. A partir de 1980, resultado de uma reivindicação de greve, os professores de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior, por já estarem desempenhando esta função (CEPAE/UFG, 2006).

Em 1982 foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da FE/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, que funcionou até março de 1994, quando foi então criado o CEPAE/UFG, por meio da Portaria nº. 0063, do Magnífico Reitor. (CEPAE/UFG, 2006). Assim sendo, o CEPAE/UFG foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de novos profissionais nas diversas áreas do conhecimento, bem como, com intuito, de atender os diversos cursos de Licenciatura da UFG. A idéia de criação do CEPAE/UFG foi resultante de intensas discussões no interior dessa Universidade, especificamente nos Seminários de Licenciatura e em debates e estudos que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, em especial, no Fórum de Licenciatura, instituído em 1992. A definição desta política foi avançando em suas metas e propostas e à medida que os projetos foram sendo pensados, construídos e fortalecidos pode-se testemunhar a consolidação do papel fundamental do CEPAE, no processo de reflexão, reformulação e fortalecimento das Licenciaturas da UFG (CEPAE/UFG, 2006).

A organização pedagógica do CEPAE/UFG se configura por Áreas e Subáreas<sup>2</sup> de conhecimento, quais sejam: Área de Ciências da Natureza e Matemática (composta pelas subáreas de Biologia, Física, Matemática e Química), Área de Ciências Humanas e Filosofia (composta pelas subáreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Área de Comunicação (composta pelas subáreas de Educação Artística, **Educação Física**, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa).

A subárea de Educação Física, do CEPAE/UFG, em 2008, é formada por cinco professores efetivos (todos mestres), três técnicos desportivos (que assumem função docente, sendo um deles mestre, e os outros dois especialistas) e um professor substituto (graduado). Desde

---

<sup>2</sup> Subárea é o termo utilizado para se referir as disciplinas escolares.

2006, temos dois professores afastados, uma prestando serviço na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e outro em processo de doutoramento na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Os professores da Subárea de Educação Física assumem aulas em todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio, sendo duas turmas por ano/série escolar os primeiro e segundo anos do ensino fundamental, formadas por 20 alunos cada uma delas e os demais anos do ensino fundamental e médio, por 30 alunos cada turma, perfazendo um total de aproximadamente, 700 alunos. Em 2007, a subárea teve sob sua responsabilidade um total de 71 horas aulas semanais, e em 2008, um total de 68 horas aulas semanais.

A subárea de Educação Física para realização de suas aulas dispõe de materiais comuns a todos os professores da escola e também materiais que ficam sob a gerência da subárea como: dois aparelhos de som; uma sala de almoxarifado com material didático-pedagógico, como bolas de futsal, basquete, vôlei etc; uma quadra coberta; uma quadra descoberta; uma sala de expressão corporal (dança/ginástica) com espelho e ainda usa como ambiente para aulas, o pátio cimentado e coberto; uma parte do estacionamento que é asfaltada e sem cobertura; além das dependências da Faculdade de Educação Física da UFG (FEF/UFG), que em algumas situações podem ser utilizadas, como por exemplo, para as atividades aquáticas. Os equipamentos disponíveis, em geral, estão em bom estado de conservação, e em específico, as instalações disponíveis para as aulas de Educação Física são insuficientes e carecem de reparos, quanto ao material didático-pedagógico, ainda é insuficiente, como por exemplo, materiais para as aulas de ginástica.

As relações humanas entre os professores da Subárea são respeitadas, porém ainda não conseguimos efetivar uma unidade no trabalho pedagógico, pois embora existam trabalhos muito próximos, é comum constatar divergências na fala de professores, nos relatos dos alunos e de outros professores da instituição, evidenciando que os parâmetros teórico-metodológicos utilizados por uns docentes são diferentes dos utilizados por outros. No que diz respeito às relações estabelecidas com os professores de outras Subáreas e com a administração do CEPAE/UFG, também são respeitadas e o trabalho desenvolvido pela Educação Física é reconhecido pela comunidade escolar como uma disciplina curricular importante, que contribui para a formação integral do aluno.

Em 2007, o planejamento da Educação Física foi realizado em reuniões de Subárea, mas em virtude, da demanda excessiva de atividades administrativas imputadas pela administração da UFG e do CEPAE, estes planejamentos foram prejudicados, o que fez com que estes fossem realizados individualmente e de forma coletiva esporadicamente, quando possível. Diante dessas questões foi que, a partir, do primeiro semestre de 2007, os docentes da subárea, que atuavam no ensino médio e na primeira fase se reuniam semanalmente (em separado), com intuito de discutirem sobre a elaboração e o desenvolvimento do planejamento das aulas nessas fases escolar.

Em 2008, o planejamento da Educação Física além das reuniões de Subárea, previamente, agendadas no calendário do CEPAE/UFG, vem sendo realizado semanalmente, numa perspectiva de planejamento coletivo, vinculado ao projeto de pesquisa desenvolvido no interior do NUPEFI/CEPAE/UFG intitulado “Educação Física Escolar: organização do trabalho pedagógico, estruturação e dinâmica curricular”, possibilitando a organização do currículo e a organização do trabalho pedagógico da Educação Física de modo fundamentado, articulando ensino e pesquisa.

### **Fundamentação teórica da proposta curricular**

Os princípios que têm norteado o trabalho dos professores da Subárea de Educação Física do CEPAE/UFG são: 1) a importância da Educação Física, enquanto, uma disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva, crítica, emancipatória e autônoma; 2) o fato da Educação Física do CEPAE/UFG, ter como objeto central de estudo a cultura corporal, compreendida como linguagem e também a compreensão do corpo, como “corpo-sujeito”, histórico que vivencia o processo de hominização; 3) a coerência do planejamento da Subárea Educação Física com o Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG e com o eixo epistemológico de formação dos alunos do curso de Educação Física da UFG; 4) a compreensão do desenvolvimento humano como processo (fundamentados nas contribuições da psicologia histórico-cultural e nos ciclos de desenvolvimento do coletivo de autores); e 5) o conhecimento, enquanto, elemento que permite

compreender e transformar a vida (fundamentados na pedagogia histórico-crítica e/ou pedagogias progressistas, que possibilitam a compreensão das contradições presentes nas relações entre Educação e Sociedade).

Identificamos a Educação Física como um componente curricular do Ensino Básico, parte integrante do Projeto Político-Pedagógico do CEPAE, que vem se consolidando historicamente como produto do esforço de elaboração coletiva da subárea Educação Física. Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico da Educação Física no CEPAE tem como orientação teórica e pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica cujo cerne da proposta está contida no princípio de que a escola é a principal instituição responsável pelo processo educativo na sociedade moderna e que o trabalho educativo realizado nesse âmbito é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva a escola tem o papel de socializar o saber objetivo produzido historicamente, no sentido de propiciar condições para que o indivíduo se aproprie dos elementos necessários ao processo de hominização. Cabe destacar que, nesse processo, o conhecimento tratado no âmbito escolar não pode se circunscrever aos saberes empíricos, imediatos e/ou cotidianos, necessita sim reproduzir/produzir o conhecimento elaborado em suas formas mais avançadas: as ciências, a cultura, a ética, a estética, a política e as linguagens (DUARTE, 2001).

A Educação Física ao constituir-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde – institui-se como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como disciplina curricular no processo de escolarização dos indivíduos. Tal disciplina é responsável pela mediação dos conhecimentos relacionados à Cultura Corporal (ESCOBAR, 1995).

Denominamos Cultura Corporal o acervo de saberes, habilidades, valores e formas comunicativas que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: jogos, esportes, danças, ginástica, lutas, capoeira, malabares, mímica

entre outros. Tal acervo se manifesta como objetivações culturais que manifestam a dinâmica da relação entre trabalho, linguagem e poder, apresentando significados e sentidos que o movimento corporal assume na produção social humana. O conjunto de saberes, habilidades, valores, conceitos e formas de comunicação que compõem a Cultura Corporal são permeados pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos, tais como: os costumes e hábitos de uma região; a tradição histórico-cultural; a influência dos meios de comunicação; os condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; os valores presentes na sociabilidade humana etc.

Aproximando-nos do referencial da Pedagogia histórico-crítica, pensamos o movimento do processo de ensino-aprendizagem no interior de uma matriz ética e teórico-metodológica que se propõe como colaboradora na luta pela emancipação humana, isto é, a partir do marxismo como filosofia, do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento e do projeto histórico socialista como horizonte dos esforços da luta da classe trabalhadora (FREITAS, 1995). Deste modo, a atividade educativa deve reunir condições para que os indivíduos se apropriem dos produtos da ação humana, objetivados no plano da cultura, da ciência, da ética, estética e da política para um agir transformador sobre a realidade. Portanto, o movimento de partir da Prática Social Imediata (que não significa interesses imediatos, mas sim a relação entre o vivido e o necessário) e retornar a essa Prática com novos elementos de leitura e intervenção (GASPARIN, 2003; SAVIANI, 2000) é uma diretriz do processo de ensino-aprendizagem em nossa proposta. Nesse sentido, o trato do conhecimento e as sistematizações metodológicas são orientadas pelos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

Desse modo, estratégias de ensino vêm sendo organizadas de modo coerente com a necessidade do trato com o conhecimento, articulado aos princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática social inicial do conteúdo - Problematização - Instrumentalização - Catarse - Prática social final do conteúdo (GASPARIN, *op.cit.*). Ao buscar realizar o processo de transmissão-assimilação do conhecimento nas aulas de Educação Física, procuramos articular aulas de campo – que se materializa por meio de experiências e vivências das práticas corporais que constituem o objeto de conhecimento e ensino da Educação Física –, processos e procedimentos reflexivos sobre condicionantes e determinantes histórico-culturais dos elementos constituintes dessas práticas.

Ressaltamos ainda, os seguintes princípios metodológicos: a) a crítica como método de interpretação da realidade e dos fenômenos singulares da cultura que dizem respeito às práticas corporais; b) o processo criativo, como elaboração do novo a partir da apropriação de conhecimentos produzidos historicamente; c) organização e produção coletiva do conhecimento; e, d) a análise e a reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão, baseados nos conflitos e contradições de gênero, raça, classe, geração e deficiência.

Para tanto, a ação planejada, orientada e direcionada do professor é *conditio sine qua non* para que a criança consiga se apropriar dos conhecimentos sistematizados, tendo em vista que tal apreensão exige a mediação humana e a transmissão de conhecimentos (VIGOTSKI, 1998). Desse modo, entendemos a aprendizagem como um processo que exige mediadores sociais e institucionais, entre os quais, as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos colaboram para a apreensão e modificação do patrimônio sócio-histórico e cultural da humanidade de forma intencional e orientada por um determinado projeto histórico.

No sentido de compreender o tempo pedagógico necessário à aprendizagem dos alunos, buscamos nos fundamentar na tradição teórica da denominada Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski (DUARTE, *op.cit.*). Desse modo, nos apropriamos dos seguintes elementos teórico-metodológicos: a) relação entre o Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de Desenvolvimento Próximo como instrumento teórico-metodológico de identificação do tempo pedagógico necessário à aprendizagem (VIGOTSKI, 2004); b) O papel das mediações simbólicas e sócio-culturais na aprendizagem; c) a apropriação da cultura como elemento fundamental do processo de humanização dos indivíduos; d) Periodização do desenvolvimento do indivíduo de acordo com a atividade principal/dominante (LEONTIEV, 1978).

Orientados por esses pressupostos teórico-metodológicos, buscamos articular e organizar os princípios curriculares que orientassem o trato do conhecimento, no sentido de selecionar, organizar e sistematizar os saberes coerentes com a proposta em questão. Nesse sentido, os seguintes elementos constituintes do trato do conhecimento compõem nossa proposta curricular: a)

relevância social dos conteúdos – sentido e significado para a reflexão pedagógica; b) contemporaneidade dos conteúdos – acesso aos conhecimentos mais avançados e aos clássicos; c) adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno – consideração aos ciclos de

desenvolvimento/zona de desenvolvimento humano; d) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade – princípio da totalidade do conhecimento; e) espiralidade de incorporação das referências do pensamento – compreender a dinâmica da apropriação do conhecimento por aproximações sucessivas; f) provisoriedade do conhecimento – o caráter histórico e datado de todo o saber (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desse modo, definiu-se um programa curricular orientado por eixos articuladores (um na primeira fase, três na segunda fase e um no ensino médio) que vêm sendo tratadas atendendo aos princípios metodológicos acima aludidos<sup>3</sup>. Esses eixos podem ser definidos como

[...] orientações, pilares de igual importância, que ganham maior ou menor presença de acordo com o contexto – o espaço e o tempo – onde a Educação Física se apresenta [...] Esses eixos, muito mais do que simples temáticas, significam o apoio necessário à organização do trabalho do professor, a base sobre a qual a sua ação poderá ser estruturada. Deles poderão emergir aqueles elementos da cultura que constituirão os conteúdos de ensino, conforme as finalidades, os objetivos e os pressupostos dos docentes, considerando a proposta pedagógica da escola. (PARANÁ/SEE/SE, 2004, p. 18).

Partindo desses eixos, selecionamos, organizamos e sistematizamos os conhecimentos específicos - tais conhecimentos se configuram de acordo com os conteúdos específicos da Cultura Corporal (Jogos/brincadeiras, Ginástica, Esporte, Dança/Expressão Corporal, Treinamento e Exercícios Corporais etc.) – no sentido de realizar reflexões pedagógicas sobre dimensões da realidade, a partir das mediações dos conhecimentos singulares da Cultura Corporal em relação à universalidade dos seguintes temas: Expressividade Corporal (1ª e 2ª fase do ensino

---

<sup>3</sup> - Para definição do programa de ensino estamos realizando sínteses e apropriações de experiências curriculares no ensino de educação física que vem sendo desenvolvidas no país, orientadas pelos princípios que norteiam nossa proposta e experiência singulares. Tal apropriação, busca ser realizada no sentido de superação, tal como esse conceito se apresenta na obra marxiana – superação como salto qualitativo que pressupõe apropriação do existente, em que se instaura, no mesmo movimento, elementos do permanente e do novo. No que diz respeito à apropriação dos eixos articuladores das diretrizes curriculares do Paraná/SEE/SE (2004), entendemos que essa apresenta elementos de transição para a configuração do trabalho pedagógico de acordo com a categoria de complexo temático de Pistrak (2000), que buscamos assumir em nossa proposta.

fundamental); O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas (2ª fase do ensino fundamental); Desenvolvimento corporal e a construção da saúde (2ª fase do ensino fundamental).

### **Discussão e Conclusões**

Essa proposta se encontra em seu segundo ano de implementação, cuja avaliação apresenta avanços, possibilidades e limitações. Dentre os avanços e possibilidades que identificamos, destacamos as seguintes questões: 1) o desenvolvimento de um currículo coerente e articulado, que mantém continuidade e ampliação do conhecimento elaborado de acordo com as referências de ciclos de desenvolvimento; 2) a própria avaliação que temos dos nossos alunos no que diz respeito à apropriação crítica do conhecimento objetivo da Cultura Corporal; 3) materialização de uma abordagem pedagógica crítica da educação física nas condições concretas da realidade escolar.

No entanto, é importante apontar os limites e contradições que vêm criando dificuldades no processo de implementação e avanço na proposta: 1) a dificuldade de organização coletiva do trabalho pedagógico em função das estruturas burocráticas e da intensificação e precarização do trabalho docente no CEPAE; 2) a resistência de alguns setores da escola (professores de outras áreas do conhecimento) e de alunos em relação à proposta; 3) a descontinuidade do currículo na segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio (que vem sendo superada nesse ano).

### **Bibliografia**

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA UFG. Disponível em: <<http://www.cepae.ufg.br>>. Acesso em: 27 de Abr. 2006.

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

- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski**. 3. ed. Ver. Ed. ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ESCOBAR, M. O. **Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física**. In: **Motrivivência vol.** Santa Catarina, SC: Ed. Ijuí/RS, 1995.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- PARANÁ/SEE/SE. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: educação física**. Paraná, 2004. (versão preliminar)
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: ed. Expressão Popular, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## Anexos

**Programa de Ensino da Primeira Fase do Ensino Fundamental**

<b>Tema</b>	<b>1º. Ano</b>	<b>2º. Ano</b>	<b>3º. ano</b>	<b>4º. Ano</b>	<b>5º. Ano</b>
<b>O que é a escola e Educação Física</b>	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e o cotidiano.	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e o cotidiano.	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e o cotidiano.	Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e o cotidiano.	Identificar as características da escola e da educação física que temos e a que queremos.
	Diferenciar escola e família	Identificar as características da escola (socialização do conhecimento)	Identificar as características da escola (socialização do conhecimento - formação humana)	Identificar as características da escola (socialização do conhecimento - formação humana)	Identificar como está nossa escola, avaliá-la e propor como deveria ser.
	Quem faz parte da escola	Quem faz a escola	Quem faz a escola	Papéis de alunos, professores e funcionários.	Elaborar uma reflexão sobre a Educação Física (o que foi? o que é? o que queremos que seja?)

	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física	Identificação da cultura corporal como objeto da educação física -desenvolver o conceito de cultura corporal.	Ampliar a elaboração do conceito de Cultura Corporal, discutindo os papéis dos elementos que a compõe (jogo, ginástica, lutas, esportes, danças, malabares, mímicas, entre outros).
<b>Tema</b>	<b>1º. Ano</b>	<b>2º. Ano</b>	<b>3º. Ano</b>	<b>4º. Ano</b>	<b>5º. Ano</b>
<b>Ginástica</b>	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos;	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos;	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos; conhecer e caracterizar as diferentes manifestações da Ginástica;	Experimentar e identificar os elementos da ginástica em diferentes contextos; conhecer e caracterizar as diferentes manifestações da Ginástica;	Apropriação dos conhecimentos técnicos da Ginástica (escolhido o seu conteúdo), reconhecendo nas técnicas a expressão corporal como forma de linguagem, fruto de construção sociais dotadas de sentidos e significados.

	<p>Explorar os elementos da ginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p>	<p>Explorar os elementos da ginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p> <p>Identificar os movimentos da ginástica,</p>	<p>Explorar os elementos da ginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p> <p>Identificar os movimentos da ginástica,</p>	<p>Explorar os elementos da ginástica: saltar, equilibrar, trepar, balancear, correr, andar, rolar, girar, rastejar;</p> <p>Realizar os movimentos da ginástica em diferentes ambientes e situações (laboratório de ginástica, quadras, salas, parque, piscinas etc.);</p> <p>Identificar os movimentos da ginástica,</p>	<p>Apreensão de técnicas que fundamentam a Ginástica em suas particularidades (Desportiva, Geral, Aeróbica e outras);</p> <p>Exigências corporais que as técnicas demandam;</p> <p>Técnicas de elaboração de séries (obrigatórias e livres, nos casos de GA e</p>
--	--	---	---	---	---

		diferenciando-os daqueles movimentos realizados nas demais práticas corporais;	diferenciando-os daqueles movimentos realizados nas demais práticas corporais;  Caracterizar as manifestações da ginástica: GRD, Ginástica Geral, Ginástica de Academia; Movimentos Ginásticos Europeus;	diferenciando-os daqueles movimentos realizados nas demais práticas corporais;  Caracterizar as manifestações da ginástica: GRD, Ginástica Geral, Ginástica de Academia; Movimentos Ginásticos Europeus;	GRD);  Regulamentações, regras e aparelhagem;  Reflexão sobre a especialização por gêneros;  Limites e possibilidades na atividade criadora;  Mudanças nas regras, regulamentos e estruturas de acordo com as necessidades dos grupos e dos indivíduos;
<b>Tema</b>	<b>1º. Ano</b>	<b>2º. Ano</b>	<b>3º. Ano</b>	<b>4º. Ano</b>	<b>5º. Ano</b>

<p><b>Jogos</b></p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regras e formas de jogar;</p> <p>Quem e quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual a função do objeto e do espaço do jogo?</p> <p>Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regras e formas de jogar;</p> <p>Quem e quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual a função do objeto e do espaço do jogo?</p> <p>Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regras e formas de jogar;</p> <p>Quem e quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual a função do objeto e do espaço do jogo?</p> <p>Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p> <p>Caracterizar as manifestações dos jogos: jogos populares/tradicionais; jogos eletrônicos; jogos salão;</p>	<p>Vivenciar os jogos identificando papéis, regras e formas de jogar;</p> <p>Quem e quando faz o quê no jogo?</p> <p>Qual a função do objeto e do espaço do jogo?</p> <p>Quais são as regras? Existem regras diferentes para o mesmo jogo?</p> <p>Como se joga?</p> <p>Caracterizar as manifestações dos jogos: jogos populares/tradicionais; jogos eletrônicos; jogos salão;</p>	<p>Resgatar jogos e brinquedos tradicionais, discutindo seus papéis nas relações sociais das diferentes gerações, gêneros e classes;</p> <p>Reprodução de jogos tradicionais de acordo com as regras regionais;</p> <p>Identificação das regras e seus significados;</p> <p>Modificação de regras de acordo com as necessidades do grupo;</p> <p>Construção de brinquedos tradicionais;</p> <p>Brincar com os</p>
---------------------	---	---	---	---	---

					brinquedos produzidos;  Realizar amostra de brinquedos tradicionais;
<b>Tema</b>	<b>1º. Ano</b>	<b>2º. Ano</b>	<b>3º. Ano</b>	<b>4º. Ano</b>	<b>5º. Ano</b>
<b>Esporte</b>	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual;  Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual;  Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual;  Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Identificar características do esporte como prática social de forma conceitual;  Vivenciar os espaços, tempo, lugares, regras e papéis no interior do jogo esportivo;	Apropriação dos aspectos técnicos, táticos e regulamentares do esporte, como elementos constituintes desse fenômeno, refletindo o caráter mutável (aspecto histórico) desses elementos; reflexão sobre os aspectos da gênese e desenvolvimento do esporte;  Apreensão das técnicas

		<p>características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (marketing); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto);</p>	<p>características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (marketing, trabalho); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto); esportes individuais e esportes coletivos.</p>	<p>características da institucionalização esportiva: organização social do esporte (marketing, trabalho); uniformidade (uniformes, regras semelhantes); categorias (masculino/feminino, infantil/adulto); esportes individuais e esportes coletivos (identificar semelhanças e diferenças na lógica do jogo, nas regras e nos papéis desempenhados) Desenvolver reflexões sobre aspectos sociais, políticos, culturais e</p>	<p>que fundamentam o esporte, entendendo o significado destas em diferentes modalidades, por meio dos jogos;</p> <p>Desenvolvimento do pensamento tático no interior de situações problemas no jogo;</p> <p>Apropriação das regras oficiais e alteração destas de acordo com necessidades coletivas e individuais;</p> <p>Comparação objetiva (estruturas; regulamentos; relações sociais; limites e possibilidades) entre o</p>
--	--	---	--	--	--

				econômicos que se materializam no esporte (violência, identidade cultural das modalidades esportivas – futebol no Brasil)	esporte institucional e o que acontece na escola; Discussão sobre a gênese do esporte moderno;
<b>Tema</b>	<b>1º. Ano</b>	<b>2º. Ano</b>	<b>3º. Ano</b>	<b>4º. Ano</b>	<b>5º. Ano</b>
<b>Expressão Corporal</b>	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentidos e significados;	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentidos e significados;	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentidos e significados;	Identificar e vivenciar os movimentos corporais sob diferentes ritmos, atribuindo sentidos e significados;	Conhecer, explorar e refletir sobre as manifestações expressivas tais como os folguedos e danças populares brasileiras e internacionais.
	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Identificar ritmos diversos (naturais, produzidos com materiais, com o próprio corpo e musicais);	Pesquisar e reproduzir diferentes danças e folguedos populares brasileiras e internacionais;

	Movimentar-se em diferentes planos, tamanhos e intensidade com e sem sons;	Movimentar-se em diferentes planos, tamanhos e intensidade com e sem sons;	Movimentar-se em diferentes planos, tamanhos e intensidade com e sem sons;	Movimentar-se em diferentes planos, tamanhos e intensidade com e sem sons;	Contextualizar as danças e folguedos de acordo com seus aspectos históricos, tradicionais, sociais, culturais e econômicos;
	Explorar os sentidos e significados no movimento ritmado e em brinquedos cantados;	Explorar os sentidos e significados no movimento ritmado e em brinquedos cantados;	Explorar os sentidos e significados no movimento ritmado e em brinquedos cantados; -criar seqüência de movimentos (coletivas/individuais) sob variados ritmos;	Explorar os sentidos e significados no movimento; -resgatar e experimentar os ritmos das manifestações populares brasileiras;	Explorar os ritmos e o movimento expressivo dessas manifestações;

**Programa de Ensino da Segunda Fase do Ensino Fundamental**

<b>Eixo Temático/Manifestações Específicas</b>	<b>6º. Ano</b>	<b>7º. Ano</b>	<b>8º. Ano</b>	<b>9º. Ano</b>
--	----------------	----------------	----------------	----------------

<p><b>O que é a escola e Educação Física</b></p>		<p>Identificar o papel da escola e como a educação física se insere nesse espaço estabelecendo relações entre escola, educação física e o cotidiano.</p> <p>Problematizar qual é o papel da escola em nossa sociedade;</p> <p>Refletir sobre a organização social e a função da escola;</p> <p>Ampliar a elaboração do conceito de Cultura Corporal, discutindo os papéis dos elementos que a compõe (jogo, ginástica, esportes, danças, entre outros);</p> <p>Discutir o sentido da educação física no currículo escolar.</p>			
		<p><b>Eixo Temático/Manifestações Específicas</b></p>		<p><b>6º. Ano</b></p>	<p><b>7º. Ano</b></p>
<p><b>Desenvolvimento corporal e a construção da saúde</b></p>	<p><b>Ginástica e Esporte</b></p>	<p><b>As reflexões conceituais:</b></p> <p>Saúde e qualidade de vida; Saúde: questão individual ou coletiva?</p> <p>A atividade física e o</p>	<p><b>Reflexões conceituais:</b></p> <p>Ginástica, esporte, saúde e qualidade de vida;</p> <p>Conceituar ginástica (Origem da</p>	<p><b>Reflexões conceituais:</b></p> <p>Saúde e qualidade de vida;</p> <p>Saúde: questão</p>	<p><b>Reflexões Conceituais:</b></p> <p>A ginástica como patrimônio cultural;</p> <p>A ginástica e suas</p>

		<p>esporte são sinônimos de saúde e da qualidade de vida? O dia-a-dia escolar e saúde.</p>	<p>ginástica e sua mudança no tempo) e esporte (Para além da sua forma institucionalizada), numa perspectiva histórica e ampliada;</p> <p>Questionar: ginástica, esporte são sinônimos de saúde e de qualidade de vida?</p> <p>Conceituar saúde e qualidade de vida, numa perspectiva histórico-social;</p> <p>Discutir e estabelecer relações entre: ginástica, esporte, saúde e qualidade de vida;</p> <p>A partir das discussões e relações estabelecidas no item</p>	<p>individual ou coletiva?</p> <p>Esporte numa concepção ampliada;</p> <p>O papel da atividade física e do esporte na construção da saúde e da qualidade de vida;</p> <p>Mitos e verdades da relação entre saúde, atividade física e esporte;</p> <p>Corpo: saúde, modismos e padronizações;</p> <p>Indústria da beleza e o</p>	<p>identidades.</p>
--	--	--	--	---	---------------------

			anterior, levantar as seguintes questões: Saúde é uma questão individual ou coletiva? O dia-a-dia escolar e a saúde dos alunos do CEPAE? Ginástica, esporte, saúde e qualidade de vida (problematizar a construção do corpo belo); O discurso midiático acerca da ginástica e da saúde (problematizar a relação ginástica, esporte, mídia e ideologia - valores morais e sociais que são transmitidos pela mídia e que estão presentes nos discursos dos alunos);	corpo idealizado;	
		<b>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</b>	<b>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</b>	<b>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</b>	<b>Dimensões técnicas e procedimentais:</b>
		Identificar e os elementos da	Elementos constitutivos da	Elementos de exercícios	Elementos de

		<p>ginástica em diferentes contextos, refletindo sobre sentido e significados dos mesmos.</p> <p>Situar o esporte como categoria, sua dimensão ampla;</p> <p>Vivenciar movimentos ginásticos elaborando seqüências coreográficas, bem como, conhecer e caracterizar as diferentes manifestações da Ginástica;</p> <p>Apropriar de aspectos técnicos, táticos e regulamentares do esporte, como elementos constituintes desse</p>	<p>ginástica;</p> <p>Diferentes tipos de ginástica (circense, calistênica, formativa, esportiva e de academia);</p> <p>Apreensão de técnicas que fundamentam a ginástica em suas particularidades (circense, calistênica, formativa, esportiva e de academia);</p> <p>Exigências corporais que as técnicas ginásticas demandam, especialmente, as formas ginásticas calistênicas e de academia;</p> <p>Manuais e aparelhagem (ginásticas de academia);</p>	<p>ginásticos (calistenia, localizada, flexibilidade e alongamento, aeróbica);</p> <p>Exercícios físicos (aeróbicos, anaeróbicos, de força, de resistência);</p> <p>Princípios básicos do Treinamento desportivo (avaliação física – IMC, elaboração de programa de atividades, controle do treino);</p> <p>Práticas esportivas e a questão da saúde;</p>	<p>exercícios ginásticos (calistenia, flexibilidade, alongamentos, aeróbica);</p> <p>Exercícios Físicos aeróbicos e anaeróbicos de força e resistência;</p> <p>Princípios básicos treinamento (avaliação física IMC, elaboração de programas);</p>
--	--	--	--	---	--

		fenômeno, refletindo o caráter mutável (aspecto histórico) desses elementos; reflexão sobre os aspectos da gênese e desenvolvimento do esporte;	Elaboração de séries e aulas de ginásticas (limites e possibilidades na atividade criadora).		
		Apreensão de técnicas que fundamentam a Ginástica em suas particularidades (Desportiva, Geral, Aeróbica e outras); Apropriação de regras oficiais e alteração destas de acordo com necessidades coletivas e individuais;			
<b>Eixo Temático/Manifestações Específicas</b>		<b>6º. Ano</b>	<b>7º. Ano</b>	<b>8º. Ano</b>	<b>9º. Ano</b>
<b>O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas</b>	<b>Jogos e brincadeiras, interesses físicos do lazer (dança,</b>	<b>Reflexões conceituais:</b>  O jogo como pertencente ao	<b>Reflexões conceituais:</b>  O jogo como pertencente ao	<b>Reflexões conceituais:</b>  O jogo como patrimônio	<b>Reflexões Conceituais:</b>  O jogo como

	jogos, esportes)	acervo cultural da humanidade;	acervo cultural da humanidade;	cultural da humanidade;	patrimônio cultural;
		Jogo e identidade regional;	Jogo e identidade regional;	Jogo, regionalidade e identidade;	O jogo regionalidade e identidade.
		O Jogo e suas relações com a organização social;	O Jogo e suas relações com a organização social;	Jogo e a expressão das relações sócio-históricas;	
		Possibilidades de lazer no jogos/brincadeiras, na dança e no esporte;	Lazer e manifestações lúdicas;	O conceito de lazer e suas áreas de interesses;	
			Possibilidades de lazer nos jogos e brincadeiras.	Lazer e manifestações lúdicas;	
				Os interesses físicos do lazer como possibilidade: jogos/brincadeiras, dança e o esporte;	
		<b>Dimensões técnicas e</b>	<b>Dimensões técnicas e</b>	<b>Dimensões técnicas e</b>	<b>Dimensões</b>

		<b>procedimentais do conhecimento</b>	<b>procedimentais do conhecimento:</b>	<b>procedimentais do conhecimento</b>	<b>técnicas e procedimentais:</b>
		Coletar dados sobre as brincadeiras que seus pais brincavam na infância, identificando se as mesmas continuam fazendo parte da cultura infantil;	Coletar dados sobre jogos e brincadeiras nas diferentes regiões do Brasil;	Pesquisa, experiências e vivências de jogos/brincadeiras de diferentes regiões do país;	Pesquisa, experiências e vivências de jogos/brincadeiras de diferentes regiões do país;
		Vivenciar e analisar brincadeiras buscando entender sua lógica e relacioná-las com a organização de nossa sociedade;	Vivenciar e analisar os jogos e brincadeiras coletadas buscando entender sua lógica e relacioná-las com a organização de nossa sociedade;	Reprodução e modificação de jogos/brincadeiras de acordo com interesses e necessidades individuais e coletivas;	Reprodução e modificação de jogos/brincadeiras de acordo com interesse e necessidades individuais;
		Explorar atividades que impliquem a capacidade de organização dos próprios	A partir das vivências e análises dos jogos e brincadeiras coletadas, explorar atividades	Exploração das dinâmicas competitivas e cooperativas do	Exploração das dinâmicas competitivas e

		<p>jogos, nos quais as regras sejam definidas e compreendidas coletivamente;</p> <p>Atividades lúdicas em que o jogo/brincadeira, esporte e dança possam ser alternativas de lazer;</p> <p>Jogos com dinâmicas cooperativas como possibilidade de lazer.</p>	<p>que impliquem na capacidade de organização de outros jogos e brincadeiras, nos quais as regras/normas sejam definidas e compreendidas coletivamente;</p> <p>Atividades lúdicas em que os jogos e brincadeiras, possam ser alternativas de lazer;</p> <p>Jogos com dinâmicas cooperativas como possibilidade de lazer.</p>	<p>jogo/brincadeira como alternativas para o lazer;</p> <p>Desenvolvimento de jogos/brincadeiras, jogos esportivos e atividades de dança como possibilidade de lazer;</p> <p>A dimensão estética do esporte e da dança como possibilidade de lazer;</p>	<p>cooperativas, jogos/brincadeiras como alternativa para o lazer;</p> <p>Desenvolvimento de jogos/brincadeiras, jogos esportivos e atividades de dança como possibilidade de lazer;</p> <p>Dimensão estética do esporte, da dança como possibilidade de</p>
--	--	--	--	---	--

					lazer.
--	--	--	--	--	--------

Eixo Temático/Manifestações Específicas		6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
<b>Potencial expressivo do corpo</b>	<b>Dança e expressão corporal</b>	<p><b>Reflexões conceituais:</b></p> <p>Indústria cultural e a dança;</p> <p>Sentidos e significados da dança veiculada pelos meios de comunicação;</p> <p>Dança como linguagem social que expressa marcas ritualísticas;</p> <p>A dança e identidade regional;</p> <p>Corpo e movimento: possibilidades expressivas na dança;</p>	<p><b>Reflexões conceituais:</b></p> <p>Indústria cultural e a dança;</p> <p>Sentidos e significados da dança veiculada pelos meios de comunicação;</p> <p>Corpo e movimento: as possibilidades expressivas na dança.</p>	<p><b>Reflexões conceituais:</b></p> <p>Indústria cultural e a dança;</p> <p>Sentidos e significados da dança veiculada pelos meios de comunicação;</p> <p>Corpo e movimento: as possibilidades expressivas na dança e nas artes cênicas;</p>	<b>Em construção.</b>

		<p><b>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</b></p>	<p><b>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</b></p>	<p><b>Dimensões técnicas e procedimentais do conhecimento:</b></p>	
		<p>Explorar possibilidades de movimentos corporais mediante diferentes ritmos, utilizando-os como forma de expressão corporal;</p>	<p>A história e a evolução da dança, bem como seus elementos constitutivos e diferentes estilos manifestados na sociedade;</p>	<p>Elementos técnicos da dança contemporânea: tempo, espaço, força, movimento, exploração cênica, expressividade e criatividade;</p>	
		<p>Refletir e analisar criticamente as diversas manifestações culturais da dança, buscando distingui-las como fenômeno cultural e enquanto produto da indústria do corpo e do sexo;</p>	<p>Elementos técnicos da dança contemporânea: tempo, espaço, força, movimento, exploração cênica, expressividade e criatividade;</p>	<p>Oficinas de expressão corporal; Oficinas de ritmo e movimento;</p>	
		<p>Estimular à expressão, a criatividade, a improvisação,</p>	<p>Identificação dos diferentes estilos de dança;</p>	<p>Composição de peça temática (dança ou</p>	

		criando e organizando apresentações de dança, vivenciando diversos ritmos;	Oficinas de expressão corporal; Oficinas de ritmo e movimento;	atividade cênica), a partir da expressividade corporal;	
		Realizar atividades de pesquisa que impliquem a organização e vivências dos vários estilos de dança das regiões brasileiras.	Composição de peça temática (dança), a partir da expressividade corporal;		



## SEQUENCIADOR DE AULAS DA DISCIPLINA ELETIVA – 2017/01

### PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA - ESPORTE ORIENTAÇÃO

Tema: Ser Humano, natureza e cultura corporal  
Horário: 15h45min às 17h15min

Duração da aula: 90 min  
Carga Horária: 40 h/a – 14 aulas presenciais

OBJETIVO GERAL					
Compreender de forma crítica as Práticas Corporais de Aventura, sobretudo o esporte Orientação, como manifestação da Cultura Corporal e como uma prática educativa de desenvolvimento pessoal e social que pode contribuir para ampliação das possibilidades dos sujeitos na educação, na cultura, no lazer, na saúde, na comunicação, na sociabilização.					
AULA	DATAS	OBJETIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	AValiação	MATERIAIS
01	22/03	Compreender a relação dessa disciplina com a educação escolar.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Preenchimento da ficha diagnóstica;</li><li>- Apresentação da pesquisa e providências;</li><li>- Apresentação dos estudantes;</li><li>- Questionar os estudantes a partir do nome da disciplina.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Criar um diário virtual da disciplina no facebook/site/blog e fazer o registro das aulas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- lousa;</li><li>- canetões;</li><li>- fichas diversas;</li><li>- TCLE e TALE;</li><li>- cronograma.</li></ul>
02	29/03	Conhecer e experimentar o Stand up paddle como uma prática corporal de aventura aquática.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar o equipamento e questionar o que os estudantes sabem sobre ele e sobre essa prática corporal;</li><li>- Apresentar breve histórico, modalidades, alto rendimento; materiais, técnica, benefícios, etc;</li><li>- Experimentar essa prática corporal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação e envolvimento na aula;</li><li>- Alimentar o diário virtual.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- pranchas;</li><li>- coletes salva vidas;</li><li>- remos;</li><li>- <i>leash</i>;</li><li>- inflador.</li></ul>
03	05/04	Conhecer e experimentar a Tirolesa como uma prática corporal de aventura aérea.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar o equipamento e questionar o que os estudantes sabem sobre ele e sobre essa prática corporal;</li><li>- Apresentar breve histórico, materiais, utilização, modalidades, etc;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação e envolvimento na aula;</li><li>- Alimentar o diário virtual.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- cordas;</li><li>- cadeirinhas;</li><li>- capacetes;</li><li>- mosquetões;</li><li>- freios;</li><li>-escada.</li></ul>



			- Experimentar essa prática corporal.		
04	12/04	Conhecer e experimentar o Slackline como uma prática corporal de aventura terrestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o equipamento e questionar o que os estudantes sabem sobre ele e sobre essa prática corporal;</li> <li>- Apresentar breve histórico, modalidades, materiais, técnica, benefícios, etc.</li> <li>- Experimentar essa prática corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na aula;</li> <li>- Alimentar o diário virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slackline;</li> <li>- fitas de amarrar carga de caminhão;</li> <li>- cordas;</li> <li>- bolas de handebol murchas.</li> </ul>
05	19/04	Compreender as dimensões específicas das PCAs experimentadas até o momento e suas relações com a realidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar os estudantes sobre as experiências vividas até o momento;</li> <li>- Retomar com os estudantes a discussão realizada na primeira aula;</li> <li>- Apresentar vídeos sobre as PCAs e específicos das PCAs estudadas até o momento;</li> <li>- Leitura do material impresso e esclarecimento de dúvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na aula;</li> <li>- Alimentar o diário virtual;</li> <li>- Qualificar os textos didáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lousa;</li> <li>- canetões;</li> <li>- vídeos;</li> <li>- textos didáticos.</li> </ul>
06	26/04	Construir os materiais: parede de escalada de pneus e prancha de garrafas pet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher as tarefas da aula anterior;</li> <li>- Iniciar os trabalhos em grupo para construção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na aula;</li> <li>- Alimentar o diário virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pneus;</li> <li>- tesouras;</li> <li>- cordas;</li> <li>- garrafas pet;</li> <li>- gelo seco;</li> <li>- cola expansiva;</li> <li>- canetão.</li> </ul>
07	03/05	Construir os materiais: parede de escalada de pneus e prancha de garrafas pet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalização dos trabalhos iniciados na aula anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na aula;</li> <li>- Alimentar a página.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pneus;</li> <li>- tesouras;</li> <li>- cordas;</li> <li>- garrafas pet;</li> <li>- gelo seco;</li> <li>- cola expansiva;</li> <li>- canetão.</li> </ul>



08	10/05	Conhecer os espaços “artificiais” criados para as PCAs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar a prática da escalada na parede de pneus e conhecer um pouco sobre essa prática corporal;</li> <li>- Pesquisar em grupo sobre os espaços “artificiais” criados para as PCAs e criar um blog para apresentar os resultados da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na aula;</li> <li>- Alimentar a página;</li> <li>- Apresentar o blog.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- folder;</li> <li>- lousa;</li> <li>- canetões;</li> <li>- tutorial;</li> <li>- computadores.</li> </ul>
09	17/05	Compreender a dinâmica do esporte Orientação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar aos estudantes um croqui da quadra com cones identificados e solicitar que realizem alguns percursos com o mesmo orientado;</li> <li>- Realizar um percurso com o mapa do campus Samambaia (PROEC).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na aula;</li> <li>- Alimentar a página.</li> <li>- Resultado do percurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- croquis;</li> <li>- cones;</li> <li>- mapa PROEC;</li> <li>- percursos;</li> <li>- celular.</li> </ul>
10	31/05	Compreender a simbologia do mapa e a utilização da bússola no esporte Orientação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a simbologia ISSOM e ISOM;</li> <li>- Apresentar a sinalética;</li> <li>- Apresentar o prisma, base, picotador e cartão de picote;</li> <li>- Apresentar a bússola;</li> <li>- Realizar um percurso guiado - ensinando passo a passo a utilização de todos os instrumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na atividade;</li> <li>- Alimentar a página.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mapas do CEPAE;</li> <li>- banner ISOM;</li> <li>- bússolas;</li> <li>- cartões de picote.</li> </ul>
11	07/06	Compreender o esporte Orientação como uma prática corporal de aventura esportivizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do conceito, origem, história e modalidades da Orientação;</li> <li>- Apresentação dos fundamentos, equipamentos e principais regras;</li> <li>- Aferição do passo duplo e exposição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na atividade;</li> <li>- Alimentar a página.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slides e vídeos;</li> <li>- texto didático;</li> <li>- mapas do CEPAE;</li> <li>- banner ISOM;</li> <li>- bússolas;</li> <li>- cartões de picote.</li> </ul>



			<p>acerca da escala para identificar a distância no mapa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão da aula anterior com mapa e bússola no CEPAE.</li> </ul>		
12	14/06	Compreender as Práticas Corporais de Aventura no modo de produção capitalista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do vídeo “A história das coisas”;</li> <li>- Apresentação dos slides retomando o conceito e classificação das PCAs, questionando os estudantes sobre as condições dos espaços públicos para a prática das modalidades estudadas no decorrer da disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na atividade;</li> <li>- Alimentar a página;</li> <li>- Criar uma charge sobre a discussão apresentada em aula.</li> </ul>	- vídeo e slides.
13	21/06	Realizar uma pista de Orientação nos moldes das competições oficiais da modalidade na FEFD/UFG.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão geral com os estudantes;</li> <li>- Largadas de 3 em três, a cada 3 minutos;</li> <li>- Roda de conversa com os estudantes sobre a pista realizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e envolvimento na atividade;</li> <li>- Alimentar a página;</li> <li>- Resultado do percurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mapas da FEFD/UFG;</li> <li>- cartões de picote;</li> <li>- bússolas;</li> <li>- prismas;</li> <li>- picotadores;</li> <li>- faixas;</li> <li>- fita zebraada.</li> </ul>
14	28/06	Sintetizar a experiência desta disciplina numa avaliação final.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder o questionário de avaliação da disciplina;</li> <li>- Fazer a avaliação final e entregar junto com a charge.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- questionários;</li> <li>- avaliações.</li> </ul>



PLANO DE AULA 01-14	
<b>DATA:</b> 22/03	<b>LOCAL:</b> Mesinhas ao lado do estacionamento
<b>OBJETIVO</b>	Compreender a relação dessa disciplina com a educação escolar.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes - Início do preenchimento da ficha (diagnóstico).</li><li>- Apresentação da professora/ Disciplina-pesquisa/ Distribuição dos Termos/ Parceria dos estudantes nesse processo/ Uso de voz-foto-vídeo-escrita/ Estratégias metodológicas.</li><li>- Apresentação dos estudantes com fala livre - Recolher a ficha (diagnóstico). - Preencher a lista do whats app.</li><li>- Questionar com os estudantes a partir do nome da disciplina:<ul style="list-style-type: none"><li>Do que se trata?</li><li>Porque Práticas Corporais e não atividade ou esporte de?</li><li>Porque essa temática está sendo ensinada na escola?</li><li>De que forma ela será ensinada?</li></ul></li><li>MEC/BNCC;</li><li>Lazer – Alto rendimento – Escolar;</li><li>Objetivo geral da disciplina.</li><li>- Apresentação do cronograma/ Metodologia de trabalho/ Avaliação.</li><li>- Dividir os grupos para construção dos materiais</li><li>- Dividir os grupos para criar os diários.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Envolvimento e participação dos estudantes na aula.
<b>RECURSOS</b>	Lousa; Canetões; Fichas diversas; TCLE e TALE; Cronograma.
<b>REFERÊNCIAS</b>	SOARES, Carmem Lúcia et al. <i>Metodologia do Ensino de Educação Física</i> . 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012. SAVIANI, Dermeval. <b>Pedagogia Histórico-crítica</b> : primeiras aproximações. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. INÁCIO, Humberto de Deus et. al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. <i>Revista Motrivivência</i> . Set/2016. Projeto CEP/UFG; Plano de ensino da disciplina.
<b>INFORMES:</b>	Entrega dos termos assinados e autorização dos pais na próxima aula; Necessidade de roupa adequada, protetor, boné, garrafinha de água e caderno; Enviar pelo whats app: vídeo PCAs, foto do cronograma, lista dos grupos e local próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 02-14</b>	
<b>DATA:</b> 29/03	<b>LOCAL:</b> Clube Sint IFES-GO
<b>OBJETIVO</b>	Conhecer e vivenciar o Stand up paddle como uma prática corporal de aventura aquática.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGI CAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e embarque no ônibus.</li><li>- Apresentar o equipamento oficial, questionar do que se trata e o que eles sabem a respeito dessa prática corporal.</li><li>- Perguntar quem já teve oportunidade de experimentar, onde e como foi.</li><li>- Esclarecer possíveis equívocos e fazer uma breve exposição: PCAs – Conceito – História – Modalidades – Institucionalização/Competição –Materiais – Custo – Técnica – Benefícios da prática – Alto rendimento</li><li>- Apresentar a técnica do remo e demonstrar na borda da piscina;</li><li>- Apresentar a forma correta de praticar essa modalidade. (subir na prancha pela lateral e no meio, ficar de joelhos na prancha, abrir a base - joelho na largura dos ombros, remar de joelhos, quando adquirir estabilidade segurar o remo com as duas mãos e dar um pulinho ficando de pé na prancha, mantendo a base aberta, depois de estabilizado continuar a remar)</li><li>- Oportunizar aos estudantes a possibilidade de experimentar essa prática corporal.</li><li>- Oportunizar um momento para os grupos se organizarem para a tarefa da construção da parede de escalada de pneus e da prancha de garrafa pet.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Envolvimento e participação dos estudantes na aula. Registro no diário virtual.
<b>RECURSOS</b>	Pranchas; Coletes Salva vidas; Remos; <i>Leash</i> ; Inflador.
<b>REFERÊNCIAS</b>	ZAGARE; Thiago. Aula adaptada de stand up paddle com garrafas pet nas aulas de educação física. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 4 n. 8 Jul./dez. 2015 p. 79-95. Página eletrônica da Confederação de Stand up paddle: <a href="http://cbsup.com.br/institucional/pagina-1-institucional/">http://cbsup.com.br/institucional/pagina-1-institucional/</a>
<b>INFORMES:</b>	Proposta construção de parede de escalada de pneus e prancha de garrafa pet. – 2 grupos de 15 estudantes Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 03-14</b>	
<b>DATA:</b> 05/04	<b>LOCAL:</b> FEFD – ao lado do ginásio de Esportes
<b>OBJETIVO</b>	Conhecer e vivenciar a Tirolesa como uma prática corporal de aventura aérea.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a FEFD.</li><li>- Apresentar o equipamento oficial, questionar do que se trata e o que eles sabem a respeito dessa prática corporal.</li><li>- Perguntar quem já teve oportunidade de experimentar, onde e como foi.</li><li>- Esclarecer possíveis equívocos e fazer uma breve exposição: PCAs – Conceito – História – Materiais – Modalidades – Custo/Instalação – Segurança</li><li>- Não há uma técnica específica para essa prática corporal, a ênfase é na segurança;</li><li>- Apresentar a forma segura de experimentar essa prática corporal; (vestir a cadeirinha e ajustá-la ao corpo; colocar o capacete e prendê-lo embaixo do queixo, subir as escadas; clipar o mosquetão da cadeirinha ao mosquetão da corda; impulsionar o corpo para frente tirando os pés do degrau)</li><li>- Oportunizar aos estudantes a possibilidade de experimentar essa prática corporal.</li><li>- Oportunizar um momento para os grupos se organizarem para a tarefa da construção da parede de escalada de pneus e da prancha de garrafa pet.</li></ul>
<b>AValiação</b>	Envolvimento e participação dos estudantes na aula. Registro no diário virtual.
<b>RECURSOS</b>	Cordas; Cadeirinhas; Capacetes; Mosquetões; Freios; Escada; Roldanas; Fitas.
<b>REFERÊNCIAS</b>	Curso de formação de Brigadistas Profissionais <a href="https://cb.es.gov.br/Media/CBMES/PDF%27s/CEIB/SCE/Material%20Didatico/CFBP%20-%20SALVAMENTO%20EM%20ALTURAS%20-%202016.pdf">https://cb.es.gov.br/Media/CBMES/PDF%27s/CEIB/SCE/Material%20Didatico/CFBP%20-%20SALVAMENTO%20EM%20ALTURAS%20-%202016.pdf</a> <a href="http://www.prociv.azores.gov.pt/fotos/documentos/1456924023.pdf">http://www.prociv.azores.gov.pt/fotos/documentos/1456924023.pdf</a> Página eletrônica <a href="http://www.altaventura.com.br/o-que-e-tirolesa">http://www.altaventura.com.br/o-que-e-tirolesa</a>
<b>INFORMES:</b>	Proposta construção de parede de escalada de pneus e prancha de garrafa pet. – 2 grupos de 15 estudantes Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 04-14</b>	
<b>DATA:</b> 12/04	<b>LOCAL:</b> Gramado prédio da 2ª fase/Ensino Médio
<b>OBJETIVO</b>	Conhecer e vivenciar o Slackline como uma prática corporal de aventura terrestre.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada.</li><li>- Apresentar o equipamento oficial, questionar do que se trata e o que eles sabem a respeito dessa prática corporal.</li><li>- Perguntar quem já teve oportunidade de experimentar, onde e como foi.</li><li>- Esclarecer possíveis equívocos e fazer a exposição: PCAs – Conceito – História – Materiais – Modalidades – Institucionalização/Competição – Custo – Técnica – Benefícios da prática.</li><li>- Apresentar a técnica de equilíbrio com a bola de handebol mais murcha, equilibrando com apenas um pé, utilizando os braços para a troca de peso, olhando sempre para frente;</li><li>- Apresentar a forma correta de praticar essa modalidade. (de pés descalços subir no começo da fita, joelhos semi flexionados, olhar fixo num ponto a frente, braços para cima, dar cada passo sentindo a fita sem olhar para baixo.)</li><li>- Oportunizar aos estudantes a possibilidade de experimentar essa prática corporal.</li><li>- Oportunizar um momento para os grupos se organizarem para a tarefa da construção da parede de escalada de pneus e da prancha de garrafa pet.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Envolvimento e participação dos estudantes na aula. Registro no diário virtual.
<b>RECURSOS</b>	Slackline; Fitas de Amarrar carga de Caminhão; Cordas; Bolas de handebol murchas.
<b>REFERÊNCIAS</b>	ALMEIDA; Eliane Maria. MARTINELI; Telma. Contribuições do slackline para o desenvolvimento humano. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, N° 207, Agosto de 2015. BARROS; Daniel Ferreira de. O slackline: do surgimento a evolução e seus benefícios. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 202, Março de 2015.
<b>INFORMES:</b>	Proposta construção de parede de escalada de pneus e prancha de garrafa pet. – 2 grupos de 15 estudantes Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 05-14</b>	
<b>DATA:</b> 19/04	<b>LOCAL:</b> Sala de aula
<b>OBJETIVO</b>	Compreender as dimensões específicas das PCAs experimentadas até o momento e suas relações com a realidade.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a sala de aula.</li><li>- Questionar os estudantes sobre as experiências vividas até o momento com o Stand up paddle, Tirolesa e Slackline.</li><li>- Retomar com os estudantes a discussão realizada na primeira aula:<ul style="list-style-type: none"><li>Nome da disciplina – relação entre os dois;</li><li>Objetivos da escola x objetivo da escolinha de esporte/espaco de lazer;</li><li>Dimensões do conteúdo;</li><li>Lazer – Alto rendimento – Escolar;</li><li>Vídeos sobre as PCAs e específicos das PCAs estudadas até o momento, enfatizando as possibilidade de criar outras possibilidades, a partir da apropriação de determinado conhecimento.</li></ul></li><li>- Leitura do material impresso e esclarecimento de dúvidas.</li><li>- Oportunizar um momento para os grupos se organizarem para a tarefa da construção da parede de escalada de pneus e da prancha de garrafa pet.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Envolvimento e participação dos estudantes na aula. Registro no diário virtual. Identificar nos textos didáticos das PCAs estudadas até o momento o que está faltando e completar, qualificando-o. Para isso será necessário ler o texto didático, pesquisar sobre cada uma das três PCAs e elaborar numa folha a parte as contribuições. Devolver as três folhas grampeadas na próxima aula.
<b>RECURSOS</b>	Lousa; Canetões; Vídeos; Textos.
<b>REFERÊNCIAS</b>	Links dos vídeos no youtube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-l-TTVB-gis">https://www.youtube.com/watch?v=-l-TTVB-gis</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uailFTqkXNg&amp;t=312s">https://www.youtube.com/watch?v=uailFTqkXNg&amp;t=312s</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IXv4ZTqA96o">https://www.youtube.com/watch?v=IXv4ZTqA96o</a> <a href="https://drive.google.com/file/d/0B9-XhBsGNR8xQ1BpdzFrNXhmWm8/view">https://drive.google.com/file/d/0B9-XhBsGNR8xQ1BpdzFrNXhmWm8/view</a> Textos didáticos
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 06-14</b>	
<b>DATA:</b> 26/04	<b>LOCAL:</b> Saguão do prédio da 2ª fase/Ensino Médio
<b>OBJETIVO</b>	Construir os materiais: parede de escalada de pneus e prancha de garrafas pet
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada.</li><li>- Recolhimento da tarefa.</li><li>- Início dos trabalhos em grupo para construção dos materiais: parede de escalada de pneus e prancha de garrafas pet.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Envolvimento e participação dos estudantes na aula. Registro no diário virtual.
<b>RECURSOS</b>	Pneus de moto; Tesouras; Cordas 6 mm; Garrafas Pet – “Mineiro”; Gelo Seco; Cola Expansiva; Canetão.
<b>REFERÊNCIAS</b>	ZAGARE; Thiago. Aula adaptada de stand up paddle com garrafas pet nas aulas de educação física. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 4 n. 8 Jul./dez. 2015 p. 79-95. Link do youtube <a href="https://www.youtube.com/watch?v=99q9W6FZYn8&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=99q9W6FZYn8&amp;t=2s</a> Fotos dos dois materiais construídos.
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 07-14</b>	
<b>DATA:</b> 03/05	<b>LOCAL:</b> Saguão do prédio da 2ª fase/Ensino Médio
<b>OBJETIVO</b>	Construir os materiais: parede de escalada de pneus e prancha de garrafas pet
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	- Recepção dos estudantes. - Chamada. - Finalização dos trabalhos de construção dos equipamentos.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula. Alimentar a página.
<b>RECURSOS</b>	Pneus de moto; Tesouras; Cordas 6 mm; Garrafas Pet – “Mineiro”; Gelo Seco; Cola Expansiva; Canetão.
<b>REFERÊNCIAS</b>	ZAGARE; Thiago. Aula adaptada de stand up paddle com garrafas pet nas aulas de educação física. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 4 n. 8 Jul./dez. 2015 p. 79-95. Link do youtube <a href="https://www.youtube.com/watch?v=99q9W6FZYn8&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=99q9W6FZYn8&amp;t=2s</a> Fotos dos dois materiais construídos.
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 08-14</b>	
<b>DATA:</b> 10/05	<b>LOCAL:</b> Parede de escalada e lab.de informática
<b>OBJETIVO</b>	Conhecer os espaços “artificiais” criados para as PCAs
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada.</li><li>- Apresentação da parede de escalada de pneus e experimentação.</li><li>- Ler o folder com os estudantes e esclarecer dúvidas.</li><li>- Introdução sobre a discussão de espaços artificiais para as PCAs.</li><li>- Pesquisa na internet.</li><li>- Tutorial para construção do Blog e pesquisas em grupo sobre os espaços artificiais construídos para as práticas corporais de aventura .</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula; Alimentar a página; Apresentar o blog.
<b>RECURSOS</b>	Folder; Lousa; Canetões; Tutorial; Computadores.
<b>REFERÊNCIAS</b>	Folder; Tutorial; SOUSA; Dandara Queiroga de Oliveira.ARAUJO; Allyson Carvalho de. As práticas corporais de aventura na educação física escolar: o que o estado da arte nos diz. Licere, Belo Horizonte, v.19, n.2, jun/2016
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 09-14</b>	
<b>DATA:</b> 17/05	<b>LOCAL:</b> Quadra descoberta ao lado do parquinho
<b>OBJETIVO</b>	Compreender a dinâmica do esporte Orientação
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a quadra ao lado do parquinho.</li><li>- Atividade de Orientação utilizando croqui na quadra, tendo os cones como referências.</li><li>- Atividade de Orientação em trios no campus Samambaia, utilizando o mapa da PROEC – 10 percursos diferentes.</li><li>- Controle feito por selfies dos três com os cones.</li><li>- Resultado do percurso e discussão acerca das dificuldades e rotas escolhidas para encontrar os pontos de controle, nessa atividade representados por cones identificados.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula. Alimentar a página. Resultado do percurso.
<b>RECURSOS</b>	Croquis; Cones identificados; Mapas da PROEC; Percursos.
<b>REFERÊNCIAS</b>	ANDERSSON, G. Legal, incrível e educativo. Silva Sweden AB. AIRES, A. et al Orientação: Desporto com pés e cabeça. Federação Portuguesa de Orientação, 2011. SCHERMA, E. P. Corrida de Orientação: Uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia. Tese UNESP/Rio Claro, 2010.
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 10-14</b>	
<b>DATA:</b> 31/05	<b>LOCAL:</b> Quadra descoberta ao lado do parquinho
<b>OBJETIVO</b>	Compreender a simbologia do mapa e a utilização da bússola no esporte Orientação.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a quadra ao lado do parquinho.</li><li>- Apresentação de mapas de Orientação diversos e exposição sobre o programa OCAD;</li><li>- Apresentação do banner com o extrato da ISOM/ISSOM;</li><li>- Identificação da simbologia no mapa do CEPAE e sinalética.</li><li>- Apresentar o prisma, base, picotador e cartão de picote;</li><li>- Apresentar a bússola;</li><li>- Questionar os alunos sobre esse instrumento.</li><li>- Fazer uma breve exposição enfatizando sua origem, história e a utilização na modalidade Orientação.</li><li>- Realizar um percurso guiado com os estudantes, simulando uma pista da modalidade - ensinando passo a passo a rotina do atleta, a leitura do mapa, o uso da bússola e do picotador na Orientação.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula. Alimentar a página.
<b>RECURSOS</b>	Mapas de Orientação diversos; Mapas do CEPAE; Banner ISOM; Bússolas; Cartões de picote.
<b>REFERÊNCIAS</b>	ANDERSSON, G. Legal, incrível e educativo. Silva Sweden AB. AIRES, A. et al Orientação: Desporto com pés e cabeça. Federação Portuguesa de Orientação, 2011. SCHERMA, E. P. Corrida de Orientação: Uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia. Tese UNESP/Rio Claro, 2010.
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 11-14</b>	
<b>DATA:</b> 07/06	<b>LOCAL:</b> Sala de aula e Área externa do CEPAE.
<b>OBJETIVO</b>	Compreender o esporte Orientação como uma prática corporal de aventura esportivizada.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a sala de aula.</li><li>- Apresentação de três vídeos curtos sobre o esporte Orientação: Alto rendimento – Lazer – Escolar</li><li>- Questionamento aos estudantes sobre a experiência vivenciada por eles.</li><li>- Leitura do texto e apresentação dos slides sobre o processo de constituição do esporte Orientação:<ul style="list-style-type: none"><li>- conceito,</li><li>- origem,</li><li>- história,</li><li>- modalidades da Orientação;</li><li>- fundamentos,</li><li>- equipamentos e</li><li>- principais regras.</li></ul></li><li>- Aferição do passo duplo e exposição acerca da escala para identificar a distância no mapa;</li><li>- Revisão da aula anterior com mapa e bússola no CEPAE.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula. Alimentar a página.
<b>RECURSOS</b>	Slides e vídeos; Texto didático; Mapas do CEPAE; Banner ISOM; Bússolas; Cartões de picote.
<b>REFERÊNCIAS</b>	AIRES, A. et al Orientação: Desporto com pés e cabeça. Federação Portuguesa de Orientação, 2011. SCHERMA, E. P. Corrida de Orientação: Uma proposta metodológica para o ensino da geografia e da cartografia. Tese UNESP/Rio Claro, 2010. Links dos vídeos
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 12-14</b>	
<b>DATA:</b> 14/06	<b>LOCAL:</b> Sala de aula
<b>OBJETIVO</b>	Compreender as Práticas Corporais de Aventura no modo de produção capitalista
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a sala de aula.</li><li>- Apresentação do vídeo “A história das coisas”;</li><li>- Apresentação dos slides retomando:<ul style="list-style-type: none"><li>- o conceito e classificação das PCAs,</li><li>- as práticas corporais de aventura experimentadas na disciplina;</li><li>- a relação ser humano-natureza no modo de produção capitalista;</li><li>- as características desse sistema de produção da vida</li><li>- a falácia da harmonia “ser humano-ambiente”;</li><li>- espaços públicos x espaços privados para as práticas corporais de aventura;</li><li>- a mercadorização das PCAs.</li></ul></li><li>- Revisão da aula anterior com mapa e bússola no CEPAE.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula. Alimentar a página; Criar uma charge sobre a discussão apresentada em aula
<b>RECURSOS</b>	Vídeo; Slides.
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>INFORMES:</b>	Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula.



<b>PLANO DE AULA 13-14</b>	
<b>DATA:</b> 21/06	<b>LOCAL:</b> FEFD – ao lado do Ginásio de Lutas
<b>OBJETIVO</b>	Realizar uma pista de Orientação nos moldes das competições oficiais da modalidade na FEFD/UFG.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada e deslocamento para a FEFD.</li><li>- Revisar com os estudantes:<ul style="list-style-type: none"><li>- simbologia,</li><li>- uso da bússola,</li><li>- cartão de picote;</li><li>- rotina do atleta.</li></ul></li><li>- Largadas de 3 em três, a cada 3 minutos. (Três percursos diferentes)</li><li>- Roda de conversa com os estudantes sobre a pista realizada.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	Participação e envolvimento na aula. Alimentar a página. Resultado do percurso.
<b>RECURSOS</b>	Mapas da FEFD/UFG; Cartões de picote; Bússolas; Prismas; Picotadores; Faixas; Fita zebraada.
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>INFORMES:</b>	Informes: Necessidade de roupa adequada, protetor, boné e garrafinha de água. Local da próxima aula. Síntese final e avaliação da disciplina pelos estudantes.



<b>PLANO DE AULA 14-14</b>	
<b>DATA:</b> 28/06	<b>LOCAL:</b> Sala de aula
<b>OBJETIVO</b>	Sintetizar a experiência desta disciplina numa avaliação final.
<b>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recepção dos estudantes.</li><li>- Chamada.</li><li>- Responder o questionário de avaliação da disciplina.</li><li>- Fazer a avaliação final e entregar a charge.</li></ul>
<b>AVALIAÇÃO</b>	
<b>RECURSOS</b>	Questionários; Avaliações.
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>INFORMES:</b>	Entrega do resultado final da disciplina – Práticas Corporais de Aventura – Esporte Orientação no começo do semestre – 2017-2.

SEXO: (X)F ( )M

SÉRIE/TURMA: 3<sup>ª</sup> A

A1

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Foi a ~~única~~ que estava sobrando para completar minha grade.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Espero que seja agradável e interessante.

SEXO: (X)F ( )M

SÉRIE/TURMA: 2<sup>ª</sup> A

A2

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque eu queria completar a quantidade de eletivas e a mais interessante era a prática corporativa.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Ser divertida e diferente das outras que é o professor apenas falando.

SEXO: (X)F ( )M

SÉRIE/TURMA: 3<sup>ª</sup> B

A3

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Para preencher minha grade, o nome me chamou atenção.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Que sejam boas e interessantes.

SEXO: (X)F ( )M

SÉRIE/TURMA: 3<sup>o</sup>B

A4

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Pulei fora de casa porque eu não tive outras para me inscrever. Tô por que gosto de algumas matérias e acho interessantes demais. :)

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Aprender mais sobre as práticas de novas cores e dinâmicas.

SEXO: (X)F ( )M

SÉRIE/TURMA: 3<sup>o</sup>A

A5

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Achei o nome interessante e me chamou atenção.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Muito boas, coisas que sejam boas e interessantes.

SEXO: (X)F ( )M

SÉRIE/TURMA: 1<sup>o</sup>A

A6

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Sempre gostei de aventura e coisas desafiadoras, porque não fazer uma eletiva que englobasse essas coisas.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Espero conseguir cumprir as metas e sentir aventura e manter o esp. espírito desafiador.

SEXO: (X) F ( ) M

SÉRIE/TURMA: 3º

A7

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque me identifica com a disciplina

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

~~Quero~~ saber mais sobre o corpo

SEXO: (X) F ( ) M

SÉRIE/TURMA: 1º B

A8

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque gosto de esporte e preferia escolher pela minha  
amizade mais que eu gostava

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Me aprofundo um pouco mais no esporte

SEXO: (X) F ( ) M

SÉRIE/TURMA: 2º ano B

A9

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque gosto bastante dessa disciplina, apesar que  
também fiz uma época bem na choro.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Segundo o que a professora Wanyse explicou  
que as aulas serão lúdicas e há de ser a minha  
expectativa e que eu continue desse jeito

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 2ª A

A<sub>10</sub>

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque eu precisava de umas de humanas para completar as eletivas  
desse área e porque eu gosto de educação física.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Espero que seja muito bom, porque eu quero terminar bem esse eletivo

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 3ª B

A<sub>11</sub>

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Na verdade eu estava sem ideia do que escolher e o meu da secretaria  
me aconselhou "Práticas corporais" e eu aceitei...

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Me divertir muito e fazer coisas novas.

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA:

A<sub>12</sub>

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque não tinha nada melhor

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

aprender das coisas

SEXO: ( ) F (x) M

SÉRIE/TURMA: 3<sup>ª</sup>A

A13

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque precisava de uma eletiva para completar as eletivas

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

uma aula diferente, não tão estressante como as aulas normais.

SEXO: ( ) F (x) M

SÉRIE/TURMA:

A14

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque foi a que escolhi e eu gosto de acrobacia e dança

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Espero aprender algo mais.

SEXO: ( ) F (x) M

SÉRIE/TURMA: 3A

Preencher

A15

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Uma aula diferente, pois mostra outros ângulos do seu corpo.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Uma aula que nos ensine algo o mais

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA:

A16

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Eu gosto de exercícios físicos mas também para preencher a minha tabela de eletivas mas ainda sim tenho muito interesse nas praticas corporais, além de proporcionar um certo relaxamento

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

ter uma experiencia diferente, e descansar das aulas normais que são em sala

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 3º A

A17

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

É uma área que gosto muito e também foi a única que escolhi.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Creio eu que sera bem legal.

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 1º A

A18

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque eu gosto de esportes.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Eu pretendo com essas aulas ser satisfeito.

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 2<sup>a</sup> A

A19

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque amo esportes, e pelo tema de aventuras, pois gostaria de explorar algumas montanhas e fazer coisas legais.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Ir, não de se manter e sair do comum da sala de aula.

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 2<sup>a</sup>

A20

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque eu gosto de esportes e atividades físicas.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Me aventurar e fugir do cotidiano das aulas.

SEXO: ( ) F (X) M

SÉRIE/TURMA: 2<sup>a</sup>

A21

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Porque eu gosto de esportes, e pelas aventuras.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Me aventurar

SEXO: ( ) F  M

SÉRIE/TURMA: 1<sup>o</sup>-A

A22

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Pelo simples motivo que é de uma aula que  
gosto muito, praticos experian e etc...

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Que façamos atividade que nos distraia, e que  
seja muito legal

SEXO: ( ) F  M

SÉRIE/TURMA: 1<sup>o</sup>-B

A23

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSA DISCIPLINA ELETIVA?

Ja tire esse conteúdo em uma escala em educação física e andei  
de skate na aula. Gosto muito de andar de skate.

QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Espero que tenha uma aula que envolva skate.

## Escalada na escola: uma alternativa no CEPAE/UFG

Na disciplina de Práticas Corporais de Aventura – Esporte Orientação os estudantes construíram uma parede de escalada, utilizando 20 pneus de moto, descartados nas borracharias e 100 m de corda de 6 mm.

O objetivo da construção dessa parede é criar possibilidades para a vivência dessa prática corporal na escola, como parte indissociável do processo de aprendizagem desse tema.



Figura 04 – Parede de escalada construída pelos estudantes do CEPAE com pneus de moto.



### REFERÊNCIAS

<http://thomaschulze.blogspot.com.br/2011/08/academia-escalada-rocodromo-escalada.html>

FRANCO, L. C. P; CAVASINI R.; DARIDO S. C. Práticas Corporais de Aventura, 2014.

SCHWARTZ et al CBAA Tecnologias e Atividades de Aventura in Escalada: Evolução e Retorno à Origem, São Paulo, 2012.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST I. Pedagogia da Aventura: Os Esportes Radicais, de Aventura e de Ação na Escola, 1ª edição, Jundiaí, 2010.

## PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO

*Conhecendo e vivenciando a  
escalada na escola*



CEPAE/UFG

Disciplina Eletiva 2017/1

Prof. Alcir Horácio da Silva e  
Dayse A. Camara Cauper

## O que é a Escalada?

Alpinismo, Montanhismo e Escalada embora sejam aceitos e utilizados como sinônimos apresentam diferença para os praticantes. Escalada é subida, em rocha, gelo ou parede artificial. O Alpinismo é a escalada nos Alpes e o Montanhismo é a exploração de montanhas, nevadas ou não, escalando ou simplesmente, caminhando.

## Como surgiu?

Surgiu nos séculos XVII e XVIII na Europa. Em Chamonix, na França, no século XVIII foram desenvolvidas as primeiras técnicas de Montanhismo.

## Quais os tipos?

- ❖ Escalada em gelo: em alta montanha (acima de 4000 m) e cascade (cascatas de gelo em qualquer altitude);
- ❖ Escalada em rocha: Livre (usando o equipamento apenas para o caso de quedas); Boulder (em blocos rochosos com no máximo 5 m de altura); Esportiva (escalada livre em alturas de no máximo 50 m com grande dificuldade nos movimentos, mas com riscos diminuídos) e Big Wall (quando se dorme na rocha, usando equipamentos e técnicas diversas);
- ❖ Escalada em parede artificial ou indoor: podem ser construídas em madeira colocando-se agarras artificiais em resina para apoio de mãos e pés.

## Escalada em parede artificial ou indoor

Surgiu na Rússia na década de 1970 como opção para o treinamento de escaladores durante o inverno rigoroso.

São paredes construídas de concreto, ferro, madeira e outros materiais, com pontos de apoio de diversos tamanhos e formas (agarras).

Permite simular os movimentos da escalada em rocha a qualquer hora do dia, em qualquer época do ano e com menor risco. Esses fatores levaram a um aumento no acesso à essa prática corporal, antes restrita aos especialistas.

Na Europa em 1980 surgiram os campeonatos, que com apoio da mídia e dos patrocinadores contribuiu para divulgação e aumento do número de praticantes.

Ao que consta, no Brasil a escalada indoor chegou à Curitiba em 1988 e se espalhou rapidamente pelos outros estados.

As paredes de escalada, segundo a sua forma, podem ser:

- ❖ Positiva: com inclinação, em relação ao chão, maior que 90 graus;
- ❖ Reta: perpendicular ao chão;
- ❖ Negativa: com inclinação, em relação ao chão, menor que 90 graus;
- ❖ Diedros e arestas: encontros de faces maiores e menores do que 90 graus entre si.

Para Pereira (2007) as inclinações aumentam o esforço físico e a altura exige

uma continuidade desse esforço, pela repetição de movimentos.

Na escalada indoor a altura não é o fator determinante, nesse caso, devem sobressair as dificuldades física e técnica e as vias (caminhos que se determina para escalar uma parede e que representam o problema a resolver com o corpo).



Figura 01- Escalada Positiva



Figura 02 – Escalada Reta

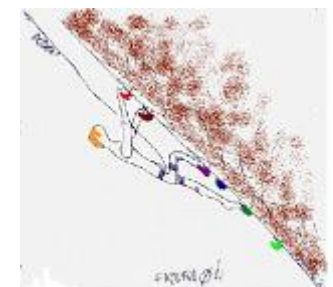
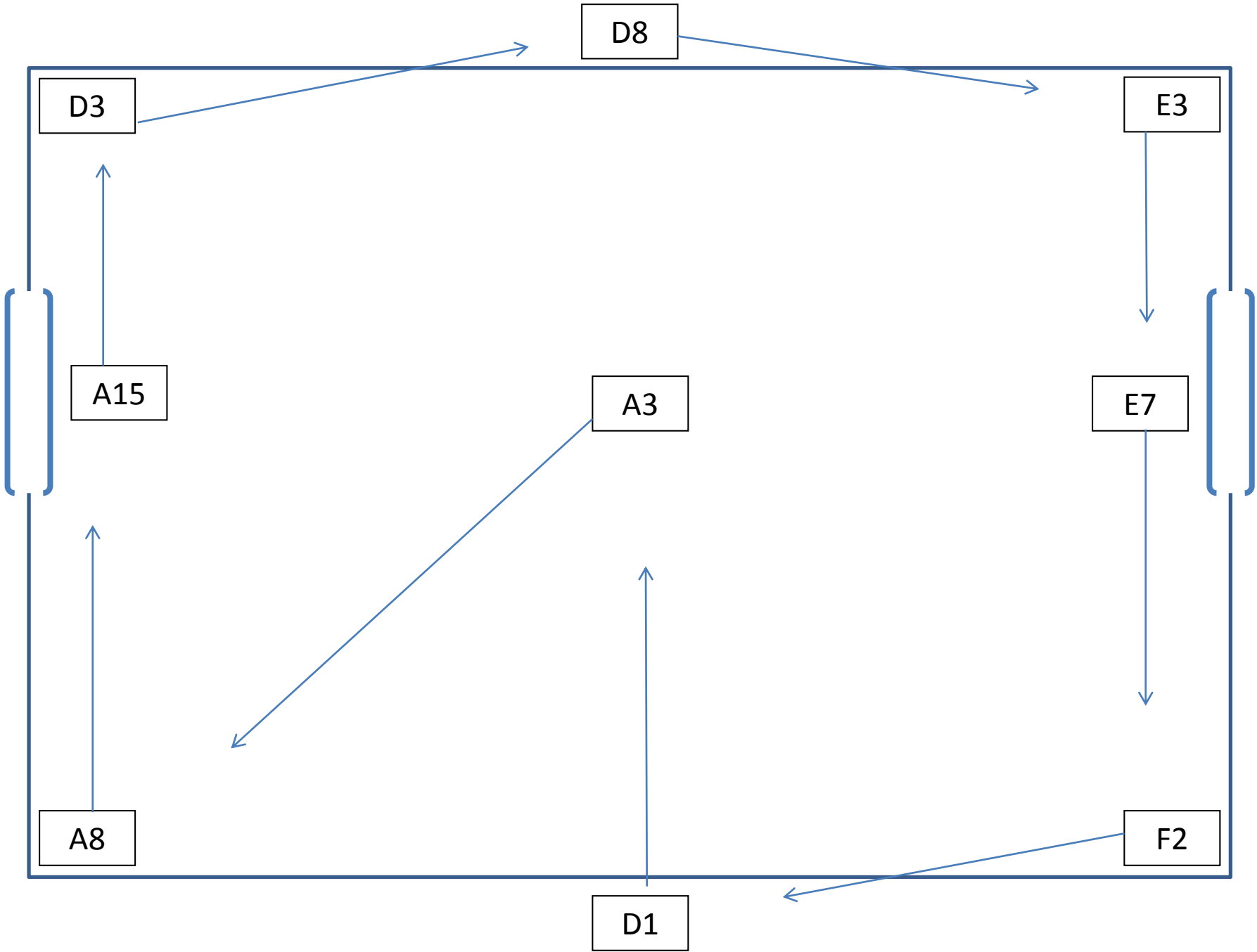
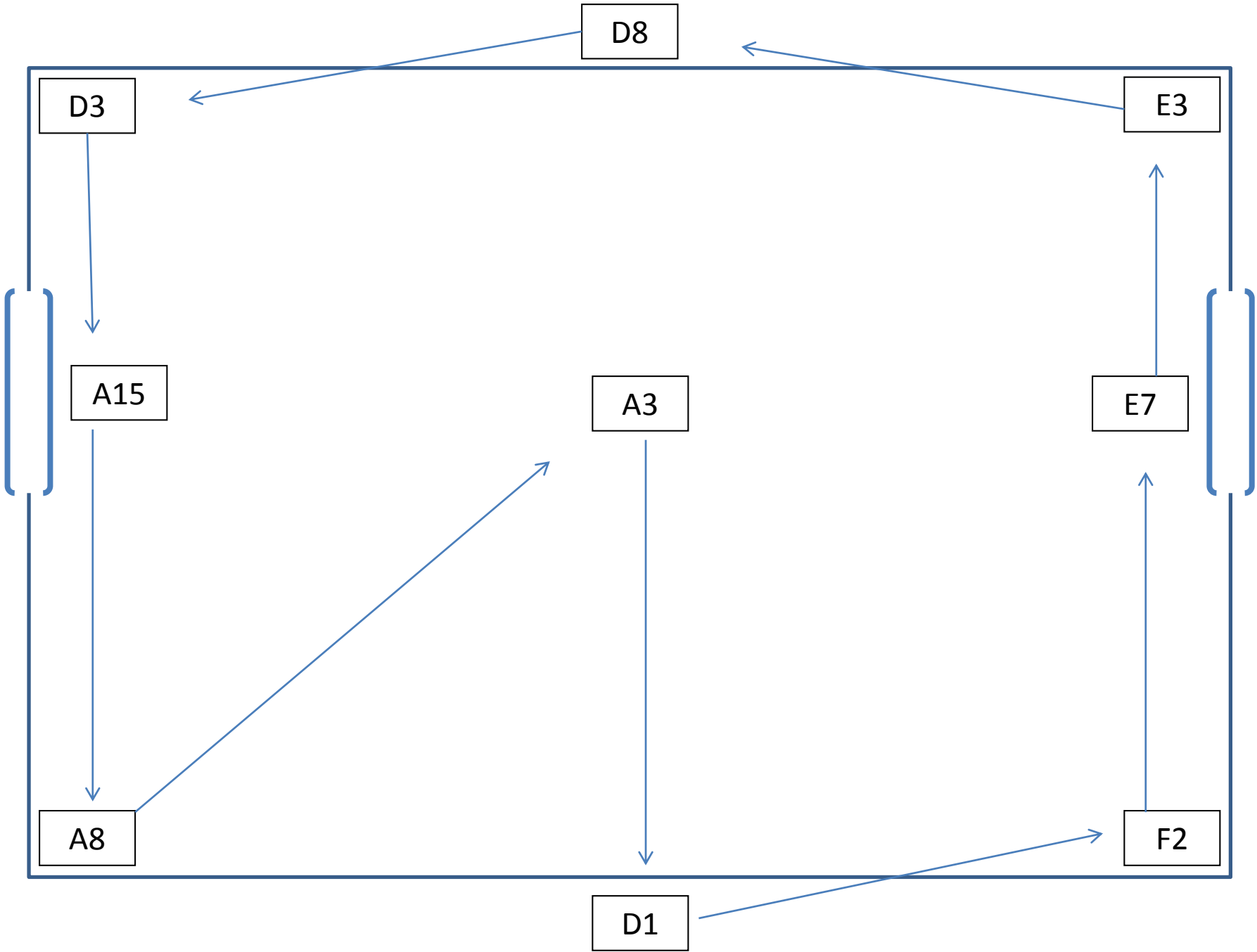
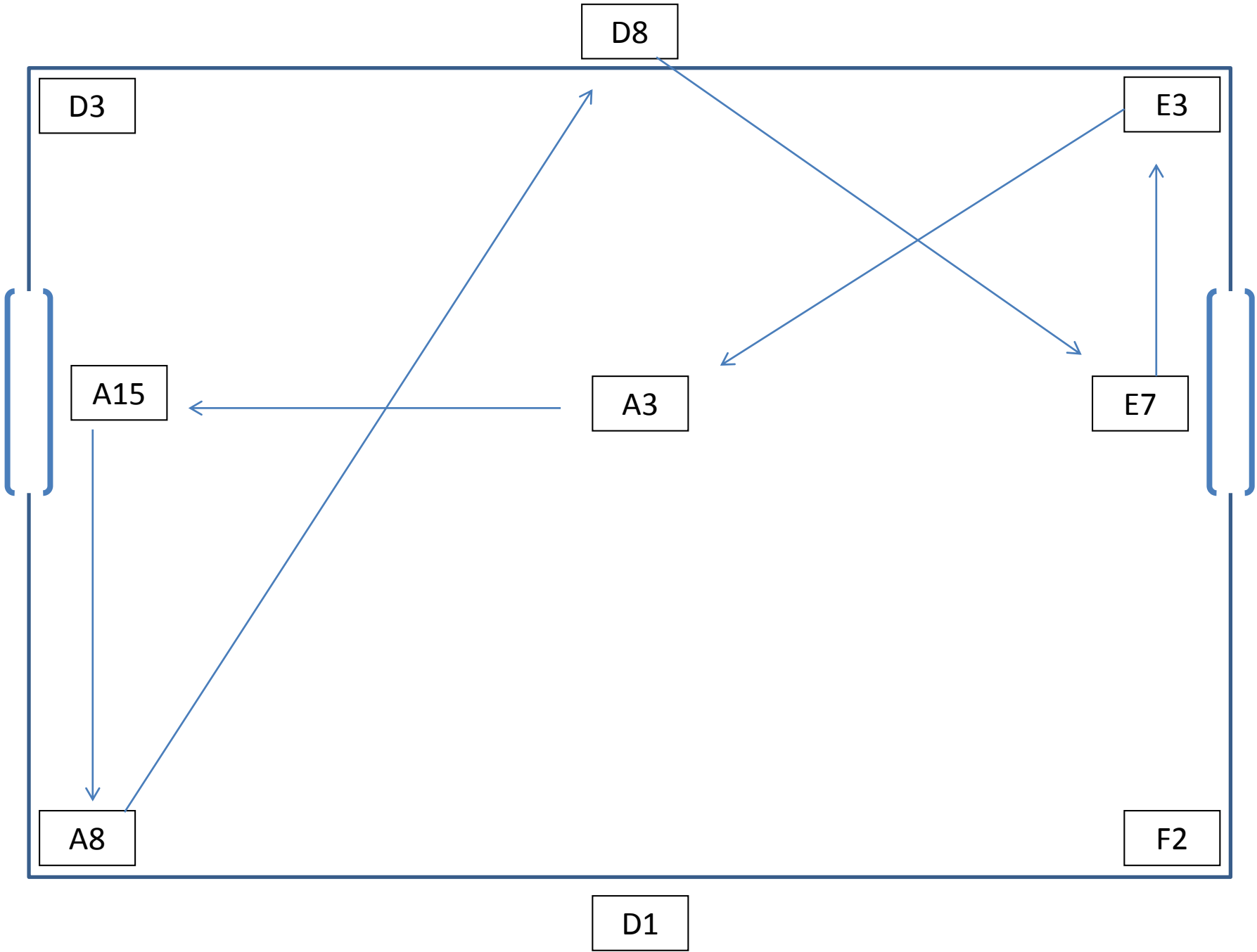
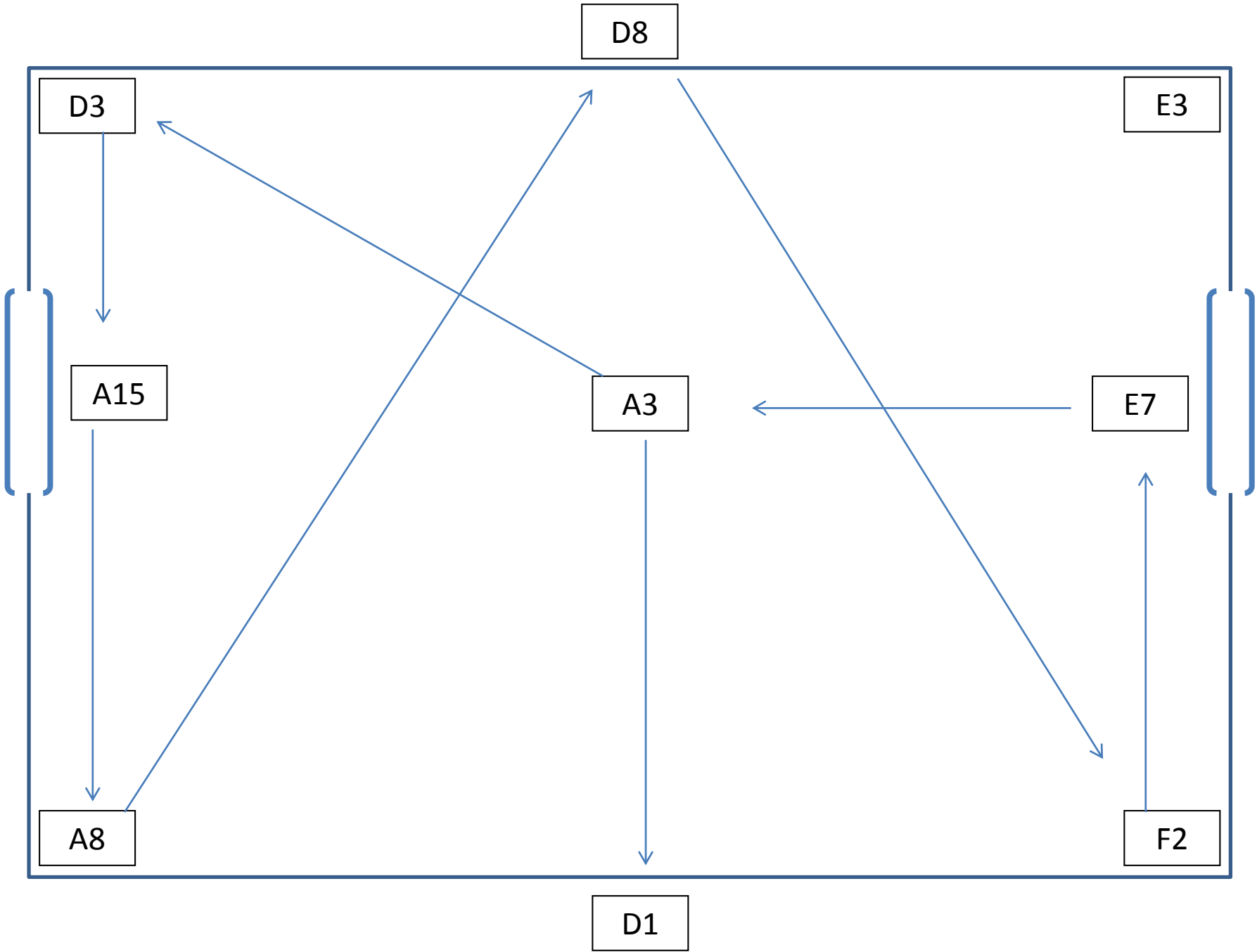


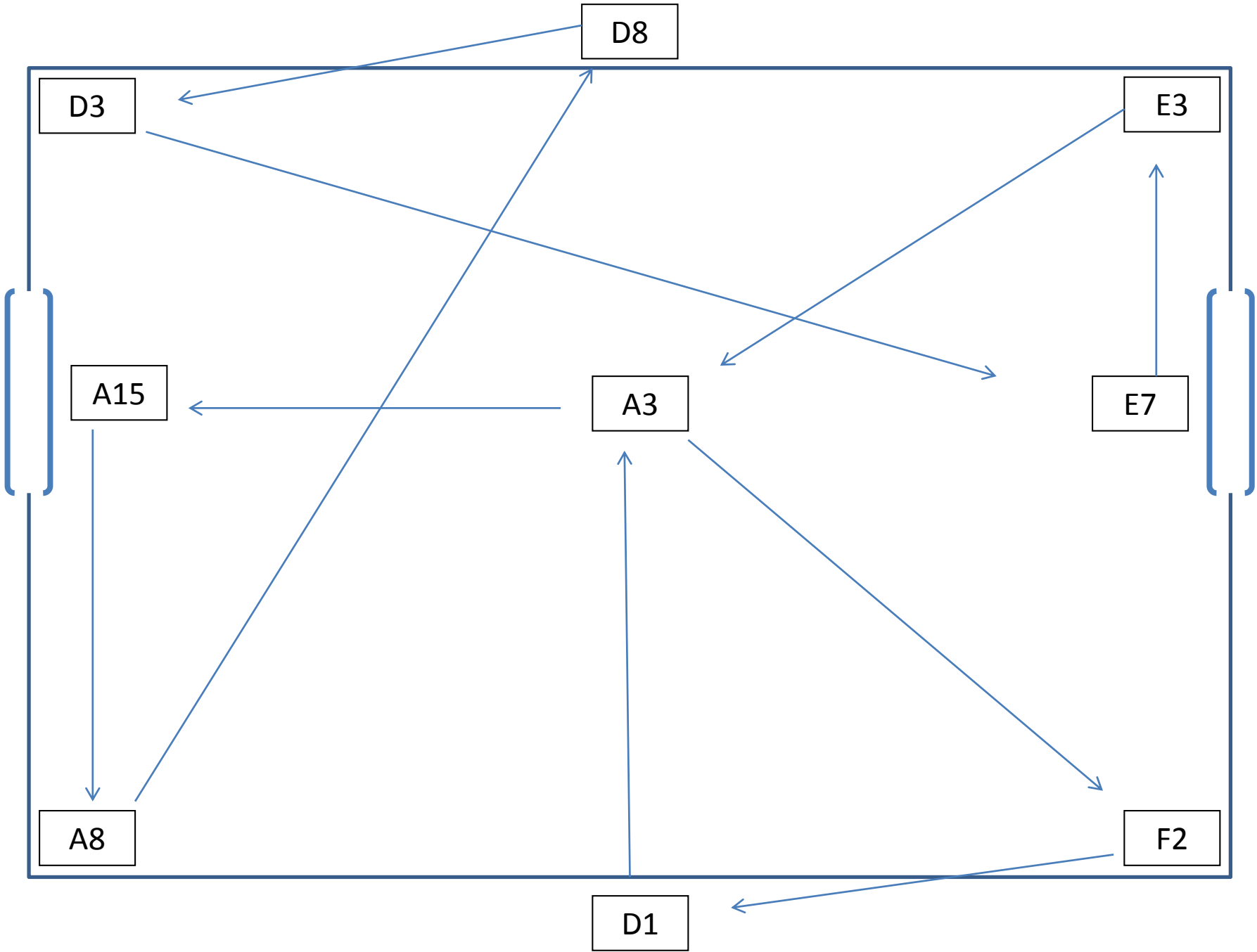
Figura 03 – Escalada Negativa

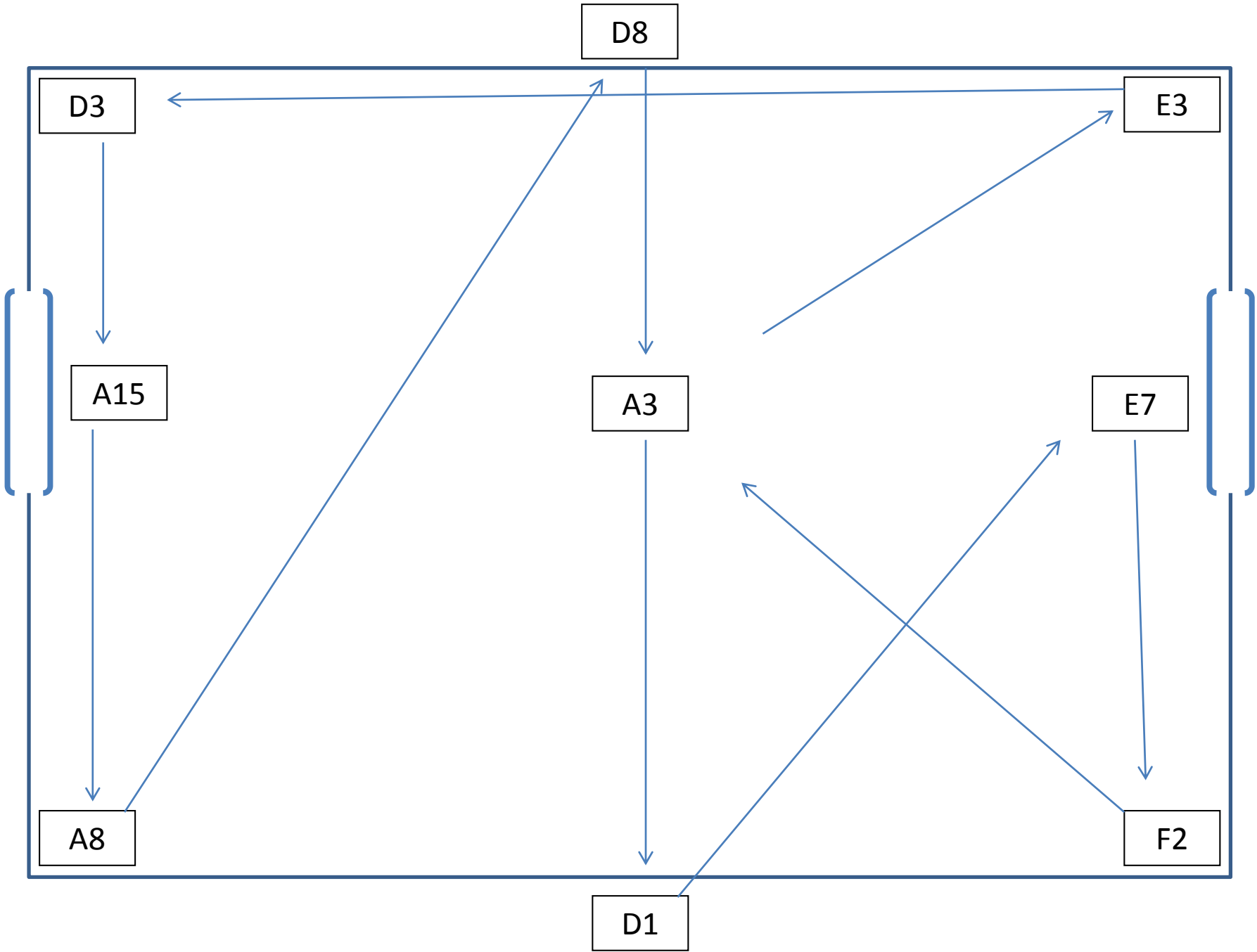


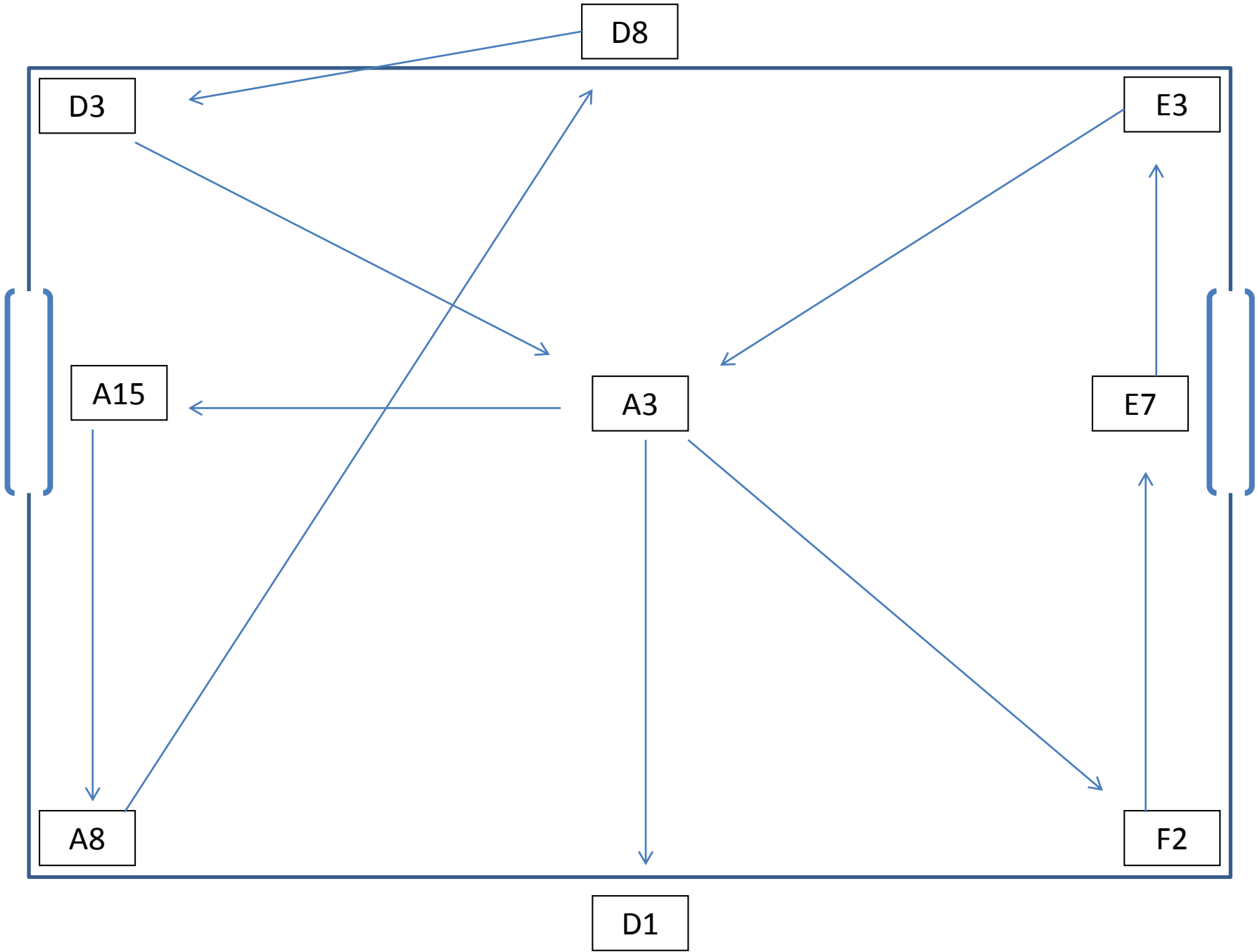




















 			NOME: HP: HC:			R2	R1	22	21
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

 			NOME: HP: HC:			R2	R1	22	21
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

 			NOME: HP: HC:			R2	R1	22	21
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

 			NOME: HP: HC:			R2	R1	22	21
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

# DISCIPLINA ELETIVA: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA - ESPORTE ORIENTAÇÃO



FEDERAÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE GOIÁS  
www.fogoias.org  
alvim2812@gmail.com  
(64) 992843333

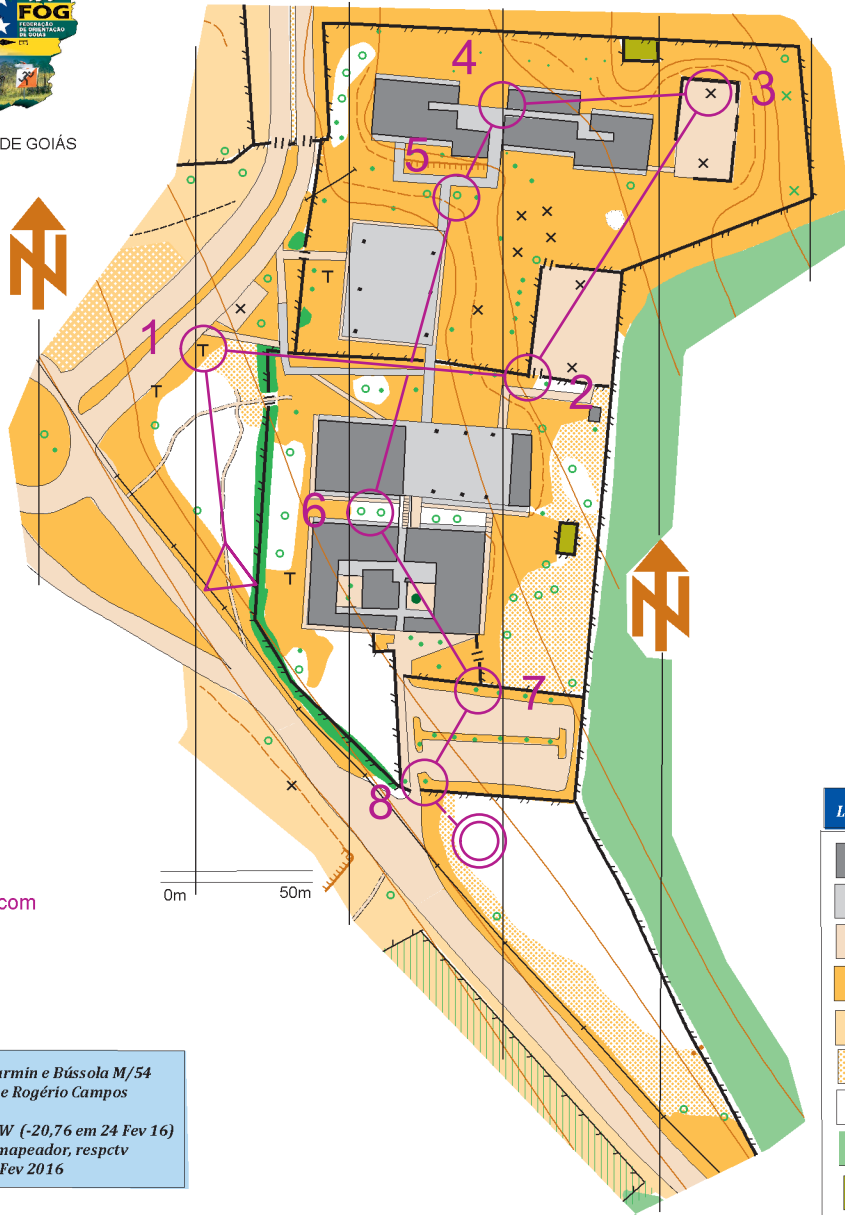
Apoio Técnico:  
ALVIM PEREIRA

Contatos/Informações:  
(64) 992843333  
alvim2812@gmail.com

"Esporte Orientação:  
corrida ou caminhada com  
mapa e bússola".

#### DADOS TÉCNICOS

- Equipamento: GPS 60 CSx Garmin e Bússola M/54
- Mapeadores: Alvim Pereira e Rogério Campos
- Datum: WGS 84
- Declinação Mag aprox: 21° W (-20,76 em 24 Feb 16)
- Uso área e do mapa: UFG e mapeador, respectv
- Período Mapeamento: Jan e Feb 2016



HD16N

	HD16N	0,6 km		
▷		↘		
1	46	⊗		
2	49	↗		∨
3	50	×		
4	44	■		<
5	45	△		
6	48	△	△	⊖
7	43	△		
8	39	△		
○	30 m			⊗

Escala: 1/2.500  
Equid CN: 2,5m

#### LEGENDA

Construção, edifício	Arbusto
Edifício com passagem	Objeto especial construído
Área pavimentada	Árvore
Área aberta (grama, capim)	Torre pequena
Área semi-aberta	Linha energia c postes
Área aberta com árvores	Cerca transponível
Área coberta árvores	Cerca intransponível
Floresta, área fechada	Estrada não pavimentada
Área privada	Torre alta
	Cupim, raiz com terra
	Curva de nível



FEDERAÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE GOIÁS  
 www.fogoias.org  
 alvim2812@gmail.com  
 (64) 992843333

**HDN-2**



	HDN-2	2,3 km	
▷		⊗	♂
1	33	T	
2	35	△	
3	39	△	
4	43	⊗	
5	48	△	
6	44	T	
7	49	■	↓
8	37	△	
9	38	⊗	
10	36	△	
11	32	■	○
12	34	↗ △	
13	46	⊖	
14	45	↖	

○ — 50 m — ○

Apoio Técnico:  
**ALVIM PEREIRA**

"Esporte Orientação:  
 corrida ou caminhada com  
 mapa e bússola".

**LEGENDA**

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| Construção, edifício       | Arbusto                    |
| Edifício com passagem      | Objeto especial construído |
| Área pavimentada           | Árvore                     |
| Área aberta (grama, capim) | Torre pequena              |
| Área semi-aberta           | Linha energia c postes     |
| Área aberta com árvores    | Cerca transponível         |
| Área coberta árvores       | Cerca intransponível       |
| Floresta, área fechada     | Estrada não pavimentada    |
| Área privada               | Trilha                     |
|                            | Torre alta                 |
|                            | Cupim, raiz com terra      |
|                            | Curva de nível             |



**DADOS TÉCNICOS**

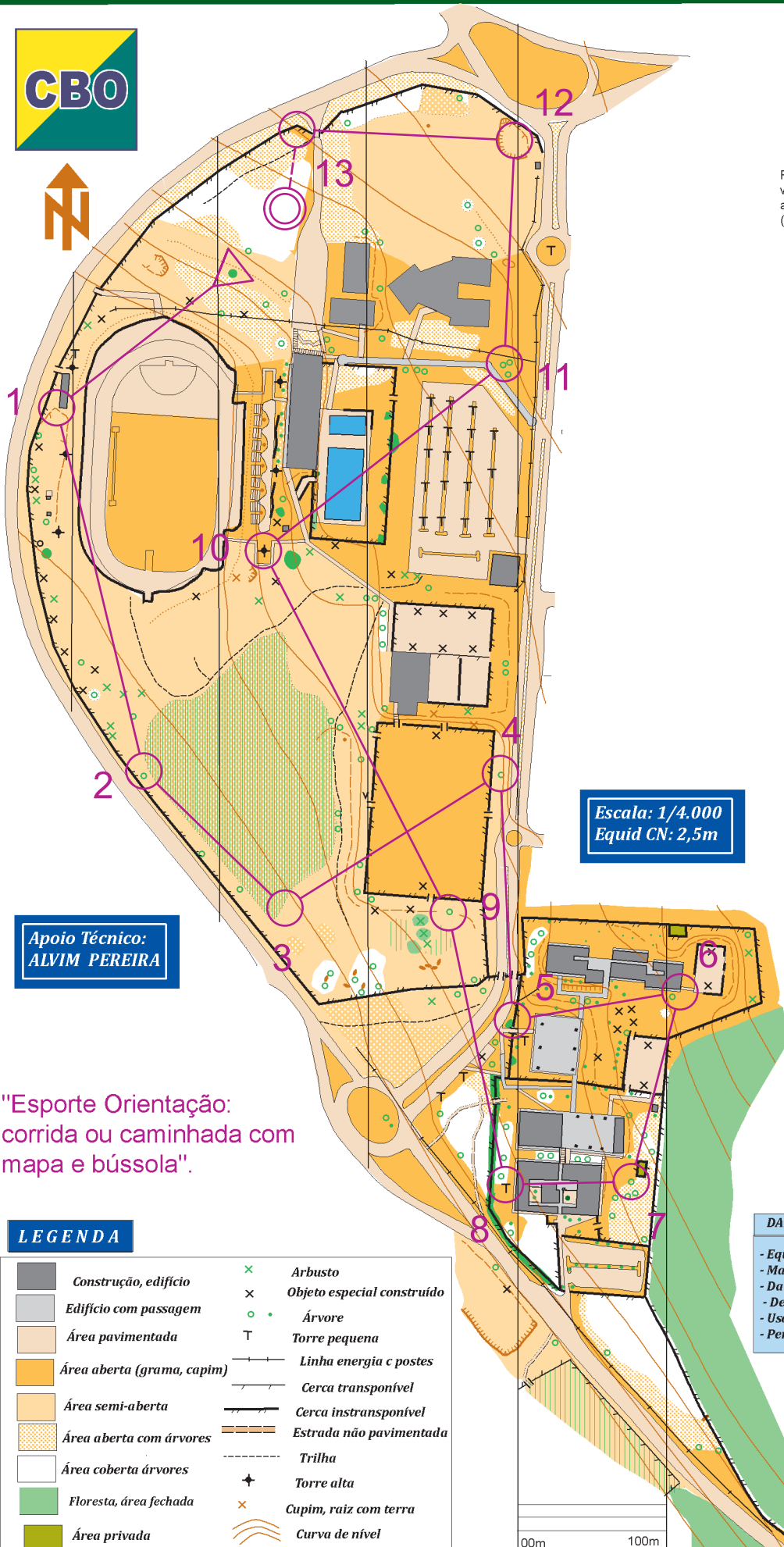
- Equipamento: GPS 60 CSx Garmin e Bússola M/54
- Mapeadores: Alvim Pereira e Rogério Campos
- Datum: WGS 84
- Declinação Mag aprox: 21° W (-20,76 em 24 Feb 16)
- Uso área e do mapa: UFG e mapeadores, respectv
- Período Mapeamento: Jan e Feb 2016

Contatos/Informações:  
 (64) 992843333  
 alvim2812@gmail.com



FEDERAÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE GOIÁS  
www.fogoias.org  
alvim2812@gmail.com  
(64) 992843333

**HDN-3**



Escala: 1/4.000  
Equid CN: 2,5m

HDN-3	2,2 km	
▷	⊗	♂
1 32	■	♀
2 36	△	
3 38	⋯	
4 39	△	
5 43	⊗	
6 49	■	└
7 48	△	
8 44	T	
9 37	△	
10 33	T	
11 34	↗ △	
12 46	○	
13 45	↖	

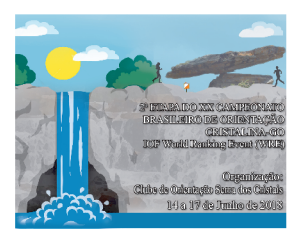
○ — 50 m — ○

Apoio Técnico:  
**ALVIM PEREIRA**

"Esporte Orientação:  
corrida ou caminhada com  
mapa e bússola".

**LEGENDA**

■	Construção, edifício	×	Arbusto
■	Edifício com passagem	×	Objeto especial construído
■	Área pavimentada	○	Árvore
■	Área aberta (grama, capim)	T	Torre pequena
■	Área semi-aberta	—	Linha energia c postes
■	Área aberta com árvores	—	Cerca transponível
■	Área coberta árvores	—	Cerca intransponível
■	Floresta, área fechada	—	Estrada não pavimentada
■	Área privada	—	Trilha
		+	Torre alta
		×	Cupim, raiz com terra
		~	Curva de nível



**DADOS TÉCNICOS**

- Equipamento: GPS 60 CSx Garmin e Bússola M/54
- Mapeadores: Alvim Pereira e Rogério Campos
- Datum: WGS 84
- Declinação Mag aprox: 21° W (-20,76 em 24 Feb 16)
- Uso área e do mapa: UFG e mapeadores, respectv
- Período Mapeamento: Jan e Feb 2016

Contatos/Informações:  
(64) 992843333  
alvim2812@gmail.com



FEDERAÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE GOIÁS  
 www.fogoias.org  
 alvim2812@gmail.com  
 (64) 992843333



**HDN-1**

	HDN-1	2,4 km	
▷		⊗	♂
1	34 ↗	⤴	
2	35	⤴	
3	39	⤴	
4	43	⊗	
5	49	■	⤵
6	48	⤴	
7	44	T	
8	37	⤴	
9	38	⋯	
10	36	⤴	
11	33	T	
12	32	■	♂
13	50	■	T
14	46	⊖	
15	45	↖	

○ — 50 m — ○

Apoio Técnico:  
**ALVIM PEREIRA**

"Esporte Orientação:  
 corrida ou caminhada com  
 mapa e bússola".

**LEGENDA**

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| Construção, edifício       | Arbusto                    |
| Edifício com passagem      | Objeto especial construído |
| Área pavimentada           | Árvore                     |
| Área aberta (grama, capim) | Torre pequena              |
| Área semi-aberta           | Linha energia c postes     |
| Área aberta com árvores    | Cerca transponível         |
| Área coberta árvores       | Cerca intransponível       |
| Floresta, área fechada     | Estrada não pavimentada    |
| Área privada               | Trilha                     |
|                            | Torre alta                 |
|                            | Cupim, raiz com terra      |
|                            | Curva de nível             |



**DADOS TÉCNICOS**

- Equipamento: GPS 60 CSx Garmin e Bússola M/54
- Mapeadores: Alvim Pereira e Rogério Campos
- Datum: WGS 84
- Declinação Mag aprox: 21° W (-20,76 em 24 Feb 16)
- Uso área e do mapa: UFG e mapeadores, respectv
- Período Mapeamento: Jan e Feb 2016

Contatos/Informações:  
 (64) 992843333  
 alvim2812@gmail.com



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano  2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F  M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos  16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG ( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
 Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
 Outra resposta. Porque sou de exatas e é uma de humanas que eu curto bastante

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- |  |   |   |   |   |   |   |   |                                       |                                       |                                       |  |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| • A proposta da disciplina                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 8 | 9                                     | 10                                     |
| • O horário das aulas                            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> 7 | 8                                     | 9                                     | 10                                     |
| • A organização das aulas                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | 8                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 9 | 10                                     |
| • Os conhecimentos ensinados                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | 8                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 9 | 10                                     |
| • A metodologia utilizada pela professora        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | 8                                     | 9                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 10 |
| • Os materiais didáticos utilizados para ensinar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | 8                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 9 | 10                                     |
| • As avaliações                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> 7 | 8                                     | 9                                     | 10                                     |
| • A relação com a professora                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> 7 | 8                                     | 9                                     | 10                                     |
| • A sua participação como estudante              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | 8                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 9 | 10                                     |
| • O seu aprendizado                              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                                     | 8                                     | 9                                     | <input checked="" type="checkbox"/> 10 |

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Curto bastante, pois me proporcionou atividades que pensei que nunca

ia praticar

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? Para aprender mais sobre viagens para se praticar as atividades e curiosidades

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? Eu penso que deveria ter mais tempo para as práticas dessas atividades,

mas seria muito legal ver TOPOS participando

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Instrumentos; dedicação; explicação

Negativos: Jeol; dointouso; canoas; Jrenia

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

gostei muito, muito, muito mesmo, pois pensei que não poderia praticar  
alguns dessas atividades aqui em Goiânia



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (X) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos (X) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

(X) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	X	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	X	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	X	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Eu não tinha conhecimentos da história de algumas modalidades e não sabia diferenciar gestos corporais de esporte.

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê? Muito interessante e esporte/práticas corporais diferentes

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê? Porque se ensina na grade e as matérias/aulas do núcleo básico não são as principais.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Conteúdo legal;

Negativos: Horário; muito gente. Trabalho com rito / Blog é ruim.

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

A última orientação foi em um local difícil, o material era muito alto



1-) SÉRIE: (X) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos (X) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG (X) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
(X) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	X	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	X	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	X	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	X	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	X	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	X	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? ( ) Sim (X) Não Comente sua resposta.

*foi muito aprendida sobre todo o conteúdo com minha mãe, que também é professora de educação física*

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por que?

*As representações com as práticas foram legais*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por que?

*Como conteúdo nas escalas.*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos *As aulas práticas*

Negativos *O horário e os dias*

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (X) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos (X) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG (X) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESSA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. APRENDEU PORQUE SÃO AS PRÁTICAS CORPORAIS E PORQUE É ESPORTE

esporte ORIENTAÇÃO

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê?

As aulas são interessantes

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESSA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê?

Os ensinamentos são bons, as aulas são produtivas e é tudo muito interessantes

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Em geral a disciplina foi ótima, tudo foi bem explicado e bem

feito.

Negativos: APENAS O HORÁRIO DAS AULAS E O POUCO TEMPO QUE FICAMOS

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESSA DISCIPLINA:

A professora Deus é foca na missão, conseguiu os bombeiros, o cara do standup pule, conseguiu as barras e não desistiu de nós.♡



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (X) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos (X) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG ( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
(X) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Eu aprendi a usar o mapa com uma bússola

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê? Porque foi muito divertido

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim (X) Não Por quê? Como nessa disciplina a pessoa tem que sair andando pela UFG acho que é meio difícil fazer de manhã em o horário é mais regido

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: praticar vários esportes que eu nunca tinha

Negativos: a sala muito quente nos hora da disciplina

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

---



---



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos  17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. e gosto de esporte

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	<input checked="" type="radio"/> 6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	<input checked="" type="radio"/> 7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESSA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

Porque é uma disciplina que não fica dentro do sala

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESSA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

Sair do padrao é muito bom e mes duas  
io fico memos este soada

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Um professor que entede seus alunos e respeito, aulas  
totalmente diferente

Negativos: nao tinha negativo mais é porque eu não gosto  
de trabalhar um computador

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESSA DISCIPLINA:

Gostei muito e fiquei tranquila por meus colegas  
fazer



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano  3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos  16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Não conhecia o esporte de orientação e gostei muito

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? Porque é muito interessante

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? Poderiam, mas deveria ter uma maior mobilidade.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Interessante, produtivo, conhecimentos

Negativos: \_\_\_\_\_

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Gostei muito de poder fazer o movimento



1-) SÉRIE: (X) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos (X) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

(X) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ acho que essa disciplina me ajudou muito no começo, e me ajudou bastante no resto da vida e no trabalho.

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê?

\_\_\_\_\_ sim, acho que essa disciplina pode ajudar outros estudantes assim como eu me ajudei.

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê?

\_\_\_\_\_ porque querendo ou não essa disciplina faz parte da educação física.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: \_\_\_\_\_ a disciplina ajuda a combater o sedentarismo e também ajuda a ter um maior contato com o esporte.

Negativos: \_\_\_\_\_ o único problema é com o horário dessa eletiva.

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

\_\_\_\_\_ Eu consegui ter um contato maior com o esporte, e também consegui melhorar a minha relação com meus colegas.



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos  15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• O horário das aulas	0	1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="checkbox"/> 9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="checkbox"/> 9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="checkbox"/> 9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESSA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Nesses aulas, me aprofundei em conhecer

esportes modalidades  
que já conhecia só pelo nome, mas não sabia muito  
sobre eles

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? ( ) Sim  Não Por quê?

Por que não faria de não

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESSA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim  Não Por

qué? não, por que exige mais tempo as atividades  
obrigadas.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: promover os conhecimentos sobre modalidades

que já conhecíamos apenas pelo nome  
Negativos: é bem cansativo

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESSA DISCIPLINA:

Apesar de ser exaltativa, valeu a pena.



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (x) 3º ano

2-) SEXO: (x) F (x) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos (x) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG ( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
(x) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
(x) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
(x) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| • A proposta da disciplina                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O horário das aulas                            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A organização das aulas                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os conhecimentos ensinados                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A metodologia utilizada pela professora        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os materiais didáticos utilizados para ensinar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • As avaliações                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A relação com a professora                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A sua participação como estudante              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O seu aprendizado                              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (x) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Alguns conteúdos para o trabalho e

a compreensão da matéria.

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (x) Sim ( ) Não Por quê?

Por que é importante conhecer novos assuntos

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (x) Sim (x) Não Por quê?

Por não ter o mesmo rendimento do aula à tarde

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Compreensão cartográfica, orientação no espaço

Negativos: Os alunos não compreenderem por que um

estudo rendeu mais, o horário curto e no final do trabalho

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Foi muito bom, me incentivou a fazer um  
compromisso sério no final de Setembro.



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (X) 3º ano

2-) SEXO: (X) F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos (X) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

(X) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

( ) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

(X) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESSA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê?

*É muito bom para quem gosta de aventuras.*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESSA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê?

*Seria um jeito diferente da prática de esporte.*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: *material up, atividades.*

Negativos: *mapa orientado, construção da prancha.*

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESSA DISCIPLINA:

*Foi uma experiência bastante diferente e interessante.*



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (X) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos (X) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

(X) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Aprendi a me localizar usando um mapa

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê?

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê? A

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: A forma como foram as aulas, as aventuras que passamos, localizarmos usando um mapa.

Negativos: Horário pessimo.

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F  M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos  17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

( ) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

Outra resposta. Por gostar de esportes e quis me aprofundar mais na matéria.

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	<input checked="" type="radio"/> 5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	<input checked="" type="radio"/> 8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Sim, pois não necessariamente aprendeu como se localiza, etc...

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? A melhor disciplina a tarde

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? Seria até melhor pois todos os meus estudos

é a mesma coisa

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: aprender mais sobre o esporte

Negativos: horário da eletiva vai até mais tarde e muitos alunos vai de onibus

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Dispersos em primeiro lugar e a aprendizagem



1-) SÉRIE: (X) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos (X) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG (X) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| • A proposta da disciplina                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O horário das aulas                            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A organização das aulas                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os conhecimentos ensinados                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A metodologia utilizada pela professora        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os materiais didáticos utilizados para ensinar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • As avaliações                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A relação com a professora                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A sua participação como estudante              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O seu aprendizado                              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Apreendi que Práticas Corporais de aventura não é ed. física;

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê? Porque é bem diferente de todas as outras eletivas.

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim (X) Não Por quê? acho que não dá tempo de fazer as atividades em horários de aula normal.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Aprender as muitas coisas que os professores não relatam em sala de aula.

Negativos: Diário virtual, para mim o diário escrito é bem melhor pois não consigo fazer bom uso de internet.

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Bem, eu gostei bastante desta eletiva, pois como já disse aprendi bastante coisas sobre algumas modalidades práticas corporais de aventura entre outras coisas.



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano  2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos  15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

( ) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- A proposta da disciplina 0 1 2 3 4 5  6 7 8 9 10
- O horário das aulas 0 1 2  3 4 5 6 7 8 9 10
- A organização das aulas 0 1 2 3 4 5 6 7  8 9 10
- Os conhecimentos ensinados 0 1 2 3 4 5 6 7  8 9 10
- A metodologia utilizada pela professora 0 1 2 3 4 5 6 7  8 9 10
- Os materiais didáticos utilizados para ensinar 0 1 2 3 4 5 6 7  8 9 10
- As avaliações 0 1 2 3 4 5  6 7 8 9 10
- A relação com a professora 0 1 2 3 4 5 6 7  8 9 10
- A sua participação como estudante 0 1 2  3 4 5 6 7 8 9 10
- O seu aprendizado 0 1 2 3 4 5  6 7 8 9 10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

*Esportes que eu não conhecia e orientação com mapa e bússola*

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

*porque ela foi até divertida*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim  Não Por quê? \_\_\_\_\_

*porque é difícil ter aulas fora do colégio*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: *novos esporte, prática fora da sala, orientações.*

Negativos: *hincadeiras, repetição de esporte, coisas caras a comprar, falta de participação.*

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

*até que foi bom, acho que teria que ter mais ~~esportes~~ práticas.*



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos  15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Conheci esporte que eu nunca conheci ou ouvi falar antes

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? Porque eu achei divertida mas às vezes assim tem com quem falar sobre ela

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? Porque é divertida e também serve como uma educação física dependendo da organização

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Ter mais aventura e conhecimentos sobre tudo

Negativos: Ter que usar bursário e mapa andando na mata

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Sobre a eletiva ter sido divertida se eu pudesse repetir a mesma para me divertir mas queria que não tivesse provas.



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos  15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG  Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
( ) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
 Outra resposta. pois troquei as disciplinas

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	<input checked="" type="radio"/> 8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	<input checked="" type="radio"/> 5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	<input checked="" type="radio"/> 6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	<input checked="" type="radio"/> 9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Conheci esportes que nem sabia que existia.

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? Por mais que foi cansativo, gostei das atividades, da dinâmica.

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? Assim poderia ir embora de casa com a minha mãe, apesar de ser mais perigoso.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Gostei de mostrar que sei usar mapa e pude conhecer outras práticas corporais.

Negativos: time que ir mais tarde para casa e super cansado.

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Gostei de ter participado, apesar de for a tarde a disciplina.



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano (X) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos (X) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG
- ( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano
- (X) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano
- ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.
- (X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.
- ( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.
- ( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.
- ( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta.

*Aprendi muito sobre o esporte orientação porque era algo que eu não tinha conhecimento algum.*

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê?

*Para aprender sobre coisas que não aprendemos na escola.*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim (X) Não Por quê?

*Porque o horário de duração das aulas de Ed. F. são muito pequenas para a prática da eletiva.*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: *diversão, praticas e exercícios*

Negativos: *cansaço, falta de tempo...*

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

*Foi uma eletiva muito boa porque aprendi muitas coisas que eu não tinha conhecimento.*



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano  3º ano

2-) SEXO:  F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos  17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	<input checked="" type="checkbox"/> 8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	<input checked="" type="checkbox"/> 7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="checkbox"/> 10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê?

Porque eu gostei muito

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê?

Porque aprende mais

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Aprendizado

Negativos: não possui

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Achei a experiência



And

1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (x) 3º ano

2-) SEXO: (x) F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos (x) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG ( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano (x) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
(x) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (x) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Aprendi como me orientar com uma bússola

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (x) Sim ( ) Não Por quê? Porque é legal

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (x) Sim ( ) Não Por quê? Geralmente aprendemos coisas só como futebol e vôlei e existe muito mais

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Podemos descobrir várias modalidades de diferentes esportes

Negativos: Não tem

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

---



---



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (x) 3º ano

2-) SEXO: (x) F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos (x) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

(x) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

(x) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (x) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Algumas práticas corporais de aventura que eu nunca tinha praticado

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (x) Sim ( ) Não Por quê?

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (x) Sim ( ) Não Por quê?

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Novos conhecimentos

Negativos: Algumas vezes muito competitivo

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Muito bom e diferente de qualquer outra



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano (X) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (X) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos (X) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

(X) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

(X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

(X) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	X	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESSA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESSA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: aula bastante produtiva, ampliação de nossos conhecimentos

Negativos: horários de aulas, pois no rd o horário forte

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESSA DISCIPLINA: \_\_\_\_\_



1-) SÉRIE: (X) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: (X) F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos (X) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG
- (X) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano
- ( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano
- ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.
- (X) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.
- ( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.
- ( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.
- ( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| • A proposta da disciplina                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O horário das aulas                            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A organização das aulas                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os conhecimentos ensinados                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A metodologia utilizada pela professora        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os materiais didáticos utilizados para ensinar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • As avaliações                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A relação com a professora                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A sua participação como estudante              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O seu aprendizado                              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (X) Sim ( ) Não Comente sua resposta.

*Apreendi a entender mais sobre o esporte de orientação, suas origens e finalidades, entender todo processo e sistema que há por trás dos esportes.*

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (X) Sim ( ) Não Por quê?

*Penso que aprender algo novo é sempre bom e devemos nos dar a oportunidade*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (X) Sim ( ) Não Por quê?

*Talvez não com tanta facilidade por causa do tempo que teria que ser comprimido, mas se fosse desenvolvida seria tão boa quanto já é.*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: *Aprender a usar orientar, utilizar um mapa, segurança na realização das práticas corporais e do esporte entre outras coisas*

Negativos: *O tempo que era curto e ter que atualizar blog, única coisa que não gostei, apesar de idia ser boa*

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

*Já comecei tive uma certa dificuldade com horários, mas a disciplina foi muito boa e participativa. Foi uma experiência para a vida, afinal sente mesmo que seja um pouco a aventura de fazer coisas radicais e de superar medos.*



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano (x) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F ( ) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos (x) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

(x) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

(x) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

( ) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

(x) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (x) Sim ( ) Não Comente sua resposta. Muitos esportes que não tinha visto ou mesmo

prática-los

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (x) Sim ( ) Não Por quê?

Isso é muito importante para o aprendizado

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim (x) Não Por quê?

Eu já cursei no horário regular e não dá para fazer no matutino

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: No começo não ele vive gostei muito

Negativos: Mas no final não gostei, por não ter avaliado

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Bom no जो do ser bom o ele vive não gostei de ser avaliado



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F  M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos  16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	<input checked="" type="radio"/> 8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta.

*Sim, aprendi coisas que nem imaginava que sabia*

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê?

*Sim, uma ótima disciplina, inclusive indiquei pro meu amigo Paulo*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim  Não Por quê?

*Na minha opinião eu acho que não, pois é uma*

*disciplina ótima para ser aplicada em pouco tempo, no mínimo 2 horas, para ter um bom aproveitamento, e as aulas são de 45 minutos.*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: *É uma disciplina dinâmica, com que ajuda a desenvolver*

*o corpo, que nos garante energia, e experiências positivas, minimizar*

Negativos: \_\_\_\_\_

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

*Não imaginava que estava tendo essa disciplina, uma pena que a se método do one, poderia ser o one Two.*



1-) SÉRIE:  1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F  M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos  17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	<input checked="" type="radio"/>	8	9	10
• O horário das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/>
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	<input checked="" type="radio"/>	7	8	9	10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	5	6	7	8	9	10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5	6	7	8	9	10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	<input checked="" type="radio"/>	7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	<input checked="" type="radio"/>	7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	<input checked="" type="radio"/>	6	7	8	9	10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/>
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/>

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. Aprendi bastante coisas novas legais.

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? Sim é sempre bom aprender novas coisas.

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? ( ) Sim  Não Por quê? \_\_\_\_\_

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: positivos são que com essa eletiva

a nossa professora nos mostrou bem.

Negativos: negativos são que a nossa

professora não orientou e nem deu muito apoio.

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Eu tive uma grande experiência com sua aula.



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano (x) 2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F (x) M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos (x) 16 anos ( ) 17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG
- (x) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano
- ( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano
- ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- ( ) Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.
- (x) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.
- ( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.
- ( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.
- ( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| • A proposta da disciplina                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O horário das aulas                            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A organização das aulas                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os conhecimentos ensinados                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A metodologia utilizada pela professora        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • Os materiais didáticos utilizados para ensinar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • As avaliações                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A relação com a professora                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • A sua participação como estudante              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| • O seu aprendizado                              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA? (x) Sim ( ) Não Comente sua resposta.

Com essa disciplina eu aprendi muito sobre muitos esportes e também a orientação com mapa.

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES? (x) Sim ( ) Não Por quê?

Porque além de importante é divertida e diferenciada.

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO? (x) Sim ( ) Não Por quê?

Isso, apesar das aulas no período matutino serem curtas.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: divertida, diferente

Negativos: \_\_\_\_\_

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Melhor eletiva que já tive, me proporcionou muito aprendizado e aventuras.



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano ( ) 2º ano  3º ano

2-) SEXO: ( ) F  M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos  17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

( ) Educação infantil – creche UFG

( ) Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano

( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano

Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.

( ) Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.

( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.

( ) Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.

( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

• A proposta da disciplina	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O horário das aulas	<input checked="" type="radio"/> 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• A organização das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os conhecimentos ensinados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A metodologia utilizada pela professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• Os materiais didáticos utilizados para ensinar	0	1	2	3	4	5	6	<input checked="" type="radio"/> 7	8	9	10
• As avaliações	0	1	2	3	4	5	6	<input checked="" type="radio"/> 7	8	9	10
• A relação com a professora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• A sua participação como estudante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10
• O seu aprendizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<input checked="" type="radio"/> 10

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

*eu não distinguia esporte de prática esportiva*

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

*e uma boa disciplina*

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_

*por que e poderia aprender coisas novas mais rapidamente*

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: *portulas e que aprendemos coisas novas*

*rapidamente e no o horário.*

Negativos: \_\_\_\_\_

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

*meu tempo não gostei no tempo meu tempo*



1-) SÉRIE: ( ) 1º ano  2º ano ( ) 3º ano

2-) SEXO: ( ) F  M

3-) IDADE: ( ) menos de 15 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos  17 anos ( ) mais de 17 anos

4-) VOCÊ ESTUDA NO CEPAE DESDE:

- ( ) Educação infantil – creche UFG  Ensino fundamental séries iniciais – 1º ao 5º ano  
( ) Ensino fundamental séries finais – 6º ao 9º ano ( ) Ensino médio – 1º ano, 2º ano ou 3º ano.

5-) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR A DISCIPLINA ELETIVA “PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO”?

- Porque alguns amigos(as) se matricularam nela.  
 Porque achei o nome/ementa da disciplina interessante.  
( ) Porque foi a disciplina que ainda tinha vaga quando fui me matricular.  
 Porque já cursei uma disciplina com o professor e/ou já conhecia a professora.  
( ) Outra resposta. \_\_\_\_\_

6-) COMO VOCÊ AVALIA?

- |  |   |   |   |   |                                    |   |   |                                    |                                    |                                    |                                     |
|--|---|---|---|---|------------------------------------|---|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| • A proposta da disciplina                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | 9                                  | <input checked="" type="radio"/> 10 |
| • O horário das aulas                            | 0 | 1 | 2 | 3 | <input checked="" type="radio"/> 4 | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | 9                                  | 10                                  |
| • A organização das aulas                        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | <input checked="" type="radio"/> 9 | 10                                  |
| • Os conhecimentos ensinados                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | 9                                  | <input checked="" type="radio"/> 10 |
| • A metodologia utilizada pela professora        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | <input checked="" type="radio"/> 8 | 9                                  | 10                                  |
| • Os materiais didáticos utilizados para ensinar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | <input checked="" type="radio"/> 8 | 9                                  | 10                                  |
| • As avaliações                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | <input checked="" type="radio"/> 7 | 8                                  | 9                                  | 10                                  |
| • A relação com a professora                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | 9                                  | <input checked="" type="radio"/> 10 |
| • A sua participação como estudante              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | <input checked="" type="radio"/> 9 | 10                                  |
| • O seu aprendizado                              | 0 | 1 | 2 | 3 | 4                                  | 5 | 6 | 7                                  | 8                                  | 9                                  | <input checked="" type="radio"/> 10 |

7-) VOCÊ APRENDEU CONHECIMENTOS NOVOS NESTA DISCIPLINA?  Sim ( ) Não Comente sua resposta. \_\_\_\_\_

Muitas coisas eu não sabia, e tenho muita vontade de conhecer

8-) VOCÊ RECOMENDARIA ESSA DISCIPLINA A OUTROS ESTUDANTES?  Sim ( ) Não Por quê?

Claro, especialmente para quem gosta de esportes

9-) AS AULAS DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA ELETIVA PODERIAM SER DESENVOLVIDAS NO HORÁRIO REGULAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MATUTINO?  Sim ( ) Não Por quê?

Claro, com certeza pois foi um dos impedimentos da eletiva e iria ser bem melhor ter no horário regular das aulas.

10-) CITE ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESSA DISCIPLINA ELETIVA.

Positivos: Professora, a matéria e o que foi abordado.

o esporte em si!

Negativos: \_\_\_\_\_

o horário da aula, muitos amigos meus não se matricularam

por causa do horário

ESPAÇO DESTINADO AOS COMENTÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NESTA DISCIPLINA:

Muito Bem adorei! Queria ter como matéria no horário regular na sala de aula.