

Ensaio

Ensino de valores na Educação Física escolar: uma proposta a partir da abordagem explícita

Teaching values in school physical education: a proposal from an explicit approach

La enseñanza de los valores en la educación física escolar: una propuesta a través del enfoque explícito

Vitor Ciampolini¹, Carine Collet², Riller Silva Reverdito³, William das Neves Salles⁴, Heitor de Andrade Rodrigues⁵

Très Bon Point Montreal-QC, Canadá
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre-RS, Brasil
Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) Cáceres-MT, Brasil
Dual International School (DUAL) Florianópolis-SC, Brasil
Universidade Federal de Goiás (UFG) Goiânia-GO, Brasil

Resumo

Apesar de presente há anos nos debates e nas propostas curriculares voltadas à Educação Física escolar, o ensino de valores tem encontrado barreiras para se integrar à prática pedagógica de professores nesse contexto. Os valores não costumam ser abordados de maneira sistemática e intencional nas aulas, e ficam implícitos, surgindo normalmente para remediar comportamentos inadequados apresentados pelos estudantes. Recentemente, programas voltados para crianças e jovens têm adotado uma abordagem explícita para ensinar valores, ou seja, de maneira planejada, intencional e integrada com as práticas corporais. Neste sentido, o objetivo desse ensaio teórico é apresentar uma possibilidade de implementação do ensino de valores na Educação Física escolar a partir de uma abordagem explícita. De maneira geral, tendo como ponto de partida as práticas corporais a serem tematizadas, sugere-se que os professores selecionem e apresentem um valor no início da aula, articulem-no à prática corporal planejada e, por fim, discutam possibilidades de ampliação do valor para outros contextos vivenciados pelos estudantes. Acredita-se que o equilíbrio entre a organização proativa dos aspectos

¹ Analista Científico em Très Bon Point (Canadá). Doutor em Educação Física pela UFSC. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2278-7310>. E-mail: vcampolini@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação Física pela UFSC. Integrante do Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisa em Esporte e do Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-3742-4037>. E-mail: ca_collet@hotmail.com

³ Docente da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Coordenador do Centro Interdisciplinar em Pesquisas em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0556-9151>. E-mail: rsreverdito@unemat.br

⁴ Professor de Educação Física escolar na DUAL. Doutor em Educação Física pela UFSC. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6410-0332> E-mail: williamdnsalles@gmail.com

⁵ Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação Física pela UNICAMP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9456-4821>. E-mail: heitor@ufg.br



socioemocionais e o trato orgânico e afetivo das relações e necessidades apresentadas pelos estudantes potencializará o desenvolvimento de valores na Educação Física escolar. Neste sentido, considerações e reflexões são elencadas para auxiliar professores no processo de implementação desta proposta.

Abstract

Despite being present for years in debates and curricular proposals aimed at school physical education, teaching values have encountered barriers to integrating teachers' practice in this context. Values are not usually approached systematically and intentionally in the classes and become implicit, typically appearing to remedy inappropriate behaviours presented by students. Recently, programs aimed at children and youth development have adopted an explicit approach to teaching values, that is, in a planned, intentional, and integrated way with the activities offered. In this sense, this position paper aims to present one possibility of implementing the teaching of values in school physical education through an explicit approach. In general, taking as a starting point the sports, games, dances, and movements selected, we recommend that teachers choose and present a value at the beginning of the class, articulate it throughout the activities, and discuss possibilities of expanding the value to other contexts experienced by students. We believe the balance between the proactive organization of socioemotional skills and the humanistic and affective support to meet the needs presented by students will enhance the development of values in school Physical Education. Thus, considerations and reflections are throughout the paper to assist teachers in implementing this proposal.

Resumen

A pesar de estar presente desde hace años en los debates y propuestas curriculares de la educación física escolar, la enseñanza de valores ha encontrado barreras para integrarse en la práctica pedagógica de los profesores de este contexto. Los valores no suelen abordarse de forma sistemática e intencionada en las clases, y permanecen implícitos, apareciendo normalmente para remediar comportamientos inadecuados mostrados por los alumnos. Recientemente, los programas dirigidos a niños y jóvenes han adoptado un enfoque explícito de la enseñanza de valores, es decir, de forma planificada e intencional, integrada en las prácticas corporales. En este sentido, el objetivo de este ensayo teórico es presentar una posibilidad para implementar la enseñanza de valores en la Educación Física escolar desde un enfoque explícito. En general, tomando como punto de partida las prácticas corporales a tematizar, se sugiere que los profesores seleccionen y presenten un valor al inicio de la clase, lo vinculen a la práctica corporal planificada y, finalmente, discutan las posibilidades de extender el valor a otros contextos vividos por los alumnos. Se considera que el equilibrio entre la organización proactiva de los aspectos socioemocionales y el tratamiento orgánico y afectivo de las relaciones y necesidades presentadas por los alumnos potenciará el desarrollo de valores en la Educación Física escolar. En este sentido, se enumeran consideraciones y reflexiones para ayudar a los docentes en el proceso de implementación de esta propuesta.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais; Habilidades para a vida; Ensino de valores; Prática pedagógica; BNCC.

Keywords: Socioemotional skills; Life skills; Teaching values; Teaching practice; BNCC.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales; Habilidades para la vida; Enseñanza de valores; Práctica pedagógica; BNCC.

Introdução

Na última década, as discussões na Educação culminaram com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a qual consiste em um “documento de caráter normativo que define o conjunto

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a). No documento, a Educação Física como componente curricular tem a responsabilidade de tematizar as práticas corporais, sistematizada e organizada em unidades temáticas, competências específicas, objetos de conhecimento, competências específicas e aprendizagens essenciais (habilidades) (Brasil, 2018a).

As aprendizagens essenciais em Educação Física contemplam oito dimensões do conhecimento², dentre elas a “construção de valores”, destacando a necessidade de estudantes aprenderem valores, atitudes e normas, sobretudo para o combate do preconceito e exercício da cidadania (Brasil, 2018a). O documento ainda destaca que essa dimensão está “diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim” (Brasil, 2018a, p. 221). Porém, a falta de orientações práticas na BNCC quanto à implementação dessa dimensão deixa a cargo dos professores definir a maneira e o momento de abordar o ensino de valores nas aulas de Educação Física.

Em escala global, escolas e projetos voltados para crianças e jovens têm promovido o desenvolvimento de valores por meio do conceito de habilidades para a vida³ (HV) (Goudas; Giannoudis, 2010; Jenny; Rhodes, 2017; Kramers; Camiré; Bean, 2020). As HV definem-se como aprendizagens que permitem aos indivíduos lidar de maneira efetiva com as demandas e desafios da vida diária (Who, 1994), tais como respeitar as pessoas, gerir o tempo adequadamente, ser perseverante, liderar um grupo de pessoas, tomar decisões assertivas e trabalhar bem em equipe. Essa definição também pode ser vislumbrada no que a BNCC chama de construção de valores, tendo em vista que tais elementos são essenciais para o convívio em sociedade (Brasil, 2018a). Compreender a maneira como o ensino de HV tem ocorrido mundialmente pode ser, portanto, uma alternativa relevante para auxiliar professores no processo de ensino de valores devido às suas similaridades, sobretudo no que se refere às estratégias pedagógicas (Goudas; Giannoudis, 2010; Lang et al., 2016; Jenny; Rhodes, 2017).

Tal como exposto na BNCC, as iniciativas internacionais têm apostado na intencionalidade pedagógica de professores e profissionais a partir de uma proposta chamada de *abordagem explícita* (Turnnidge; Côté; Hancock, 2014; Kramers; Camiré; Bean, 2020). A abordagem explícita parte do pressuposto que o desenvolvimento de HV é potencializado quando intencionalmente planejado e articulado com as discussões e atividades propostas nas aulas (Turnnidge; Côté; Hancock, 2014). Assim, crianças e jovens têm tido a oportunidade de participar de atividades esportivas, teatrais e musicais, bem como de palestras e discussões em grupo especificamente elaboradas para

² As oito dimensões do conhecimento são: Experimentação; Uso e Apropriação; Fruição; Reflexão sobre a Ação; Construção de Valores; Análise; Compreensão; Protagonismo Comunitário.

³ O conceito de *habilidades para a vida* inclui valores, atitudes, competências, comportamentos e conhecimentos desenvolvidos em um contexto e, posteriormente, transferidos para outros contextos.

estimular o desenvolvimento das HV e sua transferência⁴ para contextos externos à escola (Botvin et al., 2003; Minto et al., 2006; Nadaleti et al., 2018).

Além dessas iniciativas, verifica-se que alguns pesquisadores têm contribuído com sugestões para o planejamento e a intervenção nesses contextos em função das necessidades pedagógicas observadas (Camiré et al., 2011; Kendellen et al., 2017; Ciampolini et al., 2020). Exemplos de sugestões apontadas nos últimos anos para a abordagem explícita são: selecionar apenas uma HV para ser desenvolvida por aula (Kendellen et al., 2017); não apenas falar sobre as HV, mas também fazer os estudantes praticarem-nas (Camiré et al., 2011); discutir e refletir, com os estudantes, sobre a transferência das HV vivenciadas para outros contextos (Ciampolini et al., 2020).

Ao se investigar as produções científicas no campo da Educação Física escolar brasileira nas últimas duas décadas, também é possível identificar a preocupação de pesquisadores com o ensino de valores nas aulas (Guimarães et al., 2001; Impolcetto et al., 2007; Ginciene; Matthiesen, 2018). Mesmo que alguns estudos empíricos conduzidos no âmbito escolar demonstrem a articulação desta dimensão com os conteúdos da Educação Física, tais como os jogos e as brincadeiras (Impolcetto; Darido, 2007; Sena; Lima, 2009), esta parece ainda não ser uma prática consolidada no país (Ginciene; Matthiesen, 2018). Segundo Impolcetto et al. (2007, p. 107), “os valores, normas e atitudes não são tratados junto com as demais dimensões dos conteúdos, ficam implícitos, e surgem por meio do currículo oculto, normalmente em situações de indisciplina”.

Ao considerar que a limitada intencionalidade docente para a promoção de valores pode estar vinculada à inexistência de orientações claras para seu desenvolvimento, destaca-se a necessidade de elaborar estudos que auxiliem os professores em suas demandas pedagógicas. Assim será possível aproximar a prática pedagógica de professores escolares do objetivo da BNCC acerca da intervenção pedagógica intencional para o ensino de valores no contexto escolar. Portanto, este estudo promove reflexões e direcionamentos a respeito do ensino da dimensão “construção de valores” da BNCC, a partir de ações planejadas, intencionais e contextualizadas nas aulas de Educação Física.

Assim, ao se apropriar de alguns princípios propostos na literatura específica das HV, sobretudo no que se refere às estratégias pedagógicas, esse ensaio teórico tem como objetivo apresentar uma possibilidade de implementação do ensino de valores na Educação Física escolar a partir de uma abordagem explícita.

A Presença dos Valores na Bncc

A BNCC, que se caracteriza mais como um “documento de caráter normativo” (Brasil, 2018a, p. 7), manifesta a intenção de estar alinhada às necessidades de aprendizagem específicas da sociedade contemporânea, a qual se caracteriza pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (Mack et al., 2016). De maneira geral, a BNCC busca definir as *aprendizagens essenciais* ao longo da formação na Educação Básica, com o intuito de superar

⁴ O termo *transferência* refere-se à aplicação de HV em contextos externos aos que foram originalmente aprendidos.

a fragmentação das propostas curriculares e potencializar uma educação de qualidade no país (Brasil, 2018a).

Estas aprendizagens essenciais devem promover o desenvolvimento de 10 competências gerais. Tais competências gerais buscam, dentre outros aspectos: orientar os estudantes a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; exercitar a curiosidade intelectual; valorizar e participar de diversas manifestações artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens para se expressar; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais; valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; e, compreender-se na diversidade humana. No tocante aos valores, as competências nove e dez especificam o seguinte:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018a).

Ao compreender as competências a partir das dimensões de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a BNCC reforça a importância de se explicitar no processo educacional, não somente as capacidades cognitivas dos estudantes, mas suas capacidades socioemocionais (OECD, 2020), as quais os permitem conviver e aprender de forma bem-sucedida na sociedade contemporânea (Brasil, 2018a; 2018b).

Inserida como componente curricular na Educação Básica na área de Linguagens, a Educação Física, especificamente, busca tematizar as práticas corporais (tais como brincadeiras/jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades de aventura) em suas diversas formas de codificação e significação social (Brasil, 2018a; 2018b). Merece destaque o aprofundamento concedido pela BNCC à dimensão atitudinal dos conteúdos de ensino da Educação Física, inicialmente mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2018a).

Enquanto os PCNs, por exemplo, mencionam estratégias para o desenvolvimento de determinados valores nas atividades da Educação Física (ex.: trabalho em equipe para atingir o objetivo da atividade; atitudes de solidariedade e dignidade na postura frente ao adversário), a BNCC inclui explicitamente a construção de valores como uma das dimensões do conhecimento a serem consideradas na Educação Física, com ênfase no respeito às diferenças e no combate aos preconceitos (Brasil, 2018a; 2018b).

Conseqüentemente, a BNCC também propõe, para cada objeto de conhecimento (brincadeiras/jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades de aventura), um conjunto específico de habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, as quais podem servir ao professor como referência para avaliar a assimilação dos valores trabalhados. Finalmente, a BNCC

evidência, ainda, a importância da intencionalidade pedagógica docente ao se trabalhar com esta dimensão, indicando que seu desenvolvimento deve ser sistemático e processual nas diferentes etapas da Educação Básica (Brasil, 2018a; 2018b).

Os valores mencionados são significativos para a constituição da personalidade dos educandos e, em alguma medida, para determinar a forma como percebem o contexto educacional e transferem esses conhecimentos para o cotidiano. De fato, os valores ou crenças prévias de um indivíduo podem funcionar como filtros mentais, capazes de influenciar a interpretação de novas experiências e aprendizagens, bem como de orientar suas escolhas e decisões frente aos acontecimentos nas diferentes esferas da vida (Bandura, 2001). Neste sentido, considerando o papel exercido pelos valores na constituição das identidades dos educandos, bem como a constatação expressa no próprio documento referente à necessidade da intencionalidade pedagógica, a BNCC busca detalhar esta dimensão do conhecimento no decorrer do processo educacional sob a forma de objetivos/habilidades de aprendizagem (Brasil, 2018a; 2018b).

Verifica-se maior ênfase em valores como respeito (regras, diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, diferenças individuais de desempenho dos colegas, potencialidades e limites do próprio corpo, patrimônios natural e cultural), empatia (valorização e experimentação de práticas corporais de diferentes povos; reconhecimento e discussão de alternativas para superar injustiças e preconceitos), colaboração e proatividade (construção de procedimentos e normas de convívio; criação/produção de alternativas para a prática corporal em questão; formulação de estratégias para solucionar desafios técnicos e táticos) (Brasil, 2018a). Nas competências específicas para a área de Linguagens, também se constata a presença de valores como respeito, empatia e cooperação (competências nº 2 e nº 3). No que se refere aos objetivos/habilidades de aprendizagem, por sua vez, verifica-se a preocupação com a negociação dos sentidos para produzir entendimentos mútuos, e com a criação, por meio de práticas de linguagem, de possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos (Brasil, 2018b).

A Prática Pedagógica na Educação Física Escolar

Para ser possível operacionalizar o ensino de valores de forma mais sistemática nas aulas de Educação Física escolar, com base nas orientações da BNCC, é oportuno demarcar a compreensão sobre o objeto da Educação Física escolar e a natureza da prática pedagógica nesse componente curricular. Refletindo sobre o objeto de que trata a Educação Física como componente curricular, Bracht (1999; 2005) ressalta a importância de situá-lo no universo da cultura. De acordo com o autor, o esforço de demarcação dos saberes de responsabilidade da Educação Física pressupõe o entendimento de que a razão de ser da educação escolar é a transmissão da cultura, sendo essa a sua contribuição específica ao empreendimento educativo.

No empreendimento educativo, em sua contribuição específica, a Educação Física escolar assume como objeto a cultura corporal de movimento (Bracht, 1999; Fensterseifer; González; Silva, 2019). Portanto, a prática pedagógica deste componente curricular tematiza as manifestações corporais

circunscritas a essa dimensão da cultura, o que na BNCC é denominado de práticas corporais. Nestas se incluem ginásticas, jogos, lutas, esportes, danças e práticas corporais de aventura “em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018a, p. 213).

A prática pedagógica na Educação Física deve considerar a natureza das práticas corporais, atentando para a centralidade do movimento humano no processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica a que se propõe a Educação Física deve estar impregnada da corporeidade do sentir, do relacionar-se com o outro e do conhecer/compreender.

Com isso, a prática pedagógica não deve se constituir em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas em uma ação pedagógica com ela (Betti, 1994; Betti; Gomes-da-Silva, 2018). Do ponto de vista da tematização dos valores, não é diferente. A prática pedagógica que se propõe a tratar intencionalmente de valores em aulas de Educação Física necessita fazê-lo a partir das práticas corporais e da articulação da tríade do sentir, relacionar-se e conhecer, sob pena de descaracterização da identidade da Educação Física na escola ou, ainda pior, de seu desdobramento em atividade moralista que nada tem a ver com a pluralidade e diversidade que se espera da escola.

O trato intencional de valores nas aulas de Educação Física implica em assumir, por definição, ações realizadas de forma sistemática (planejamento, conteúdos, aplicação, avaliação) e reflexiva, com objetivos explícitos a serem alcançados no processo. A experiência reflexiva (reflexão na ação e reflexão sobre a ação) consiste na oportunidade de analisar criticamente o modo de fazer em relação aos objetivos pretendidos e os meios teóricos para explicar a prática pedagógica, empreendendo em novas práticas e reflexões (Aranha, 2006).

No entanto, mesmo que o tema valores seja reconhecido na Educação Física escolar (Impolcetto; Darido, 2007; Freire et al., 2010), a forma com que ainda é tematizado pode ser considerado como o que Aranha (2006, p. 33) chama de ‘espontaneísmo’, que consiste na indevida dicotomia entre teoria e prática, seja “porque o professor não foi adequadamente informado a respeito da teoria ou porque não sabe como integrá-la à prática efetiva”. Ao tematizar valores na Educação Física escolar, assim como deverá ser para qualquer outra habilidade e/ou dimensão do conhecimento, em um contexto de prática pedagógica sistemática e reflexiva, espera-se oferecer aos estudantes oportunidades capazes de favorecer a sua participação consciente, crítica, confiante e criativa na sociedade, em suas diversas experiências de práticas corporais.

O Conceito e o Ensino de Habilidades para a Vida: Elementos para a Construção de uma Abordagem Explícita

O conceito de HV tem recebido atenção em escala global de entidades como a Organização Mundial da Saúde (Who, 1994), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2012) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2004). Esse interesse é fruto da compreensão sobre o relevante papel exercido pelas HV no desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens ao redor do mundo para o exercício da

cidadania (Who, 1994; Unesco, 2004; Unicef, 2012). Entre as entidades mencionadas, a OMS parece estar na vanguarda, desde a década de 1990, das ações para promover a socialização, o desenvolvimento saudável e prevenir o acometimento de doenças físicas e mentais a partir das HV (Who, 1994; 1999).

Na lista de HV sugeridas pela OMS, destacam-se a tomada de decisão, a resolução de problemas, o pensamento criativo e crítico, a comunicação efetiva, a empatia e o controle emocional (Who, 1994). Um dos ambientes destacados pela OMS para a promoção das HV é a escola, tendo em vista seu papel na socialização de crianças e adolescentes, o acesso à população em larga escala, a presença de profissionais competentes e a credibilidade com pais e membros da comunidade (Who, 1994). Além disso, a OMS também destaca que um componente vital na promoção de HV no ambiente escolar é a organização de ações planejadas e intencionais com os estudantes (Who, 1994). Conseqüentemente, nas décadas seguintes, programas escolares passaram a planejar e implementar o ensino de HV a partir de aulas, discussões e atividades com os estudantes, ou seja, por meio de abordagem explícita (Minto et al., 2006; Jenny; Rhodes, 2017).

Uma dessas iniciativas tem sido a elaboração de ações especificamente voltadas para o desenvolvimento de HV de maneira complementar aos componentes curriculares (Botvin et al. 2003; Minto et al., 2006; Nadaleti et al., 2018). Neste formato, os estudantes são engajados em apresentações orais e de vídeos, discussões em grupos e atividades esportivas, teatrais e musicais ao longo de diversos encontros (Botvin et al., 2003; Minto et al., 2006; Nadaleti et al., 2018). Como resultado, têm se identificado a redução das taxas de uso de drogas e álcool entre os estudantes e a prevenção destes comportamentos em longo prazo (Botvin et al., 2003; Nadaleti et al., 2018).

Outra possibilidade para o ambiente escolar é a inclusão do desenvolvimento de HV, com ênfase para a construção de valores, nos próprios componentes curriculares já oferecidos, como a Educação Física, e não somente como ações complementares isoladas. Internacionalmente, a articulação do ensino de HV no currículo da Educação Física escolar já ocorre há alguns anos (Goudas; Giannoudis, 2010; Lang et al., 2016; Jenny; Rhodes, 2017). De maneira geral, as estratégias adotadas são similares às mencionadas anteriormente para as ações complementares – isto é, por meio de discussões, atividades interativas etc. (Goudas; Giannoudis, 2010; Lang et al., 2016; Jenny; Rhodes, 2017).

De fato, a Educação Física possui posição privilegiada para o desenvolvimento de valores, normas e atitudes, tanto pelo fato de contemplar diversas práticas que possibilitam ao estudante a interação com diferentes regras, movimentos, demandas, experiências e desafios, quanto por seu próprio caráter educacional no ambiente escolar. Assim, a partir das diferentes unidades temáticas e estratégias de ensino, os estudantes percebem positivamente a proposta e desenvolvem o trabalho em equipe, a honestidade, o respeito, controle emocional e estabelecimento de metas (Goudas; Giannoudis, 2010; Lang et al., 2016; Jenny; Rhodes, 2017).

Para que uma aprendizagem no contexto da Educação Física escolar seja considerada uma HV, ela deve ser transferida para outros contextos dos quais os estudantes participam, tais como os demais componentes

curriculares, o ambiente familiar e a comunidade (Jacobs; Wright, 2018). É por este motivo que a intencionalidade docente para o desenvolvimento de HV, com ênfase para a construção de valores, também necessita incluir estratégias que facilitem a expansão da compreensão dos estudantes, para que visualizem oportunidades e se sintam motivados a transferi-las (Jacobs; Wright, 2018).

Dentre as estratégias que podem ser adotadas pelos docentes para operacionalizar a dimensão de construção de valores, destacam-se: (a) promover debates com os estudantes ao término das aulas sobre como os valores podem ser transferidos para outros contextos (Kendellen et al., 2017; Ciampolini et al., 2020); (b) criar oportunidades reais de transferência a partir de trabalhos voluntários e atividades filantrópicas (Pierce et al., 2018) e; (c) entrar em contato com pais e professores para que também facilitem o processo de transferência (Pierce et al., 2018).

Desenvolvendo Valores na Educação Física Escolar: Sugestões para a Prática Pedagógica

Ao considerar a construção de valores proposta na BNCC como uma das oito dimensões do conhecimento para a Educação Física, bem como a própria natureza experiencial, relacional e subjetiva dos conteúdos deste componente curricular (Brasil, 2018a), compreende ser necessária sua abordagem aliada às demais dimensões. Neste sentido, ressalta-se a importância de elaborar planos de aula a partir de uma abordagem explícita, ou seja, que promova a construção de valores de maneira intencional e integrada com as unidades temáticas propostas na BNCC. Tendo em vista que os dois únicos valores apresentados de maneira mais clara na BNCC são o respeito às diferenças e o combate aos preconceitos (Brasil, 2018a; 2018b), é impreterível que ambos estejam presentes no planejamento pedagógico dos professores.

Contudo, um planejamento para o ensino de valores não deve apenas incluir dois valores, mas um conjunto de valores considerados basilares pela escola e/ou pelos professores para os estudantes de determinado contexto. Isso quer dizer que, considerando as diferentes realidades encontradas por escolas brasileiras, mesmo que na mesma cidade ou bairro, as escolas poderão selecionar conjuntos diferentes de valores para integrar no planejamento pedagógico.

Neste sentido, sugere-se a seleção de aproximadamente seis a dez valores no total para incluir no planejamento pedagógico anual da Educação Física escolar, como por exemplo: respeito, empatia, responsabilidade, integridade, cooperação e honestidade. Neste planejamento, os valores podem ser abordados tanto em uma sequência contínua de aulas (ex.: duas semanas seguidas), quanto intercaladamente ao longo do período letivo (ex.: quatro aulas ao ano sobre o mesmo valor).

Para a construção do plano de aula, sugere-se a definição de dois objetivos: um vinculado à unidade temática e outro vinculado à construção ou desenvolvimento de valores. O primeiro objetivo pode detalhar qual aspecto da unidade temática vigente será evidenciado na aula, como por exemplo: “experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos” (Brasil, 2018a, p. 237).

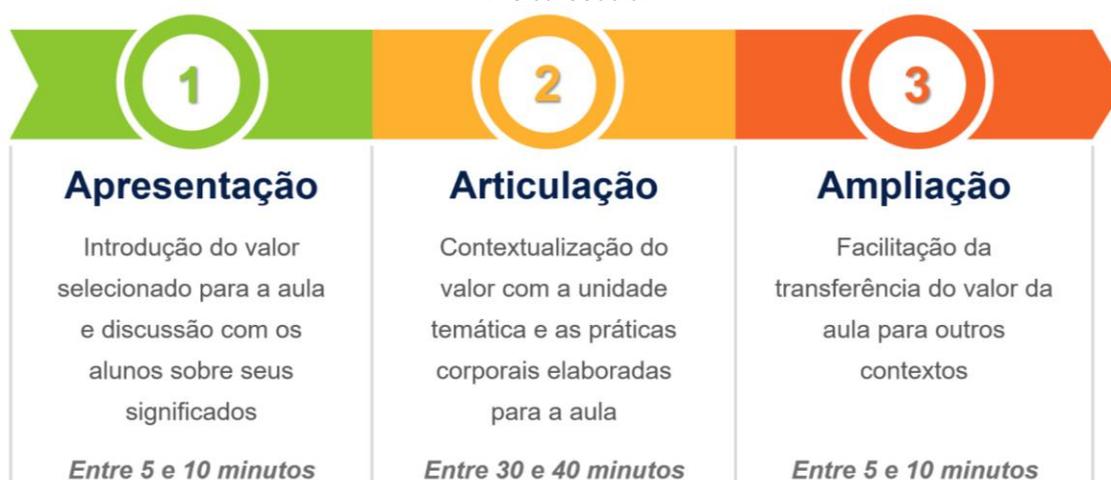
O segundo objetivo pode orientar a seleção de um dos valores definidos previamente para ser vinculado à aula, como: “Refletir sobre o

combate aos preconceitos nas experiências gímnicas e discutir sobre a sua transferência para outros ambientes da escola e da vida”. É imprescindível que ambos os objetivos se articulem ao longo da aula, para que o ensino de valores esteja contextualizado com as práticas corporais.

Para a organização da intervenção pedagógica orientada à construção de valores a partir de uma abordagem explícita, sugere-se uma estrutura de aula que contemple três momentos: apresentação, articulação e ampliação. A elaboração dos planos de aulas, considerando esses momentos, parte do pressuposto que o desenvolvimento de valores se torna mais significativo quando realizado a partir do encadeamento de ações que promovam a compreensão conceitual, a experimentação e a expansão da percepção sobre o valor selecionado.

De maneira geral, na **apresentação**, os estudantes discutem sobre conceitos e crenças prévias sobre o valor; na **articulação**, experimentam práticas corporais nas quais o valor esteja intencionalmente presente de maneira contextualizada; na **ampliação**, discutem e projetam a transferência do valor abordado para outras esferas de suas vidas. A figura 1 ilustra o encadeamento sequencial das etapas mencionadas, considerando aulas com duração média de 50 minutos.

Figura 1 – Encadeamento das etapas propostas para o planejamento das aulas de Educação Física escolar



Fonte: autoria própria (2021).

Apresentação

O momento de apresentação enfatiza a dimensão conceitual no processo de desenvolvimento de valores, de modo que os estudantes compreendam o significado do valor selecionado para a aula. Recomenda-se, inicialmente, que a construção da definição do valor seja feita de maneira conjunta com os estudantes e tenha duração aproximada de cinco a dez minutos. Isso pode acontecer por meio de uma rápida discussão em grupo em sala de aula ou no espaço de prática (quadra, ginásio, pátio).

Esta prática permite a elaboração de uma definição que esteja em conformidade com o desenvolvimento intelectual de cada faixa etária. Por exemplo, para estudantes dos anos iniciais, ser empático pode representar

apenas “se colocar no lugar dos outros”. Para estudantes do Ensino Médio, a empatia pode ter significados mais complexos, como a compreensão das emoções de uma pessoa, e como ela se sentiria a partir de determinadas situações, como ficar de fora de uma brincadeira, ser agredida em uma partida, sofrer bullying etc.

Em aulas posteriores, nas quais o mesmo valor for retomado, é possível que não seja necessário construir novamente uma definição, visto que este passo já foi concretizado na primeira oportunidade. Então, sugere-se que professores integrem outras estratégias para resgatar a definição proposta anteriormente, tais como promover uma nova roda de conversa sobre o que os estudantes lembram do conceito, apresentar um vídeo relacionado ao valor do dia, ou perguntar como os estudantes têm buscado transferir o valor para outros contextos desde a aula anterior.

Articulação

Após a apresentação, a etapa principal da aula (com duração entre 30 e 40 minutos) necessita promover a articulação do valor selecionado com as práticas corporais tematizadas e as atividades elaboradas para atender ao objetivo da unidade temática. Esta etapa é necessária para que os estudantes possam perceber, na prática, o significado e o que o valor representa em termos de atitudes e comportamentos. Por exemplo, se a aula contempla a unidade temática jogos e brincadeiras e o valor selecionado é a honestidade, pode-se criar jogos e brincadeiras que oportunizem a utilização e o desenvolvimento da honestidade dos estudantes. Uma variação da brincadeira “queimada”, por exemplo, pode ser utilizada neste caso.

Nesta variação (denominada “queimada abelha rainha”), ao invés de as equipes terem como objetivo atingir todos os estudantes da equipe adversária, cada equipe selecionará, antes do início da brincadeira e de modo confidencial, um estudante para ser a abelha rainha. Quando a equipe tem sua abelha rainha queimada, oportuniza-se aos estudantes que a honestidade seja colocada em prática ao indicar que o adversário é vencedor. Deste modo, o professor poderá explicitamente problematizar e discutir a honestidade com toda a turma.

Ampliação

A ampliação busca facilitar aos estudantes o processo de transferência dos valores para outros contextos. Apesar de existir a possibilidade de os estudantes transferirem de maneira autônoma os valores abordados nas aulas, é fundamental que esse processo seja facilitado pelos professores por meio da abordagem explícita. Assim, ao término das aulas, sugere-se a criação de uma nova roda de conversa para discutir (em, aproximadamente, cinco a dez minutos) de que maneira o valor foi utilizado ao longo da aula, quais os benefícios de sua aplicação e como podem utilizá-lo em outros contextos de suas vidas.

Pode-se, ainda, criar ‘tarefas’ para que os estudantes possam visualizar oportunidades de aplicar os valores fora das aulas de Educação Física, tais como: auxiliar os pais nas tarefas domésticas (cooperação), estudar com afinco para uma prova escolar mesmo que a matéria seja difícil

(perseverança) e doar alimentos e roupas para entidades carentes (solidariedade). Estabelecer contato com os familiares dos estudantes e demais professores da escola sobre os valores que estão sendo abordados nas aulas de Educação Física é um passo complementar, mas que pode potencializar o processo de transferência para outros ambientes.

Com o decorrer deste trabalho, é pertinente também que as ‘tarefas’ deem espaço a estímulos aos estudantes para que eles próprios sejam capazes de identificar oportunidades de se engajar e transformar a sociedade. É com o desenvolvimento da autonomia para o exercício da cidadania que, de fato, os estudantes poderão transferir os valores discutidos em aula para enfrentar desafios pessoais e questões sociais como a discriminação, o desrespeito, a pobreza, a desigualdade, entre outros.

Considerações Finais

Neste ensaio, os autores refletiram sobre a dimensão ‘construção de valores’ da BNCC e apresentaram uma possibilidade de implementá-la de maneira intencional e contextualizada com as unidades temáticas da Educação Física, a partir da aproximação com a literatura voltada ao desenvolvimento de HV. Cabe enaltecer que a opção conceitual adotada neste estudo, a qual busca realizar uma aproximação entre os conceitos “valores” e “HV” não tem a intenção de reduzir a complexidade inerente a ambos, mas de facilitar a transição de boas práticas já adotadas em contextos orientados sob o prisma conceitual das HV para as aulas de Educação Física escolar.

Deste modo, reconhece-se que este estudo compreende um estágio inicial do processo de desenvolvimento explícito de valores neste componente curricular, motivo pelo qual é imprescindível a realização de investigações futuras para verificar as potencialidades e as limitações da aplicação da proposta aqui apresentada no âmbito escolar.

Especificamente, os três momentos sugeridos para a organização das aulas não devem ser percebidos como uma diretriz rígida e inalterável, mas como sugestões pedagógicas para facilitar a elaboração dos planos de aula nesta disciplina. Ademais, a implementação de uma abordagem explícita para o ensino de valores deve ser feita de maneira gradual e em conformidade com as estratégias já adotadas pelos professores. Em termos práticos, não é necessária a criação de práticas corporais específicas para o desenvolvimento dos valores na escola. Os professores podem utilizar atividades que já dominam e que estejam devidamente contempladas no currículo escolar (brincadeiras/jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e atividades de aventura), vinculando-as de maneira intencional aos valores selecionados. Ademais, destaca-se que os professores podem (e devem) revestir os três momentos sugeridos neste ensaio de uma intencionalidade crítica e reflexiva para que os estudantes desenvolvam autonomia para transformar a realidade da sociedade.

Outro aspecto a se destacar é o reconhecimento dos autores quanto à complexidade inerente ao processo de desenvolvimento humano, sobretudo à dimensão socioemocional tratada neste estudo. Neste sentido, é importante compreender que o desenvolvimento de valores na Educação Física escolar, não pode ser reduzido à mera aplicação dos três momentos propostos neste estudo, visto que processo de desenvolvimento humano sempre estará em

diálogo com as experiências e vivências no campo prático. Por esse motivo, os professores necessitam planejar o ensino de valores em suas aulas de Educação Física ao mesmo tempo em que se mantêm atentos às problemáticas que emergem das próprias atividades propostas. Deste modo, acredita-se que o equilíbrio entre a organização proativa dos aspectos socioemocionais e o trato orgânico e afetivo das relações e necessidades apresentadas pelos estudantes potencializará o desenvolvimento na Educação Física escolar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006. 327 p.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 1-26, jan./dez. 2001.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, outubro. 1994.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem**. São Paulo: Cortez, 2018. 238 p.

BOTVIN, Gilbert J. et al. Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. **Journal of Child & Adolescent Substance Abuse**, Londres, v. 12, n. 4, p. 1-17, outubro. 2003.

BRACHT, Valter. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. In: Bracht, V. (Ed.). **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: Souza Júnior, Marcílio (Ed.). **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**: Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018a. 468 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Médio**: Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018b. 150 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CIAMPOLINI, V.; COLLET, C.; REVERDITO, R. S.; SALLES, W. N.; RODRIGUES, H. A. *Ensino de valores na Educação Física escolar: uma proposta a partir da abordagem explícita.*

CAMIRÉ, Martin et al. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, Londres, v. 2, n. 2, p. 92-99, mai./ago. 2011.

CIAMPOLINI, Vitor et al. O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens? **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2020.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2019.

FREIRE, Elisabete Santos et al. A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 223-235, abr./jun. 2010.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 156-167, jan./mar. 2018.

GOUDAS, Marios; GIANNOUDIS, Georgios. A qualitative evaluation of a life-skills program in a physical education context. **Hellenic Journal of Psychology**, Grécia, v. 7, n. 3, p. 315-334, set./dez. 2010.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação Física escolar: Atitudes e valores. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 14-23, jan./mar. 2007.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et al. Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 89-109, jan./abr. 2007.

JACOBS, Jennifer; WRIGHT, Paul. Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. **Quest**, Londres, v. 70, n. 1, p. 81-99, jan./mar. 2018.

JENNY, Seth; RHODES, Sidney. Physical education professionals developing life skills in children affected by poverty. **Physical Educator**, Urbana, v. 74, n. 4, p. 653-671, out./dez. 2017.

KENDELLEN, Kelsey et al. Integrating life skills into Golf Canada's youth programs: Insights into a successful research to practice partnership. **Journal of Sport Psychology in Action**, Londres, v. 8, n. 1, p. 34-46, jan./abr. 2017.



CIAMPOLINI, V.; COLLET, C.; REVERDITO, R. S.; SALLES, W. N.; RODRIGUES, H. A. *Ensino de valores na Educação Física escolar: uma proposta a partir da abordagem explícita.*

KRAMERS, Sara; CAMIRÉ, Martin; BEAN, Corliss. Examining program quality in a national junior golf development program. **International Sport Coaching Journal**, Hanover, v. 7, n. 2, p. 139-150, mai./ago. 2020.

LANG, Christin et al. Stress management in physical education class: an experiential approach to improve coping skills and reduce stress perceptions in adolescents. **Journal of Teaching in Physical Education**, Hanover, v. 35, n. 2, p. 149-158, abr./jun. 2016.

MACK, Oliver et al. **Managing in a VUCA World**. Dordrecht: Springer, 2016. 222 p.

MINTO, Elaine Cristina et al. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2006.

NADALETI, Nayara Pires et al. Habilidades de vida: estratégia de prevenção do uso de substâncias psicoativas entre adolescentes. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 36-43, jul./dez. 2018.

OECD. **Social and emotional skills**: Well-being, connectedness and success. Paris: OECD, 2020. 36 p.

PIERCE, Scott et al. Strategies for coaching for life skills transfer. **Journal of Sport Psychology in Action**, Londres, v. 9, n. 1, p. 11-20, jan./mar. 2018.

SENA, Silvio; LIMA, José Milton de. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 247-262, jul./set. 2009.

TURNNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David J. Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? **Quest**, Londres, v. 66, n. 2, p. 203-217, abr./jun. 2014.

UNESCO. **Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality**. Institute for Education, Hamburg. 2004.

WHO. Organização Mundial da Saúde. **Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes** Geneva. 1994.

WHO. World Health Organization. **Partners in life skills education - Conclusions from a united nations inter-agency meeting**. Geneva. 1999.

Enviado em: 09/08/2022 | Aprovado em: 22/01/2024

