



CÓD: RET-OP-120MA-23
7908403536498

SEE-SP

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Professor de Ensino Fundamental e Médio- EDUCAÇÃO FÍSICA

EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES Nº 01/2023

Conhecimentos

1. Dos princípios do Currículo de Educação Física e da Educação Básica	5
2. Da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física enquanto processos de legitimação das formas de expressão e de produções históricas, sociais e políticas de um determinado contexto	11
3. Dos fundamentos teórico-metodológicos do Currículo de Educação Física, sobretudo os conceitos de cultura corporal de movimento, a fim de subsidiar a reflexão constante sobre a própria prática pedagógica	12
4. Das diferentes teorias e métodos de ensino e dos elementos que favorecem a ressignificação e a contextualização de conhecimentos sobre as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, corpo, movimento e saúde, lutas e práticas corporais de aventura para a Educação Básica	12
5. Dos aspectos biológicos, neurocomportamentais, sociais e culturais viáveis em situações didáticas	18
6. Dos objetivos específicos da Educação Física e suas interfaces com os demais componentes curriculares	19
7. Das práticas corporais sistematizadas às demandas da sociedade contemporânea	20
8. Do patrimônio cultural da comunidade, visando uma percepção mais qualificada da realidade com vistas ao planejamento do ensino	21
9. Das diferentes classificações das brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, corpo, movimento e saúde, lutas e práticas corporais de aventura, suas inter-relações e com outros elementos culturais que se caracterizam como patrimônios da cultura corporal de movimento	21
10. Dos métodos e procedimentos didáticos que permitam adequar as atividades de ensino (percursos, situações e etapas de aprendizagem) às características e necessidades dos estudantes	33
11. Dos modos de organização das diferentes manifestações rítmico-expressivas, presentes na sociedade, como fontes comunicativas e de práticas corporais	41
12. Dos fundamentos antropológicos das diversas funções atribuídas às práticas corporais (lazer, educação, melhoria da aptidão física e trabalho), como benefícios que podem ser perseguidos ao longo da vida para melhorá-la qualitativamente	41
13. Da realidade social em que trabalha para propor ações de intervenções, por meio da produção e ressignificação das manifestações e expressões da cultura corporal de movimento	42
Das formas de desenvolvimento, manutenção e avaliação das capacidades físicas como fatores condicionantes, tanto da participação e do engajamento nas práticas corporais quanto das potencialidades ou constrangimentos	42
14. Dos interesses mercadológicos e dos reflexos do discurso midiático na construção de padrões e estereótipos de beleza corporal e na espetacularização do esporte	73
15. Das compreensões da origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual	74
16. Do planejamento e emprego de estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais e dos processos de ampliação do acervo cultural nesse campo	74
17. Das reflexões, críticas, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais	74
18. Da identificação à multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discussão de posturas consumistas e preconceituosas	75
19. Da identificação das formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes	76
20. Da interpretação e recriação dos valores, dos sentidos e dos significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam	77
21. Do reconhecimento das práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos	77
22. Da fruição das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde	78
23. Do reconhecimento do acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário	78
24. Das experimentações, desfrute, apreciação e criações de diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo	82

Bibliografia Livros e Artigos

1. DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. 13. ed. Campinas: Papirus, 2018	89
2. DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: ques-tões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003	89
3. SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2007.	90
4. FERNANDEZ-RIO, Javier; GIMENO, José Manuel Rodrigues; CALLADO, Carlos Velázquez; RODRIGUEZ, Luis Santos. Atividades e jogos cooperativos. Petrópolis: Vozes, 2015	90
5. GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contem-porâneo na educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013	91
6. KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009	91
7. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011	92
8. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brin-cadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.	92
9. SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2. ed. Pe-trópolis: Vozes, 2022	93

Publicações Institucionais

1. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). BRASÍLIA: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. P. 61 - 62, 211 - 237	97
2. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂME-TROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997.....	98
3. SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO PAULISTA. SÃO PAULO: SEDUC, [2019]. P. 181-201	99
4. SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO PAULISTA: ETAPA ENSINO MÉDIO. SÃO PAULO: SEDUC, 2020. P. 57-63, 72-74, 84-105	99

A psicomotricidade vem sendo censurada por apresentar características que pressupõem uma homogeneização dos indivíduos, com padrões de movimentos genéricos e universais, desprezando as experiências sociais. O movimento é muitas vezes um recurso terapêutico ou instrumento para resolver os problemas afetivos/cognitivos. O desenvolvimento e a aprendizagem motora também partem de um padrão ideal de criança para estabelecer fases do desenvolvimento motor e consideram o ser humano como um grande processador de respostas. A recreação é uma outra tendência criticada por apresentar-se como uma ocupação do tempo e do espaço na escola. Não há o comprometimento com a sistematização e ampliação do conhecimento; assim, o tempo escolar da Educação Física é considerado como compensatório (Grupo de Estudos..., 1996).

Sendo a Educação Física uma área de conhecimento escolar, ela possui saberes que vêm sendo construídos historicamente e que conferem significado ao movimento. Consideramos que as práticas da cultura corporal de movimento são, também na educação infantil, a especificidade pedagógica e a contribuição da Educação Física como área do conhecimento escolar. A dança, os jogos e as brincadeiras, os esportes, a ginástica, as lutas e a capoeira, como fenômenos da cultura corporal de movimento, são um conjunto de saberes da humanidade ao longo da história. A intencionalidade daqueles que os realizam é que atribui significado ao movimento. A Educação Física na educação infantil possibilita à criança a descoberta, o conhecimento e a vivência desta forma de expressão e linguagem: o movimentar-se. Portanto, a disciplina contribui na formação humana integral e plena da criança por meio de seus conteúdos específicos. Vale lembrar que pensar a infância como tempo de direitos significa reconhecer que a criança tem o direito às vivências, às experiências e ao conhecimento em suas muitas dimensões.

Como, então, ensinar esses conteúdos específicos da Educação Física levando em consideração uma concepção de educação infantil que valoriza a totalidade, a formação plena das crianças? Falar em totalidade e ao mesmo tempo colocar a especificidade da contribuição dessa disciplina pode parecer um pouco contraditório. Não estaríamos tentando delimitar nossas responsabilidades nesse processo de formação e, conseqüentemente, “lavando as mãos” se por eventualidade os outros saberes, conteúdos, conhecimentos não fossem especialmente experimentados e assimilados pelas crianças no processo? O que seria, então, construir uma concepção globalizante em que fosse possível experimentar e chegar ao conhecimento de forma ampla, valorizando suas muitas dimensões?

A Pedagogia de Projetos tem sido uma proposta muito discutida justamente por tentar responder a essas perguntas em busca de uma concepção e uma prática que considerem o processo de ensino-aprendizagem como único, não fragmentado. Mas, qual é a avaliação que temos disso? Como os professores da educação infantil entendem a Pedagogia de Projetos? Como eles trabalham por projetos? A Educação Física é trabalhada também na perspectiva da Pedagogia de Projetos? Como isso acontece?

Ao avaliar como a Escola Plural vem lidando com os projetos de trabalho, Amaral (2000) constatou que estes não foram bem entendidos e deram origem a alguns preconceitos quanto à proposta que se colocava. Esta, ao enfatizar a necessidade do trabalho coletivo, interdisciplinar e a captação da realidade em sua totalidade, não quis diminuir a importância dos conteúdos. No entanto, foi a interpretação que muitos professores fizeram da proposta. Quem se preocupava com os conteúdos era pejorativamente chamado de “conteudista”. A percepção dos pesquisadores é a de que existe uma crença internalizada segundo a qual a opção pelos conteúdos

seria uma traição à proposta plural, o que configura-se como um entendimento equivocado da proposta de trabalho por projetos. Essa constatação parece ter sido feita apenas com professores do ensino fundamental. E na educação infantil, como os professores entendem a Pedagogia de Projetos? Eles trabalham por projetos? A autora afirma que nas séries iniciais do ensino fundamental é mais fácil de se concretizar a concepção globalizante proposta por Hernández (1998), já que o aprofundamento disciplinar não se faz necessário e a própria formação dos professores é polivalente, permitindo a compreensão de um trabalho mais global. Se partirmos dessa compreensão podemos supor, então, que na educação infantil a proposta do trabalho por projetos seria mais facilmente concretizada. Será esta uma realidade?

Também nessa avaliação dos projetos de trabalho na Escola Plural, observou-se uma distância entre o discurso e a prática efetiva da Pedagogia de Projetos, já que alguns professores entrevistados afirmavam trabalhar com projetos, ao passo que nos registros oficiais das escolas e nos diários só eram encontrados temas e assuntos em evidência: dengue, vacinação, violência, copa do mundo etc. Percebe-se um distanciamento da Pedagogia de Projetos e também um entendimento superficial do que seja ela.

Hernández (1998, p. 28) já destacava o perigo de se transformar o trabalho por projetos num “modismo”. Segundo ele isso ocorre quando os projetos de trabalho ficam reduzidos a uma fórmula didática baseada em uma série de passos: levantamento do tema, perguntar o que os alunos sabem e o que querem saber, fazer o índice, trazer diferentes fontes de informação e copiar o referido aos pontos do índice.

Estrutura Curricular Construída

A estrutura curricular construída apresenta as concepções sobre cada bloco de atividades, seus objetivos e as competências que os alunos podem/precisam desenvolver por meio da realização destas atividades.²

Salienta-se que, para o desenvolvimento dessas competências é necessário partir da compreensão de que os objetivos da proposta somente serão alcançados se a metodologia que fundamenta o trabalho pedagógico partir de “[...] uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relacionada a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada”³.

A partir disso, objetiva-se possibilitar o aluno a desenvolver algumas capacidades durante o processo de ensino e aprendizagem, conforme aponta Kunz (1994, p.31):

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

Sendo assim, torna-se tarefa dos professores considerar e compreender as particularidades da proposta curricular, buscando vincular estas, as características socioculturais do contexto no qual a instituição educacional está inserida, bem como, as necessidades, possibilidades e expectativas dos alunos de cada contexto. Para

² <http://www.efdeportes.com/efd158/conteudos-da-educacao-fisica-para-infantil.htm>

³ LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública – a pedagogia critica social dos conteúdos*, 1994.

isso, coloca-se com necessidade imprescindível, um processo de reflexão sobre as condições de atuação. Esse processo reflexivo, deve se dar mediante,

[...] a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, diferentemente de outras formas de conhecimento, supõe uma análise e uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 37).

Dentro dessas perspectivas, movimento para a criança pequena, enfatiza Mattos e Neira (2004) vai significar muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica através dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se fortemente ao conjunto da atividade da criança. Portanto, o ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos

Ampliando ainda mais a tradicional divisão dos conteúdos em blocos, como: esportes, jogos, ginástica, lutas e dança, apresenta-se a seguir uma proposta de seleção e reorganização dos conteúdos, agrupando-os num primeiro momento em blocos de atividades como: Atividades corporais de movimento coletivas, Atividades corporais de movimento individuais, Atividades corporais de movimento rítmicas, Atividades corporais de movimento folclóricas e Atividades corporais de movimento junto a natureza.

As Diferentes Teorias Curriculares

O tema currículo apresenta múltiplas definições, porque ele pode ser entendido com base em perspectivas ou teorias diferenciadas. Existem vários conceitos de currículo, que foram surgindo ao longo do tempo, mas nenhum, necessariamente, invalidou os anteriores. Eles convivem harmonicamente ou não no campo.⁴

Silva (1999) apresenta uma análise bastante clara que contribui para o entendimento do tema em questão, ao apresentar as diferentes teorias curriculares. Segundo o autor, pode dizer que existem duas grandes vertentes de teorias curriculares: as teorias tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. As primeiras concebem o currículo como algo neutro, estritamente científico e objetivo. Já o segundo grupo percebe que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Ou seja, elas implicam relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

As teorias tradicionais de currículo enfatizavam seu papel no processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. A fábrica serve de modelo institucional dessa concepção de currículo, fazendo com que o mesmo se torne um processo similar ao industrial e administrativo. Bobbitt (1918) e Tyler (1978) são os principais autores dessa vertente que compreende o currículo como o conjunto de matérias escolares exteriores aos alunos e professores (currículo como fato - currículo pré-ativo - currículo escrito).

A segunda metade do século XX constitui-se num período em que se iniciou uma série de análises acerca do currículo e de suas propostas curriculares. Neste momento, vários autores realizam uma série de denúncias em relação ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, além de demonstrar o interesse destes em construir uma escola e um currículo interligados

4 <https://refisica.uea.emnuvens.com.br/refisica/article/view/17/pdf>

aos interesses dos grupos oprimidos. Para tal, buscaram apoio em teorias sociais, desenvolvidas em especial na Europa para embasar suas reflexões e propostas.

Assim, novos referenciais passaram a servir a diversos teóricos preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias da reprodução, a fenomenologia, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, entre outras.

Inicia-se com estas teorias um período de reconceitualização do campo. Novas tendências foram surgindo a partir dos anos setenta contrapondo-se ao que vinha sendo desenvolvido nos estudos curriculares até então, colaborando para a análise e compreensão de outras questões. O currículo passa a ser entendido como o estudo do conhecimento escolar; uma área e/ou um campo de estudo; uma construção social.

Estes novos referenciais curriculares se referem às teorias críticas e pós-críticas, que apesar de suas diferenças, tem em comum a negação da perspectiva curricular até então dominante, seu caráter técnico, apolítico e pouco teórico.

Neste sentido, a partir das teorias críticas, o currículo como um espaço de poder tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Constituiu-se, portanto, como um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo a ideologia dominante, em síntese o currículo passa a ser considerado um território político.

Assim, Silva (2006) concebe a elaboração do currículo, como reflexo de uma ação política permeada por oposições e resistências. Ao se considerar que a articulação entre o sujeito visado, os conhecimentos eleitos para concretização do projeto educativo e as atividades de ensino compõem a essência do currículo, questões como: “quem queremos formar?”, “como ensinamos?” e “o que ensinamos?” constituem-se como eixos norteadores da proposta curricular.

Portanto, o currículo é um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) a serem transmitidos (de forma explícita ou implícita) através das práticas educativas. Ele constitui-se como um processo historicamente condicionado com a capacidade de incidir sobre a sociedade, configurando-se em um campo que interagem práticas e ideias reciprocamente.

Currículos, como construções sociais que são, sofrem as influências dos conhecimentos que ensinam e das culturas da sociedade na qual estão inseridos. Em seus estudos, Silva (2006), relata que a cultura e currículo são antes de tudo relações sociais e o currículo como relação social pode ser percebido por intermédio de suas marcas, advindas de disputas por domínio cultural, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, desprezados.

Com isso, o currículo se constitui por meio de relações sociais, que necessariamente são relações de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas.

Nessa perspectiva, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Portanto, ao se analisar os elementos constituintes do currículo deve-se levar em conta não apenas as condições de acesso à educação, mas também as condições do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento (SILVA, 1996).

- EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Os alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais são divididos em várias turmas, com diferentes professores, dificultando as interações. Nesta fase apresentam maior capacidade de abstração e acesso a diversas fontes de informação. Essas características permitem que os alunos estudem a educação física (práticas corporais) com maior profundidade em sala de aula. Neste cenário, considerando a realidade local, a BNCC propõe competências e habilidades em educação física de forma a aumentar a flexibilidade na definição de currículos e propostas curriculares em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos), cada um dos quais relacionando os objetos de conhecimento em cada unidade temática .

Unidades Temática	Objetos de Conhecimento	
	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico- -combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Ressalte-se que, a partir do 6º ano, prevê-se que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola.

- Habilidades para a disciplina de Educação Física (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Quadro completo p. 32 disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf pág. 232.

As habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental estão apresentadas por ano, segue alguns exemplos:

- 6º Ano: (EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

-7º Ano: (EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

8º e 9º Ano: (EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física” é um documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação, e foi publicado em 1997. Esses parâmetros têm como objetivo orientar a prática pedagógica da disciplina de Educação Física nas escolas de ensino fundamental do país.

O documento apresenta diretrizes e orientações para o ensino da Educação Física, considerando aspectos teóricos, práticos e metodológicos. Ele propõe uma visão ampla e abrangente da disciplina, indo além da perspectiva do esporte e abordando questões relacionadas ao corpo, ao movimento e à cultura corporal.

Os principais temas abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física são:

— Contextualização e fundamentos da Educação Física: Nessa parte, são apresentados os princípios e fundamentos que embasam a disciplina, ressaltando a importância do movimento e da cultura corporal como elementos centrais do processo educativo.

— Objetivos e conteúdos da Educação Física: Nesse tópico, são definidos os objetivos gerais da disciplina e apresentadas as diferentes dimensões do conhecimento a serem desenvolvidas, como conhecimentos sobre o corpo, habilidades motoras, saúde, cultura corporal e participação em práticas sociais.

— Metodologia e estratégias de ensino: Nessa seção, são discutidas as metodologias e estratégias de ensino adequadas para a Educação Física, como aulas práticas, jogos, brincadeiras, atividades lúdicas e vivências corporais. Também são apresentadas sugestões de organização e planejamento das aulas.

— Avaliação na Educação Física: Aqui são apresentadas diretrizes para a avaliação dos alunos na disciplina, considerando aspectos como participação, desempenho motor, conhecimento teórico e atitudes em relação ao corpo e ao movimento.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física” representam um marco importante na definição das diretrizes para o ensino da disciplina no contexto escolar. O documento busca promover uma Educação Física que valorize a diversidade, a inclusão, a saúde e o prazer pelo movimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante ressaltar que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, houve avanços e atualizações nas concepções e práticas da Educação Física. Portanto, é fundamental consultar outras fontes e documentos mais recentes para obter uma visão completa e atualizada sobre o ensino da disciplina.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO PAULISTA. SÃO PAULO: SEDUC, [2019]. P. 181-201

O “Currículo Paulista” da Secretaria da Educação de São Paulo é um documento fundamental que estabelece diretrizes e orientações para a educação no estado. Especificamente na área de Educação Física, o currículo busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos.

Entre os principais temas abordados no “Currículo Paulista” para a Educação Física, destacam-se:

- Corporeidade: Valorização do corpo como elemento central na experiência humana, reconhecendo a importância do movimento e das diferentes manifestações corporais.

- Cultura corporal: Exploração das diferentes manifestações da cultura corporal, como esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas e atividades rítmicas, considerando sua diversidade cultural, histórica e social.

- Habilidades motoras: Desenvolvimento de habilidades motoras básicas e especializadas, visando à aquisição de competências e capacidades relacionadas ao movimento e ao desempenho físico.

- Saúde e qualidade de vida: Abordagem dos aspectos relacionados à saúde física, mental e social, promovendo hábitos saudáveis e uma visão holística do bem-estar.

- Jogos e brincadeiras: Estímulo à prática de jogos e brincadeiras como formas de expressão, aprendizagem e socialização, considerando sua importância lúdica e educativa.

- Atividades aquáticas e de aventura: Exploração de atividades aquáticas, como natação e hidroginástica, e atividades de aventura, como escalada e rapel, promovendo o contato com diferentes ambientes e desafios.

É importante ressaltar a importância de os estudantes estudarem o “Currículo Paulista” de acordo com o que é indicado no edital, pois isso proporciona uma base sólida para a compreensão das diretrizes e orientações que norteiam a Educação Física no estado de São Paulo. Ao conhecerem o documento, os estudantes estarão aptos a compreender os objetivos da disciplina, os conteúdos a serem trabalhados e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo educativo.

Além disso, o estudo do “Currículo Paulista” possibilita aos estudantes uma visão mais ampla sobre a importância da Educação Física na formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa em relação à prática de atividades físicas e à valorização da saúde e do bem-estar.

Portanto, é fundamental que os estudantes se dediquem a estudar o “Currículo Paulista” de Educação Física, pois isso contribuirá para seu pleno aproveitamento e compreensão dos conteúdos, além de auxiliá-los no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à área.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO PAULISTA: ETAPA ENSINO MÉDIO. SÃO PAULO: SEDUC, 2020. P. 57-63, 72-74, 84-105

O “Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio” é um documento elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de orientar e direcionar o ensino da disciplina de Educação Física nessa etapa da escolaridade. Esse currículo estabelece os principais temas a serem abordados e ressalta a importância do estudante estudar o documento de acordo com as indicações do edital.

Entre os principais temas abordados no “Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio” de Educação Física, destacam-se:

- Corporeidade e cultura corporal: O currículo busca valorizar o corpo como um elemento central na experiência humana, enfatizando sua relação com a cultura, a identidade e as expressões corporais.

- Habilidades motoras: São apresentadas diferentes habilidades motoras, como a coordenação, o equilíbrio, a agilidade e a força, visando ao desenvolvimento físico e motor dos estudantes.

- Saúde e qualidade de vida: O currículo aborda a importância da prática regular de atividades físicas para a promoção da saúde e do bem-estar, além de explorar temas relacionados à alimentação saudável, prevenção de doenças e cuidados com o corpo.

- Jogos e brincadeiras: Valoriza-se a ludicidade e a participação em jogos e brincadeiras como forma de vivenciar experiências motoras, desenvolver habilidades sociais e promover a diversão e o prazer.