

## **Análise de orientações didáticas na educação física entre 1996 e 2016: o caso do ensino em valores nos dispositivos curriculares**

### **Analysis of teaching guidelines in physical education between 1996 and 2016: the case of teaching in values in curriculum devices**

DOI:10.34117/bjdv7n9-037

Recebimento dos originais: 02/08/2021

Aceitação para publicação: 02/09/2021

#### **Mateus Marin de Freitas**

Esporte Clube Pinheiros

E-mail: matheusmarin.f@hotmail.com

#### **Jean Carlos Freitas Gama**

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: jeanfreitas.gama@gmail.com

#### **Geraldo Luzia de Oliveira Junior**

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: juninho.cariacica@hotmail.com

#### **Wagner dos Santos**

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: wagnercefd@gmail.com

#### **Amarílio Ferreira Neto**

Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: amariliovix@gmail.com

### **RESUMO**

Objetiva investigar como 13 dispositivos curriculares (DCs) vinculados às Secretarias Estaduais de Educação, elaborados entre 1996 e 2016, orientam o ensino em valores. De abordagem quali-quantitativa, utiliza-se da análise crítica documental (BLOCH, 2001). Os resultados evidenciam que, de 62 DCs, 13 apresentam prescrições didático-metodológicas para o ensino dos conteúdos da Educação Física. Nesses materiais, foram mapeados 294 possibilidades metodológicas, das quais 69 projetaram em seus objetivos o ensino em valores. Das 69 prescrições identificadas: 24 não apresentaram alternativas metodológicas para abordar os valores nas aulas, apesar de localizá-los em seus objetivos; 24 propuseram o ensino em valores com foco no “falar de”; 21 prescrições focalizaram o ensino em valores articulado com a experiência corporal (“fazer com”), em especial na relação com o esporte, a dança, os jogos e brincadeiras e as lutas.

**Palavras-Chave:** Educação Física, Dispositivos Curriculares, Prescrição Didática, Ensino em Valores.

### **ABSTRACT**

It aims to investigate how 13 curricular devices (DCs) Linked to the State Secretariats of Education, elaborated between 1996 and 2016, guide teaching in values. From a

qualitative-quantitative approach, it uses the documentary critical analysis (BLOCH, 2001). The results show that, of 62 DCs, 13 present didactic-methodological prescriptions for the teaching of the contents of Physical Education. In these materials, 294 methodological possibilities were mapped, and 69 of it projected in their objectives teaching in values. Of the 69 prescriptions identified: 24 did not present methodological alternatives to approach the values in the classes, despite locating them in their objectives; 24 proposed teaching in values focused on "talk about"; 21 prescriptions focused on values teaching articulated with bodily experience ("do with"), especially in relation to sports, dance, games and play and fights.

**Keywords:** Physical Education, Curricular Devices, Didactic Prescription, Teaching In Values.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar as maneiras como 13 dispositivos curriculares (DCs)<sup>1</sup> vinculados às Secretarias Estaduais de Educação têm orientado o ensino em valores<sup>2</sup> na Educação Física a partir de suas prescrições didáticas.

A abordagem sobre os valores tem sido foco de diversos estudos, sobretudo quando relacionada com o contexto escolar (SANMARTÍN, 1995; HÖFFE, 2004; GOERGEN, 2007; BILEK, 2009; PONCE, 2009). Embora haja entendimento sobre a importância desse contexto no desenvolvimento moral dos alunos, Bonotto e Semprebone (2010) descrevem que muitos desses estudos advogam a necessidade de a escola assumir de forma mais explícita e sistemática o trabalho com valores.

Reforçando essa necessidade, apesar de focalizar essa temática em projetos sociais, Knijnik e Tavares (2012), além de indicar a baixa sistematização e reflexão com os valores, sinalizaram o modo incidental e exortativo envolvendo orientações didáticas para seu ensino. Segundo os autores, a maioria das orientações encaminhadas aos professores sugerem que eles se aproveitem de acontecimentos eventuais que possam ocorrer durante as aulas (incidentais), numa espécie de conclamação e encorajamento verbal (exortativo), para assim intervirem na busca por um ensino em valores – tendo poucas propostas conceituais e/ou metodológicas para sistematização do ensino.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> A fim de abranger a variedade de expressões assumidas pelas terminologias dos materiais didático-pedagógicos produzidos e localizados, assumimos as fontes como “dispositivos”, nos quais o professor busca ferramentas para ensinar e mediar o ensino, constituídos por protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente.

<sup>2</sup> Para Sanmartín (1995, p. 17), o ensino em valores está associado a “[...] formar o caráter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, e formá-lo para promover um mundo mais civilizado, crítico com os defeitos do presente e comprometido com o processo moral das estruturas e atitudes sociais”.

<sup>3</sup> No presente estudo, quando utilizamos os termos “prescrições didáticas”, “propostas/alternativas metodológicas”, por exemplo, referimo-nos aos materiais que, tendo em vista orientar a docência,

Nesse sentido, diante de tais apontamentos, questionamos: essa carência de uma sistematização para o ensino em valores também se apresenta na Educação Física (EF) escolar? Dos currículos vinculados às Secretarias Estaduais de Educação no Brasil, quantos apresentam prescrições didáticas para a EF? Dessas prescrições, quantas propõem o ensino em valores para esse componente curricular? Por fim, como esses currículos estaduais têm orientado o ensino em valores, pensando as especificidades da EF?

Os currículos foram compreendidos como fontes desta pesquisa dadas as suas intencionalidades ligadas à teorização e orientação didática para a área. Aqui, eles foram assumidos como dispositivos (CHARTIER, 2002), nos quais o professor busca ferramentas para mediar o ensino, constituídos por protocolos que visam a orientar a ação docente.

## 2 TEORIA E MÉTODO

Efetuamos uma pesquisa de natureza mista e com uma abordagem quali-quantitativa (CREZWELL; PLANO CLARK, 2013), assumindo a crítica documental (BLOCH, 2001) e a teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000) como ferramentas teórico-metodológicas nas análises.

Ao escrever sobre a observação histórica, Bloch (2001, p. 73) afirma que, “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser um conhecimento através dos vestígios”. Na busca por vestígios, nos dirigimos às fontes com perguntas que nos possibilitassem ler o que nelas estava presente ou ausente, pois “[...] os textos ou os documentos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p.79).

Como corpus documental, utilizamos inicialmente os DCs estaduais identificados por Freitas (2016). Nesse estudo, foi realizado um levantamento e localizou-se 62 DCs direcionados à educação básica e desenvolvidos para a EF, com origem em 26 Estados e no Distrito Federal, produzidos entre 1996 e 2016.

Com base nas teorizações de Carvalho (2001) e Freitas (2016), organizamos esses DCs (62) sob duas naturezas: as caixas de utensílios e as coleções pedagógicas. Os DCs que caracterizamos como caixas de utensílios foram aqueles que apresentaram

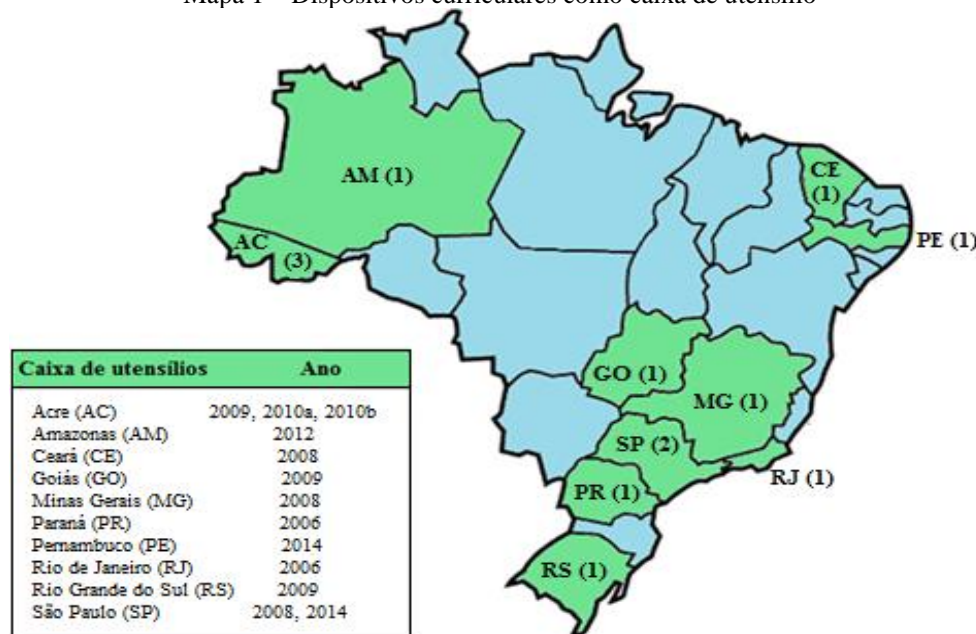
---

apresentam, para além do “o que ensinar”, alternativas de “como ensinar” por meio de sequências didáticas, modelos de atividades, propostas de atividade, roteiro, projetos, relatos de experiência.

ferramentas para auxiliar o professor em situações de ensino, isto é, foram desenvolvidos para orientar/prescrever didaticamente a prática do docente, propondo sequências pedagógicas, atividades e avaliação. Já os DCs entendidos como coleções pedagógicas, são aqueles que ofereceram um repertório de informações e de referenciais de cunho mais teórico para o professor, não havendo prescrição de atividades.

Diante desse processo, analisamos, neste artigo, as **caixas de utensílios**, pois, pela sua natureza, notamos que é possível compreender como tem sido proposto o ensino em valores nos currículos vinculados às Secretarias Estaduais de Educação. Dos 62 DCs que compunham o corpus documental de fontes, identificamos 13 com essa natureza prescritiva, distribuídos em 10 estados nas cinco Regiões do Brasil, conforme Mapa 1:

Mapa 1 – Dispositivos curriculares como caixa de utensílio



Fonte: Os autores.

Após identificação dos DCs, estabelecemos os procedimentos de organização dos dados por meio da identificação e soma do total de prescrições desenvolvidas nessas caixas de utensílios. Após isso, verificamos quais prescrições apontaram em seus objetivos a intenção de ensinar valores.

A princípio, nossa compreensão sobre valores não ocorreria à luz de uma concepção preestabelecida, possibilitando identificar as diferentes perspectivas sob como essa temática aparece nas fontes, dado que Buismann e Rossum (2001) em sua revisão de literatura sobre o termo, destacam que existem mais de 120 definições. Porém, em uma primeira análise, os 13 DCs não apresentaram uma abordagem conceitual sobre valores, o que nos fez aproximar do conceito de DaCosta (2007, p. 13), que os compreendem

como: “[...] uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais”.

Como um todo, mapeamos 294 prescrições nos 13 DCs, as quais se apresentaram de diferentes maneiras, a saber: 1 - em forma de propostas de atividades (AC, 2009, 2010a, 2010b); 2 – como relatos de experiência (RJ, 2006); 3 – como sequência didática (GO, 2009); 4 – como atividades (SP, 2008); 5 – como roteiros de atividades (MG, 2008); 6 – como projetos (AM, 2012; SP, 2014); 7 – como temas (PR, 2006); 8 – como plano de unidade (PE, 2014); 9 – como unidade didática (RS, 2009); 10 - e como modelos de atividades (CE, 2008). Desse total, 69 contemplaram o ensino em valores em seus objetivos e tornaram-se foco central de análise, conforme expõe o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Estados e DCs analisados nas “caixas de utensílios”

DC's	Total de prescrições nos DC's	Nº de prescrições que propõem o ensino em valores
Acre (AC) 2009	14	5
Acre 2010 a	24	4
Acre 2010 b	18	3
Amazonas (AM) 2012	5	3
Ceará (CE) 2008	8	4
Goiás (GO) 2009	32	6
Minas Gerais (MG) 2008	70	9
Paraná (PR) 2006	14	8
Pernambuco (PE) 2014	2	2
Rio de Janeiro (RJ) 2006	28	9
Rio Grande do Sul (RS) 2009	4	2
São Paulo (SP) 2008	69	8
São Paulo 2014	6	6
Total	294	69

Fonte: produção própria

Após identificar as prescrições que assinalam o ensino em valores, analisamos o modo como esse ensino foi proposto. Assim, também debruçamo-nos nas contribuições de Charlot (2000, 2009), Matos et al (2015) e Certeau (2002), sobre as ideias de falar de e fazer com, bem como, no caráter exortativo e incidental das sistematizações, ancorados em Knijnik e Tavares (2012).

Para Matos et al (2015), o fazer com se revela nas práticas da EF e tal movimento se constituiu, junto da experiência, como uma especificidade da área. Não que o falar de<sup>4</sup>, das práticas, do corpo ou do movimento não seja possível e importante, mas esse processo não é singular da EF. Assim, torna-se fundamental “[...] entender aquilo que acontece

<sup>4</sup> Charlot (2000, p. 70) indica que “[...] a apropriação do enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio da atividade”.

quando há apropriação de um conteúdo, o fazer com o movimento” (MATOS et al, 2015, p.195).

Por sua vez, Knijnik e Tavares (2012) evidenciam que, no processo de ensino em valores, são reconhecidas duas metodologias: uma de caráter exortativo, em que o professor trata dos valores por meio da oralidade, sem que haja articulação com alguma situação da aula; e outra incidental, em que são realizadas reflexões com base em circunstâncias estabelecidas entre os alunos.

Com base na leitura das prescrições, coube em nossas análises, pela ideia do fazer com, mapear se o ensino em valores estaria organizado perpassando pela experiência com o corpo e com o movimento; ou por meio da ideia do falar de, analisar se o processo desse ensino estaria marcado apenas pela verbalização, mais próxima (ou não) do caráter exortativo ou incidental.

### **3 PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO EM VALORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENTRE O “FALAR DE” E O “FAZER COM”**

Ao focalizar o modo como tem sido planejado o ensino em valores nas prescrições, em uma primeira análise, identificamos tanto a existência de possibilidades metodológicas que projetam intervenções voltadas para o diálogo/linguagem verbal sobre eles, quanto alternativas que anunciam o ensino dessa temática articulada com as experiências corporais. Também indicamos a ocorrência de prescrições que propõem a abordagem sobre valores em seus objetivos, porém não materializam essa intenção no momento de descrever/propor as atividades.

Com base nisso, retornamos às fontes com os seguintes questionamentos: a) há quantas prescrições que propõem o ensino em valores nos objetivos, mas não o contemplam na sistematização da(s) atividade(s)? b) Quantas prescrições didáticas privilegiam apenas o diálogo/linguagem verbal como possibilidade para o ensino em valores? c) Quantas prescrições, mesmo que haja orientação para a verbalização, priorizam as experiências corporais tendo, dentre os objetivos, o ensino em valores?

Diante dessas questões, organizamos as fontes em três categorias. Na primeira, reunimos as prescrições que não apresentaram alternativas metodológicas para abordar os valores nas aulas, apesar de terem indicado a intenção de localizá-los em seus objetivos. Na segunda, agrupamos aquelas que se caracterizam pelo falar de e pelo caráter exortativo e incidental das proposições. Na terceira categoria, reunimos as prescrições que se caracterizam pelo fazer com, destacando o ensino em valores articulado com a

experiência corporal. Além de apresentar essa articulação, também mapeamos as práticas corporais utilizadas para o ensino em valores para a EF nessas prescrições.

Vale ressaltar ainda que, em relação a segunda categoria, dividimos em outras duas subcategorias, com: a) fontes onde percebeu-se que desenvolveram o ensino em valores em aulas onde não existiam atividades corporais (subcategoria 2A); b) aquelas que desenvolveram o ensino em valores em aulas em que havia atividades corporais, porém, esse ensino se apresentava de modo desarticulado dessas atividades (subcategoria 2B).

Na Tabela 1, apresentamos nossa organização com os 13 DCs seguidos do total geral de prescrições projetadas para a EF. Além disso, demonstramos o quantitativo de prescrições que propõem o ensino em valores e a distribuição desse quantitativo nas categorias e subcategorias.

Tabela 1 – O modo como o ensino em valores foi proposto nas caixas de utensílios

DCs	Total de prescrições nos DCs	Nº. de prescrições que propõem o ensino em valores	Nº. de prescrições que propõem o ensino em valores...						
			Categoria 1 - ...e não apresentam alternativas metodológicas	Categoria 2 ...pelo falar de em intervenções que...		Categoria 3 ...por meio do <u>fazer</u> com as práticas			
				subcategoria 2A ...não há atividades corporais	subcategoria 2B ...há atividades corporais	Dança	Esporte	Jogos e brincadeiras	Lutas
AC (2009)	14	5	3	2	–	–	–	–	–
AC (2010a)	24	4	–	4	–	–	–	–	–
AC (2010b)	18	3	3	–	–	–	–	–	–
AM (2012)	5	3	3	–	–	–	–	–	–
CE (2008)	8	4	–	1	–	–	–	3	–
GO (2009)	32	6	–	1	4	–	1	–	–
MG (2008)	70	9	–	4	–	2	3	–	–
PR (2006)	14	8	–	3	–	1	2	1	1
PE (2014)	2	2	–	2	–	–	–	–	–
RJ (2006b)	28	9	8	–	1	–	–	–	–
RS (2009)	4	2	–	–	–	–	2	–	–
SP (2008)	69	8	3	2	–	1	–	1	1
SP (2014)	6	6	4	–	–	–	1	1	–
<b>Total</b>	<b>294</b>	<b>69</b>	<b>24</b>	<b>24</b>		<b>21</b>			

Fonte: Produção própria.

Em um primeiro movimento de análise percebemos que a categoria 1 apresenta 24 prescrições em 6 DCs (AC, 2009; AC, 2010b; AM, 2012; RJ, 2006; SP, 2008; SP, 2014). Estas propuseram, mas não apresentaram alternativas metodológicas para o ensino em valores, dessa maneira, o número de prescrições que, para além do “o que ensinar”, oferecem alternativas de “como ensinar”, caiu de 69 para 45, sendo 24 caracterizadas pelo “falar de” e 21 pelo “fazer com”.

Dentre as prescrições da primeira categoria, oito estão presentes em RJ (2006). Nesse material há **relatos de experiência** que descrevem em seus objetivos, por exemplo, a ideia de: “Valorizar a solidariedade, cooperação, fraternidade, confiança, diálogo, criação, sensibilidade [...]” (RJ, 2006, p. 61). E, também, “Desenvolver o espírito de solidariedade e colaboração, através da ajuda mútua” (RJ, 2006, p. 84). Porém, notamos que no desenvolvimento das atividades, o foco permanece nas “habilidades motoras”.

Há objetivos em outros materiais como “[...] adotar uma postura de aceitação da diversidade, não preconceituosa [...]” (AC, 2009, p. 122). “Respeitar as diferenças de gênero e de sexo nas experiências do se-movimentar no esporte” (SP, 2008, p. 33), que também não oferecem alternativas metodológicas para o professor.

De acordo com Pradel e Dáu (2009) e educação em valores se mostra como um movimento amplo, que precisa ser analisado desde as políticas públicas de implementação, até sua materialização nos documentos reguladores e seus desdobramentos na prática. Tal processo é permeado por uma série de transformações que precisam ser levadas em consideração, como a própria estrutura curricular das escolas e, também, a nova concepção de família, por exemplo.

Embora tenhamos clareza das apropriações dos professores e das diferentes realidades entre o currículo prescrito e o praticado (SACRISTÁN, 2000), esses materiais que não esboçam alternativas de atividades sistematizadas acabam por descaracterizar a sua natureza anunciada de “prescrição”, de “suporte” e/ou “auxílio” para a ação docente. Posto isso, ao anunciarem o ensino sem propor o “como fazer”, acabam se aproximando do que caracteriza as **coleções pedagógicas**.

Bolzan e Santos (2015) nos demonstram que existe uma intencionalidade posta por aqueles que produzem esses materiais, desde sua iconografia, até os objetivos e apresentações. Nesse sentido, faz-se necessário um movimento de compreensão das fontes “[...] como produtos de relações entre diferentes autores, instituições (secretarias, universidades, por exemplo) e, assim, entender que são objetos culturais por meio dos



quais circulam saberes, modelos e formas de pensar a Educação Física (BOLZAN, SANTOS, 2015, p.45).

Na categoria 2, situamos 24 prescrições que propõem o ensino em valores priorizando o falar de (reflexão e diálogo sobre os valores), conforme a Tabela 1. Dessas, identificamos 19 que propuseram esse ensino em **aulas que não envolviam atividades corporais** (subcategoria 2A); e 5 que desenvolveram o ensino em valores em **aulas com atividades corporais**, porém se apresentando de modo desarticulado com essas atividades (subcategoria 2B).

No diálogo com Tenório et al (2012) ressaltamos existe um campo de discussões em torno da temática currículo, que vem se desenvolvendo e se concretizando, principalmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, tais discussões são demarcadas por uma constante disputa de lógicas e concepções diferenciadas de currículo, o que também impacta na sua organização.

Dentre as prescrições da **subcategoria 2A**, que indicaram o ensino em valores em aulas em que não existiam atividades corporais, citamos PE (2014) que, diante do plano de unidade denominado “MMA – a ‘nova’ face da luta espetáculo”, sugeriu discutir a dimensão social e ética das lutas, indicando “Vídeo sobre diferença entre lutas e brigas” (PE, 2014, p. 190). Após isso, como ação do professor, propôs iniciar um debate com os alunos, lançando algumas questões, por exemplo: “Quais os princípios morais que orientam as lutas que compõem o MMA e o próprio MMA? Quais as regras do MMA?” (PE, 2014, p. 191).

Quanto a isso, Chalita et al (2021, p. 42259) ressaltam que: “O conteúdo lutas hoje pode ser apresentado em qualquer lugar, quebrando dimensões e paradigmas abordando diversos aspectos para que os alunos possam ter um melhor desempenho social adquirindo respeito à diversidade e respeito ao próximo”.

Outras três prescrições também sinalizaram o uso de recurso audiovisual. CE (2008) indicou um filme sobre esporte educacional para falar do tema inclusão e participação; MG (2008) citou duas prescrições com utilização de vídeos referentes à dança para abordar o respeito e a não discriminação; e SP (2008) recomendou um vídeo sobre dança para tratar do respeito às diferenças.

Outros recursos também foram indicados, como jornais (GO, 2009; MG, 2008) para debater sobre solidariedade, amizade, trabalho em equipe e respeito às diferenças; e pesquisa na internet (MG, 2008) visando a busca pela autonomia dos alunos no cuidado com o corpo e na valorização da saúde.

Ainda nessa primeira subcategoria, encontramos prescrições que apenas indicaram aos professores questionamentos, debates e diálogos que envolvessem a discussão de valores (AC; 2009; 2010a; PR, 2006; SP, 2008). Nesse grupo, incluímos AC (2009) que propôs que os professores fizessem rodas de conversa com as crianças para que elas manifestassem suas opiniões sobre os valores necessários para a vivência da dança, do esporte, do jogo e da brincadeira na escola.

Nessa subcategoria não identificamos prescrições de caráter exortativo e/ou incidental (KNIJNIK; TAVARES, 2012). Embora tratem do falar de, essas sistematizações para o ensino em valores se mantiveram articuladas com as situações propostas, assim como não partiram de acontecimentos eventuais.

Com relação às prescrições presentes na **subcategoria 2B**, que desenvolveram o ensino em valores em aulas em que existiam atividades corporais, destacamos que, foram identificadas cinco prescrições em dois DCs (GO, 2009; RJ, 2006) e, após análise, evidenciou-se que tal ensino esteve desarticulado dessas atividades.

Nessa subcategoria, no documento de GO (2009), por exemplo, recomenda-se que o professor realize uma atividade lúdica que trabalhe velocidade, resistência física, para os alunos vivenciarem uma corrida de meio-fundo. No final dessa intervenção, é proposto que o professor “[...] aproveite a oportunidade e fale também sobre valores como respeito mútuo, solidariedade nas atividades e a importância do fortalecimento de laços afetivos de amizade entre todos” (GO, 2009, p. 35).

Em RJ (2006), mesmo indicando apenas atividades relacionadas com os gestos técnicos do Handebol e as regras desse esporte, aparece na prescrição a existência de “desrespeito e impaciência entre os alunos”. Nesse caso, o relato traz que a todo instante que ocorresse uma agressão, “[...] o aluno agressor falaria palavras agradáveis e amáveis para o colega agredido” (RJ, 2006, p. 50).

Entendemos que a escola assume como referência um conjunto de saberes sistematizados e ensinados por meio da palavra, da linguagem e de outras maneiras de objetivação do mundo. Linguagens essas incorporadas pelos significados atribuídos ao que se ensina, em uma experiência gerada mediante uma ação com o corpo, o contar, o ler ou o verbalizar aquilo que foi aprendido (CHARLOT, 2009).

Percebemos que, diferente das sistematizações incluídas na primeira subcategoria, essas cinco tiveram proximidade com o caráter exortativo e/ou incidental (KNIJNIK; TAVARES, 2012), pois, ao mesmo tempo em que sugerem que os professores se aproveitem de acontecimentos eventuais que possam ocorrer durante as aulas, tratam dos

valores por meio da verbalização e de maneira desarticulada com as demais situações vivenciadas na aula.

Conforme exposto, notamos um forte traço discursivo no que diz respeito ao ensino em valores nesses materiais quando foi possível identificar proposições para além do que era projetado nos objetivos.

Essa marca caracterizada pela verbalização nas aulas de EF, quando exacerbada, faz com que ocorra um certo distanciamento de sua especificidade, principalmente quando há desfavorecimento de experiências de aprendizagens mediante uma ação com o corpo. Conforme afirma Charlot (2009, p. 245), “Há regras, há normas e elas podem ser enunciadas e até sistematizadas [...]. Mas a apropriação de regras e reflexividade não são os objetivos específicos da EF, embora possam ser complementares”.

**Desse modo, como lidar com o ensino dos valores articulando-os a outros conteúdos e levando em consideração as singularidades da EF? Como as prescrições têm abordado esse assunto?**

Na terceira categoria, identificamos 21 prescrições para o ensino em valores que estão associadas ao fazer com as práticas, em específico com a dança, o esporte, os jogos e brincadeiras e as lutas, conforme Tabela 1.

No dispositivo de Minas Gerais, a partir do objetivo: “Compreender a **dança** como meio de desenvolvimento de valores e atitudes” (MG, 2008, on-line, grifo nosso), verificamos, no roteiro de atividades, as seguintes indicações:

Peça aos alunos para trazerem músicas que eles gostem [...]. Escolhidas as músicas, peça para que dancem em duplas, trios ou pequenos grupos, sendo que deverão ter o balão ou balões pressionados pelos seus corpos. Ao realizar essa dinâmica, os alunos terão que dialogar entre si para que consigam realizar o que foi proposto. Os conflitos que poderão ocorrer serão importantes, desde que problematizados com todos, tendo as contribuições do professor. Durante essa atividade, discutir questões quanto ao respeito com o colega que está compondo a atividade junto ao aluno é primordial (MG, 2008, on-line).

No Paraná, o livro didático, ao explorar o tema “Quem dança seus males...”, problematizou “[...] algumas questões que se referem à dança, como: as relações sociais e culturais e a importância de se respeitar o tempo e a individualidade das pessoas” (PR, 2006, p. 209). Para isso, foi solicitado aos alunos que organizassem a vivência de uma dança, seguindo os critérios como

[...] f) assegurar a participação de todos os envolvidos; g) discutir e organizar a formação coreográfica, direcionando também a aprendizagem dos colegas que sentirem mais dificuldades; h) criar movimentos a partir das características dos componentes do grupo; i) possibilitar a interação e a intervenção dos

colegas com mais dificuldades nas coreografias do seu grupo [...] (PR, 2006, p. 207).

Retornando ao material mineiro, agora com o objetivo de “Reconhecer o potencial do **esporte** no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos como solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança” (MG, 2008, on-line, grifo nosso), o roteiro “Esporte x Valores” indica que o professor deve problematizar jargões ligados ao esporte como: o esporte socializa, traz união, favorece a solidariedade. Além disso, deve sugerir perguntas como: o que o esporte desenvolve nas pessoas? Desenvolve solidariedade? E, após isso, propor aos alunos a prática de três modalidades.

Nesse momento, o documento sugere que, enquanto alguns alunos estiverem praticando as modalidades, outros ficarão com o professor, anotando os comportamentos ligados à forma de escolha dos times, uso de palavrões e atitudes agressivas. Depois, “[...] o(a) professor(a) deverá confrontar as respostas das perguntas iniciais com os comportamentos observados e problematizar sobre o distanciamento e/ou aproximações entre eles” (MG, 2008, on-line).

Já o material do Rio Grande do Sul propõe a organização de um “Torneio Fair Play de futsal/futebol” (RS, 2009, p. 147), com o propósito de fazer com que os alunos discutam sobre os valores que circulam o universo esportivo, a partir das questões vivenciadas no próprio torneio. Interessante notar que: “Trata-se de um documento que manifesta a aspiração de fixar a EF como um componente curricular que se localize para além de uma disciplina exclusivamente prática [...]” (MARTINY, FLORÊNCIO, GOMES-DA-SILVA, 2011).

Nessa atividade os valores estarão destacados em todas as etapas da disputa e não apenas no jogo em si, aparecendo nas normas para a organização da atividade, no comportamento dentro da quadra e na postura a ser adotada por quem estiver na “arquibancada”. Para tanto, o material sinaliza ainda a necessidade de o professor formular com os alunos um “código de condutas” que será levado em consideração para o desenvolvimento do torneio e no processo administrativo.

No diálogo com Martiny, Florêncio, Gomes-Da-Silva (2011), percebemos que as intencionalidades contidas no documento de RS se revelam para além dos preceitos convencionais do interpretar, traduzir e discutir diferentes linguagens do movimento humano, elas buscam produzir situações que visem a formação ampla de um aluno ativo e criativo, que possa intervir no contexto em que se encontra.

Dentre as organizações do ensino em valores na vivência com **jogos e brincadeiras**, SP (2008, p. 18) propõe o trabalho com a cooperação por meio do jogo “Bola ao ar”. Nesse jogo os alunos mantêm a bola ao ar e, quando ela cai, discutem sobre a forma de organizar o grupo, os princípios dos jogos coletivos e o que é cooperação e competição.

Por fim, nas alternativas metodológicas com questões valorativas articuladas aos conhecimentos das **lutas**, tanto PR (2006) quanto SP (2008) trazem o judô como conteúdo, sobretudo para abordar o respeito às regras e atitudes sem uso da violência. PR (2006), com o tema “Judô: a prática do caminho suave”, sugere que os alunos façam uma visita a uma academia de judô e analisem a violência nas lutas, os golpes principais, as regras, a hierarquia, a mudança de faixas, o respeito, a concentração. Essa pesquisa seria base para, com o professor, organizarem um torneio, simulando uma competição oficial.

Com os conteúdos pertencentes à terceira categoria, podemos verificar que, mesmo demarcando 21 prescrições do total que propõem o ensino em valores, há contribuições para além do falar de, oferecendo alternativas que contribuem para que sua aprendizagem também se faça com as práticas.

No diálogo com Certeau (2002) entendemos que é preciso mobilizar alternativas metodológicas para potencializar a expressão tanto do ensino, quanto da aprendizagem, sobretudo na mediação entre o falar de e o fazer com, em uma ação que valorize o modo como os professores e alunos se relacionam com saber e produzem significados às experiências com a EF durante a escolarização.

Nesse caso, quando entendemos que a aprendizagem também se passa em um corpo que atribui sentidos, ao mesmo tempo, temos um sujeito afetivo e relacional, constituído por valores que podem ser expressos por meio de seus atos. O “[...] aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente [...], a mentir, a brigar, a ajudar os outros [...]” para Charlot (2000, p. 70), perpassa em “[...] dominar uma relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação”.

Por que não associar o ensino em valores à experiência prática dos conteúdos da EF, como o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, as lutas e os jogos e brincadeiras? Como dito, por meio dessas experiências, os estudantes poderiam aprender e construir o seu **corpo-sujeito**<sup>5</sup> na relação “[...] com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma

---

<sup>5</sup>A concepção de corpo aqui posta não remete apenas a um “corpo-máquina” e dicotômico em sua essência, entendemos o corpo como sendo de um sujeito encarnado em um mundo, ou, como destaca Charlot (2009),

forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (CHARLOT, 2009, p. 246), controlando e melhorando a relação com o ambiente, o espaço, as regras e com os outros.

Nesse caso, consideramos a importância de um planejamento “[...] que envolva a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Nesse contexto, é válido também que haja o entendimento sobre a especificidade dos componentes curriculares, para que assim, o planejamento esteja coerente com as características desses componentes, demarcando seus lugares e justificando sua relevância na escola.

Ao abordar sobre seu estatuto epistêmico, Charlot (2009, p. 243) afirma que a EF “[...] não é uma disciplina escolar ‘como as demais’. E acrescento: felizmente. Não é igual as demais porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes enunciados”. Ainda sobre a EF, descreve que

O seu objetivo não é falar sobre o corpo. Não quer dizer que o professor e alunos tenham de proibir a si mesmos o uso da fala [...]. Mas a fala sobre o corpo não é específica da Educação Física; outras disciplinas falam também do corpo, ou deveriam fazê-lo (CHARLOT, 2009, p. 243).

No caso do ensino em valores, ele não é específico da EF, já que outras disciplinas falam também sobre eles. Na relação com esse saber “A Educação Física é educação, sem deixar de ser física, quando ela possibilita ao aluno aprender o seu corpo (e não apenas o movimento), em vários contextos e situações intersubjetivas (olhar do outro, colaboração, competição, etc. [...])” (CHARLOT, 2009, p. 243).

Conceber o ensino dos saberes nas aulas de EF é estar de acordo com uma “[...] aprendizagem que se dá pela/na experiência com o movimento, em circunstâncias que visam a controlar e melhorar a relação do eu e do próprio corpo com um conjunto de regras, materiais e espaços com os outros” (MATOS et al., 2015, p. 193).

Destacamos ainda que, quando observamos o modo como esse ensino foi proposto na relação com as etapas da educação básica, observa-se um maior quantitativo de prescrições que tratam do falar de para os anos finais do Ensino Fundamental (14 prescrições de 24) e, quanto ao fazer com, maior quantitativo para o Ensino Médio (12 prescrições de 21). Para a Educação Infantil, observamos uma carência das caixas de

---

um corpo-sujeito. Assim, para nós, o corpo é o corpo-sujeito, unificado e com uma linguagem específica de aprendizagens, adaptações e ressignificações. “Com efeito, se ‘eu sou meu corpo’, quem ‘sabe’ o que é o corpo e como se pode educá-lo, é esse eu-sujeito-encarnado e, portanto, junto a ele é que se devem procurar as informações a respeito dos efeitos da EF” (CHARLOT, 2009, p.240).

utensílios, já que não encontramos prescrições para essa etapa.<sup>6</sup> Além disso, dos 13 DCs selecionados, identificamos apenas dois (SP, 2014; AC, 2009) voltados às séries iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar as maneiras como 13 dispositivos curriculares vinculados às Secretarias Estaduais de Educação têm orientado o ensino em valores a partir de suas prescrições didáticas. Após adentrarmos nos pormenores das prescrições e conteúdos dos documentos, elencamos alguns apontamentos finais que nos orientam para reflexões possíveis acerca da temática que nos permitem pensar o campo de maneira ampla.

Na discussão referente à materialização do ensino em valores, ao expor os tipos de DCs com natureza prescritiva, notamos a carência daqueles que oferecem alternativas didático-pedagógicas para além do “o que ensinar”, dos 62 DCs desenvolvidos para a EF, 13 são como caixas de utensílios. As prescrições oferecidas por esses 13 DCs somaram 294. Do total de prescrições, verificamos que 69 indicaram o ensino em valores em seus objetivos e dessas 45 ofereceram formas metodológicas de abordar o ensino em valores além da indicação nos seus objetivos, sendo 24 associadas ao falar de e 21 ao fazer com.

No que diz respeito à formação dos professores de EF, apontamos para a importância, na formação continuada, de estudos que focalizem o modo como os educadores têm se relacionado com as propostas curriculares implementadas em seu Estado e/ou município, sobretudo pelas políticas educacionais e orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e dos livros didáticos elaborados para a Educação Física escolar, analisando como são feitas as apropriações do conteúdo desse material para suas ações cotidianas (planejamentos e intervenções).

Acenamos, ainda, para desdobramentos de estudos como os de Bolzan e Santos (2015) e Darido e Diniz (2012), que tratem da materialidade desses documentos didático-pedagógicos, isto é, que levem em consideração suas formas e protocolos de projeção das práticas pedagógicas, sua estrutura, iconografias utilizadas, autoria, projeções teóricas para se pensar o currículo na EF. Além disso, que analisem seus próprios conteúdos,

---

<sup>6</sup> Embora a LDB, em seu art. 11, tenha posto a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sob a responsabilidade das redes municipais, fez-se necessário destacar a carência de prescrições para essas etapas elaboradas pelas redes estaduais, visto que, no levantamento realizado por Freitas (2016), foi indicada a existência de 34 DCs estaduais somando a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental.

considerando a perspectiva de percentual de temas projetados, sobre a progressão didática – vertical e horizontal – dos saberes.



## REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino fundamental**. Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco, 2010a.

ACRE (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco, 2010b.

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1. Rio Branco, 2009.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular de educação física para o ensino médio**. Manaus, 2012.

BILEK, Lubos. Social values in sport. In: SLEPICKA, Pavel et al. **Sport and lifestyle**. Praga: Karolinum Press, 2009. p. 42-53

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLZAN, Érica; SANTOS, Wagner. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Rev. Educ. Fis. UEM**, v. 26, n. 1, p. 43-57, 2015.

BONOTO, Dalva Maria Bianchini; SEMPREBONE, Ângela. Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 26 ago. 2019.

BUISMAN, Albert; ROSSUM, Jacques van. Values and value clarification in sports. In: STEENBERGEN, Jacques; De KNOP, Paul; ELLING, Agnes. (Ed.). **Meanings of fair play in competitive sport**: values and norms in sport. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001. p. 117- 136.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia. (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Ed. USP, 2001. p. 137-167.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza, 2008. v. 2.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CHALITA, Marco Antonio et al. Lutas na educação física: um diálogo entre a teoria e prática. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 42255-42263, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamílcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.I.], n. 3, p. 9-26, 2002.  
CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DaCOSTA, Lamartine Pereira. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: \_\_\_\_\_. **Manual valores do esporte Sesi**. Brasília: Sesi, 2007, p. 45 - 57.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 176-185, 2012.

FREITAS, Matheus Marin de. **O ensino em valores nos dispositivos curriculares para a educação física: das intencionalidades às prescrições didáticas (1996-2016)**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Ufes, Vitória, 2016.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out./ 2007.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Matrizes curriculares e sequências didáticas: Arte e Educação Física**. Caderno 5.1. Goiânia, 2009.

HÖFFE, Otfried. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004.

KNIJNIK, Jorge; TAVARES, Otávio. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, p. 353-368, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINY, Luis Eugênio; FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O referencial curricular da educação física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, 2011.

MATOS, Juliana Martins Cassani et al. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2. trim. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). **Centro de referência virtual do professor: CRV**, 2008. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>: Acesso em: 22 dezembro. 2016.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação física**: ensino médio. 2. ed. Curitiba, 2006.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros de formação docente**: línguas, arte e educação física. Recife, 2014.

PONCE, Branca Jurema. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 1-15, 2009.

PRADEL, Claudia; DÁU, Jorge Alberto Torreão. A Educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 64, p. 521-548, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular**: educação física / materiais didáticos. Rio de Janeiro, 2006.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul** – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Caderno do Professor. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. v. 2. p. 131-154.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANMARTÍN, Gutiérrez. **Valores sociales y deporte**: la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. Madrid: Gymnos, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares**: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado). SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta curricular**: caderno do aluno. Educação física. São Paulo: Imesp, 2008.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares estaduais para a Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. *Motriz*, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 542-556, jul./set. 2012.