

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

# DIRETRIZES CURRICULARES

# DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Educação Física



GOVERNO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

PARANÁ  
2008





GOVERNO DO  
PARANÁ

**GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ**  
**Roberto Requião**

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ**  
**Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde**

**DIRETOR GERAL**  
**Ricardo Fernandes Bezerra**

**SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO**  
**Alayde Maria Pinto Digiovanni**

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**Mary Lane Hutner**

**COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS**  
**Maria Eneida Fantin**

**EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Cíntia Müller Angulski  
Claudia Sueli Litz Fugikawa  
Fabiano Antônio dos Santos  
Felipe Sobczynski Gonçalves  
Leisi Fernanda Moya  
Luciano de Lacerda Gurski  
Mário Cerdeira Fidalgo  
Rodrigo Tramutolo Navarro

**LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Astrid Baecker Avila – Universidade Federal do Paraná  
Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia  
Fernando Marinho Mezzadri – Universidade Federal do Paraná

**LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL**

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás  
Lia Rosenberg – Consultora independente  
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco  
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará  
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Jam3 Comunicação



SECRETARIA DE ESTADO DA  
EDUCAÇÃO



## AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

## CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde  
**Secretária de Estado da Educação do Paraná**

## CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

**Chefe do Departamento de Educação Básica**





## SUMÁRIO

<b>A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR</b>	<b>13</b>
<b>1. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>14</b>
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>15</b>
<b>3. DIMENSÕES DO CONHECIMENTO</b>	<b>20</b>
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	<b>31</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	<b>33</b>
<b>DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>37</b>
<b>1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA</b>	<b>38</b>
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>49</b>
2.1 ELEMENTOS ARTICULADORES DOS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	53
a) CULTURA CORPORAL E CORPO	54
b) CULTURA CORPORAL E LUDICIDADE	54
c) CULTURA CORPORAL E SAÚDE	55
d) CULTURA CORPORAL E MUNDO DO TRABALHO	56
e) CULTURA CORPORAL E DESPORTIVIZAÇÃO	57
f) CULTURA CORPORAL – TÉCNICA E TÁTICA	58
g) CULTURA CORPORAL E LAZER	59
h) CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE	60
i) CULTURA CORPORAL E MÍDIA	61
<b>3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>	<b>62</b>
3.1 ESPORTE	63
3.2 JOGOS E BRINCADEIRAS	65
3.3 GINÁSTICA	67
3.4 LUTAS	68
3.5 DANÇA	70
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS</b>	<b>72</b>
<b>5 AVALIAÇÃO</b>	<b>75</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Educação Física</b>	<b>83</b>





## A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



## **1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

## **2** FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).<sup>1</sup>

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

<sup>1</sup> Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares<sup>2</sup>, a saber:

## O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

## O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

<sup>2</sup> Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova<sup>3</sup>, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolúvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

<sup>3</sup> A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

## O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico<sup>4</sup>. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

<sup>4</sup> As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

### **3** DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



### 3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia<sup>5</sup>.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

<sup>5</sup> As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural<sup>6</sup> quanto aos problemas sociais contemporâneos<sup>7</sup> e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

<sup>6</sup> Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

<sup>7</sup> Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

### 3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade<sup>8</sup>, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

<sup>8</sup> A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



### 3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida<sup>9</sup> da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

<sup>9</sup> RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo<sup>10</sup>, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista<sup>11</sup> e estruturalista<sup>12</sup> em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

<sup>10</sup> Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

<sup>11</sup> Cf. Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

<sup>12</sup> Cf. Levi Strauss, C. *Antropologia Estrutural I e II*. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

## 4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

## **5** REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico**. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

## REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm). Acesso em 25 de outubro de 2008.





## DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O pensamento só pode enfrentar a tarefa de transformar o mundo se não se esquivar à luta pela autotransformação, ao acerto de contas com aquilo que ele tem sido e precisa deixar de ser.

Leandro Konder



## 1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A fim de situar historicamente a disciplina de Educação Física no Brasil, optou-se, nestas Diretrizes Curriculares, por retratar os movimentos que a constituíram como componente curricular.

As primeiras sistematizações que o conhecimento sobre as práticas corporais recebe em solo nacional ocorrem a partir de teorias oriundas da Europa. Sob a égide de conhecimentos médicos e da instrução física militar, a então denominada ginástica surgiu, principalmente, a partir de uma preocupação com o desenvolvimento da saúde e a formação moral dos cidadãos brasileiros. Esse modelo de prática corporal pautava-se em prescrições de exercícios visando ao aprimoramento de capacidades e habilidades físicas como a força, a destreza, a agilidade e a resistência, além de visar à formação do caráter, da autodisciplina, de hábitos higiênicos, do respeito à hierarquia e do sentimento patriótico.

O conhecimento da medicina configurou um outro modelo para a sociedade brasileira, o que contribuiu para a construção de uma nova ordem econômica, política e social. “Nesta nova ordem, na qual os médicos higienistas irão ocupar lugar destacado, também se coloca a necessidade de construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade” (SOARES, 2004, p. 70).

No contexto referido acima, a educação física<sup>1</sup> ganha espaço na escola, uma vez que o físico disciplinado era exigência da nova ordem em formação. A educação do físico confundia-se com a prática da ginástica, pois incluía exercícios físicos baseados nos moldes médico-higiênicos.

Com a proclamação da República, veio a discussão sobre as instituições escolares e as políticas educacionais.

O século XIX foi o século que difundiu a instrução pública e Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Para elaboração do seu projeto buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento. Suas ideias acerca desta questão estão claramente redigidas nos seus famosos *pareceres* sobre educação (MACHADO, 2000, p. 03).

<sup>1</sup> O termo educação física escrito em letras minúsculas representa os diferentes conhecimentos sistematizados sobre práticas corporais que historicamente circunscrevem o cotidiano escolar. Posteriormente, o termo será escrito em letras maiúsculas, o que representa a disciplina curricular de Educação Física, institucionalizada nas escolas brasileiras a partir do século XIX.

No ano de 1882, Rui Barbosa emitiu o parecer n. 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Entre outras conclusões, afirmou a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a Pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas (SOARES, 2004). Conforme consta no próprio parecer, “[...] com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie” (QUEIRÓS *apud* CASTELLANI FILHO, 1994, p. 53).

No início do século XX, especificamente a partir de 1929, a disciplina de Educação Física tornou-se obrigatória nas instituições de ensino para crianças a partir de 6 anos de idade e para ambos os sexos, por meio de um anteprojeto publicado pelo então Ministro da Guerra, General Nestor Sezefredo Passos.

Propõe também a criação do Conselho Superior de Educação Física com o objetivo de centralizar, coordenar e fiscalizar as atividades referentes ao Desporto e à Educação Física no país e também a elaboração do Método Nacional de Educação Física (LEANDRO, 2002, p. 34).

Isso representa o quanto a

Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, essas instituições definiram seu caminho, delineando e delimitando seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social [...] (SOARES, 2004, p. 69).

Esse período histórico foi marcado pelo esforço de construção de uma unidade nacional, o que contribuiu sobremaneira para intensificar o forte componente militar nos métodos de ensino da Educação Física nas escolas brasileiras.

As relações entre a institucionalização da disciplina de Educação Física no Brasil e a influência da ginástica, explicitam-se em alguns marcos históricos, dentre eles: a criação do “Regulamento da Instrução Física Militar” (Método Francês), em 1921; a obrigatoriedade da prática da ginástica nas instituições de ensino, em 1929; a adoção oficial do método Francês<sup>2</sup>, em 1931, no ensino secundário; a criação da Escola de Educação Física do Exército, em 1933, e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, em 1939.

O método ginástico francês, que contribuiu para construir e legitimar a Educação Física nas escolas brasileiras estava fortemente ancorado nos conhecimentos

<sup>2</sup> Para Goellner, (os autores mais expressivos ligados à formulação desse método são Amoros e Demeny) o Método Francês pode ser entendido como a “expressão da Europa capitalista do século XIX”, e foi concebido “absorvendo os cânones da ciência e da pedagogia da época, cuja preocupação com a ‘formação integral’ do ser humano desfilava como necessária a uma sociedade que buscava assegurar-se como porta-vóz de uma nova ordem social” (1996, p. 127).



advindos da anatomia e da fisiologia, cunhados de uma visão positivista da ciência, isto é, um conhecimento científico e técnico considerado superior a outras formas de conhecimento, e que deveria ser referência para consolidação de um projeto de modernização do país.<sup>3</sup>

Preponderando uma visão mecanicista e instrumental sobre o corpo, o método ginástico francês priorizava o desenvolvimento da mecânica corporal. Conforme esse modelo, melhorar o funcionamento do corpo e a eficiência do gasto energético dependia de técnicas que atribuíam à Educação Física a tarefa de formar corpos saudáveis e disciplinados, possibilitando a formação de seres humanos aptos para adaptarem-se ao processo de industrialização que se iniciava no Brasil (SOARES, 2004).

No final da década de 1930, o esporte começou a se popularizar e, não por acaso, passou a ser um dos principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física. Com o intuito de promover políticas nacionalistas, houve um incentivo às práticas desportivas como a criação de grandes centros esportivos, a importação de especialistas que dominavam as técnicas de algumas modalidades esportivas e a criação do Conselho Nacional dos Desportos, em 1941.

No final da década de 1930 e início da década de 1940, ocorreu o que o Conselho denomina como um processo de “desmilitarização” da Educação Física brasileira, isto é, a predominância da instrução física militar começou a ser sobreposta por outras formas de conhecimento sobre o corpo e, com o fim da II Guerra Mundial, teve início um intenso processo de difusão do esporte na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras. O esporte

Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes. Outro aspecto importante é a progressiva esportivização de outros elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira (BRACHT, 1992, p. 22).

No início da década de 1940, o governo brasileiro estabeleceu as bases da organização desportiva brasileira instituindo o Conselho Nacional de Desportos, com o intuito de orientar, fiscalizar e incentivar a prática desportiva em todo o país (LEANDRO, 2002, p. 58).

<sup>3</sup> Sobre a influência do Método Ginástico Francês na configuração da Educação Física brasileira, ver SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002; GOELLNER, Silvana Vilodre. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. 214 f.

Nesse contexto, as aulas de Educação Física assumiram os códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas. Trata-se não mais do esporte da escola, mas sim do esporte na escola. Isto é, os professores de Educação Física se encarregaram de reproduzir os códigos esportivos nas aulas, sem se preocupar com a reflexão crítica desse conhecimento. A escola tornou-se um celeiro de atletas, a base da pirâmide esportiva<sup>4</sup> (BRACHT, 1992, p. 22).

Com a promulgação da Nova Constituição e a instalação efetiva do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, a prática de exercícios físicos em todos os estabelecimentos de ensino tornou-se obrigatória. Entre os anos de 1937 e 1945, o então presidente Getúlio Vargas estruturou o Estado no sentido de incentivar a intervenção estatal e o nacionalismo econômico.

Durante o Estado Novo implantado em 1937, a Educação Física sofreu grande inquietação. Encarada pelos militares como uma arma na estruturação humana, entendiam que a maneira como o corpo é educado é resultado direto das normas sociais impostas, que definem conseqüentemente a estruturação da sociedade, que através dos seus gestos ou ações motoras revelam a natureza do sistema social. Os militares fazem então um grande investimento na política esportiva, certos de que assim teríamos uma nítida melhoria da saúde do povo brasileiro, tendo conseqüentemente mais homens aptos ao serviço militar, que nesta época continha uma grande quantidade de jovens dispensados por incapacidade física (LEANDRO, 2002, p. 43).

No contexto das reformas educacionais sob a atuação do ministro Gustavo Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 09 de abril de 1942, demarcou esse cenário ao permitir a entrada das práticas esportivas na escola, dividindo um espaço até então predominantemente configurado pela instrução militar.

Com tais reformas, a Educação Física tornou-se uma prática educativa obrigatória, desta vez com carga horária estipulada de três sessões semanais para meninos e duas para meninas, tanto no ensino secundário quanto no industrial, e com duração de 30 e 45 minutos por sessão (CANTARINO FILHO, 1982).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, em 1961.

Com o golpe militar no Brasil, em 1964, o esporte passou a ser tratado com maior ênfase nas escolas, especialmente durante as aulas de Educação Física. De acordo com algumas teorizações da historiografia

<sup>4</sup> Sobre esse tema, ver também CAPARROZ, Francisco Eduardo. Entre a educação física na escola e a educação física da escola. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.



Isso teria ocorrido em parte, porque numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas. As práticas escolares de Educação Física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas (OLIVEIRA, 2001, p. 33).

Ocorreram, ainda, outras reformas educacionais no Brasil, em particular o chamado acordo do Ministério da Educação e Cultura - MEC/United States Agency International for Development – USAID (MEC-USAID).<sup>5</sup> Esse fato permitiu que muitos professores dessa área de conhecimento frequentassem, nos Estados Unidos, cursos de pós-graduação cujos fundamentos teóricos sobre o movimento humano pautavam-se na visão positivista das ciências naturais, isto é, na prática esportiva e na aptidão física. Nesse contexto, o esporte consolidou sua hegemonia como objeto principal nas aulas de Educação Física, em currículos nos quais o enfoque pedagógico estava centrado na competição e na performance dos alunos.

Os chamados esportes olímpicos – vôlei, basquete, handebol e atletismo, entre outros – foram priorizados para formar atletas que representassem o país em competições internacionais. Tal preferência sustentava-se na “teoria da pirâmide olímpica”, isto é, a escola deveria funcionar como um celeiro de atletas, tornar-se a base da pirâmide para seleção e descoberta de talentos nos esportes de elite nacional.

Predominava o interesse na formação de atletas que apresentassem “talento natural”, de modo que se destacavam, até chegar ao topo da pirâmide, aqueles considerados de alto nível, prontos para representar o país em competições nacionais e internacionais. A ideia de talento esportivo substanciava-se num entendimento naturalizante dos processos sociais que constituem os seres humanos, como se as características biológicas individuais fossem preponderantes frente às oportunidades que cada um possui no decorrer de sua história de vida.

Na década de 70, a Lei n. 5692/71, por meio de seu artigo 7º e pelo Decreto n. 69450/71, manteve o caráter obrigatório da disciplina de Educação Física nas escolas, passando a ter uma legislação específica e sendo integrada como atividade escolar regular e obrigatória no currículo de todos os cursos e níveis

<sup>5</sup> Para melhor compreensão sobre o assunto ver: CUNHA, L.A. & GOES, M. Educação: grande negócio. In: O golpe na educação. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987; \_\_\_\_\_. A universidade reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

dos sistemas de ensino. Conforme consta no Capítulo I, Art. 7º da Lei n. 5692/71, “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

Ainda nesse período, aos olhos do Regime Militar, a Educação Física era um importante recurso para consolidação do projeto “Brasil-Grande” (BRACHT, 1992). Através da prática de exercícios físicos visando ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos, seria possível obter melhores resultados nas competições esportivas e, conseqüentemente, consolidar o país como uma potência olímpica, elevando seu *status* político e econômico.

Tal concepção de Educação Física escolar de caráter esportivo foi duramente criticada pela corrente pedagógica da psicomotricidade que surgia no mesmo período.

Baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, (a abordagem psicomotora) crítica o dualismo predominante na Educação Física, e propõe-se, a partir de jogos de movimento e exercitações, contribuir para a Educação Integral [...] Com a Psicomotricidade, temos um deslocamento da polarização da Educação do movimento para a Educação pelo movimento, ficando a primeira nitidamente em segundo plano (BRACHT, 1992, p. 27).

A perspectiva esportiva da Educação Física escolar recebeu uma forte crítica da corrente da *psicomotricidade* cujos fundamentos se contrapunham às perspectivas teórico-metodológicas baseadas no modelo didático da *esportivização*. Tais fundamentos valorizavam a formação integral da criança, acreditando que esta se dá no desenvolvimento interdependente de aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Entretanto, a *psicomotricidade* não estabeleceu um novo arcabouço de conhecimento para o ensino da Educação Física, e as práticas corporais, entre elas o esporte, continuaram a ser tratadas, tão-somente, como meios para a educação e disciplina dos corpos, e não como conhecimentos a serem sistematizados e transmitidos no ambiente escolar.

Além disso, a Educação Física ficou, em alguns casos, subordinada a outras disciplinas escolares, tornando-se um elemento colaborador para o aprendizado de conteúdos diversos àqueles próprios da disciplina<sup>6</sup> (SOARES, 1996, p. 09).

Com o movimento de abertura política e o início de um processo de redemocratização social, que culminou com o fim da Ditadura Militar em meados

<sup>6</sup> Por exemplo, quando um professor de Matemática pede para o professor de Educação Física trabalhar com os alunos, em quadra, a noção de conjunto, organizando a turma em círculos e desenvolvendo a noção de pertence, não pertence, está contido, não está contido, etc., entende-se que, nessa situação, a disciplina de Educação Física está servindo tão-somente como um meio para o aprendizado da Matemática.



dos anos de 1980, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de reformulação.

Nesse período, a comunidade científica da Educação Física se fortaleceu com a expansão da pós-graduação nessa área no Brasil. Esse movimento possibilitou a muitos professores uma formação não mais restrita às ciências naturais e biológicas.

Com a abertura de cursos na área de humanas, principalmente em educação, novas tendências ou correntes de ensino da Educação Física, cujos debates evidenciavam severas críticas ao modelo vigente até então, passaram a subsidiar as teorizações dessa disciplina escolar (DAÓLIO, 1997, p. 28).

Houve um movimento de renovação do pensamento pedagógico da Educação Física que trouxe várias proposições e interrogações acerca da legitimidade dessa disciplina como campo de conhecimento escolar. Tais propostas dirigiram críticas aos paradigmas da aptidão física e da esportivização (BRACHT, 1999). Entre as correntes ou tendências progressistas, destacaram-se as seguintes abordagens:

- *Desenvolvimentista*: defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Constitui o ensino de habilidades motoras de acordo com uma sequência de desenvolvimento. Sua base teórica é, essencialmente, a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem;<sup>7</sup>
- *Construtivista*: defende a formação integral sob a perspectiva construtivista-interacionista. Inclui as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. Embora preocupada com a cultura infantil, essa abordagem se fundamenta também na psicologia do desenvolvimento.<sup>8</sup>

Vinculadas às discussões da pedagogia crítica brasileira e às análises das ciências humanas, sobretudo da Filosofia da Educação e Sociologia, estão as concepções críticas da Educação Física. O que as diferencia daquelas descritas anteriormente é o fato de que as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, descritas abaixo, operam a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista.

- *Crítico-superadora*: baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e estipula, como objeto da Educação Física, a Cultura Corporal<sup>9</sup> a partir de conteúdos como: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a

<sup>7</sup> Sobre essa abordagem conferir TANI, GO et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

<sup>8</sup> Sobre essa abordagem conferir FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

<sup>9</sup> A Cultura Corporal representa as formas culturais do “movimentar-se humano” historicamente produzidas pela humanidade. Nesse sentido, entende-se que a prática pedagógica da Educação Física no âmbito escolar deve tematizar as diferentes formas de atividades expressivas corporais, sistematizadas aqui nos seguintes Conteúdos Estruturantes: Esporte; Ginástica; Lutas; Dança; Jogos e Brincadeiras.

dança. O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada. Isto é, partindo do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento sincrético sobre a realidade, é função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético.

Nesse sentido, o tratamento espiralar representa o retomar, integrar e dar continuidade ao conhecimento nos diferentes níveis de ensino, ampliando sua compreensão conforme o grau de complexidade dos conteúdos. Por exemplo: um mesmo conteúdo específico, como a Ginástica Geral, pode ser abordado em diferentes níveis de ensino, desde que se garanta sua relação com aquilo que já foi conhecido, elevando esse conhecimento para um nível mais complexo.

A abordagem metodológica crítico-superadora foi criada no início da década de 90 por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de Autores. São eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.<sup>10</sup>

- *Crítico-emancipatória*: Nessa perspectiva, o movimento humano em sua expressão é considerado significativo no processo de ensino/aprendizagem, pois está presente em todas as vivências e relações expressivas que constituem o “ser no mundo”. Nesse sentido, parte do entendimento de que a expressividade corporal é uma forma de linguagem pela a qual o ser humano se relaciona com o meio, tornado-se sujeito a partir do reconhecimento de si no outro. Esse processo comunicativo, também descrito como dialógico, é um ponto central na abordagem *crítico-emancipatória*. A principal corrente teórica que sustenta essa abordagem metodológica é a Fenomenologia, desenvolvida por Merleau Ponty. A concepção crítico-emancipatória foi criada, na década de 90, pelo pesquisador Elenor Kunz.<sup>11</sup>

No contexto das teorizações críticas em Educação e Educação Física, no final da década de 1980 e início de 1990, no Estado do Paraná, tiveram início as discussões para a elaboração do Currículo Básico.

<sup>10</sup> COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>11</sup> Sobre essa abordagem conferir KUNZ, E. Educação Física: Ensino & Mudança. IJUI: UNIJUI, 1991; \_\_\_\_\_. KUNZ, E. (Org.) Transformação Didático-pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.



O Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná surgiu, na década de 90, como o principal documento oficial relacionado à educação básica no Estado do Paraná. O documento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através da Deliberação nº 02/90 de 18 de dezembro de 1990, do processo 384/90. Conforme consta no Currículo Básico, sua primeira edição teve uma tiragem de noventa mil exemplares, que foram distribuídos para maior parte das escolas públicas do Estado do Paraná. Isso demonstra a extensão que atingiu este documento, que passou a legislar em todas as escolas públicas do Paraná, com grande influência sobre as práticas escolares (NAVARRO, 2007, p. 48).

Esse processo envolveu profissionais comprometidos com a Educação Pública do Paraná, deu-se num contexto nacional de redemocratização do país e resultou em um documento que pretendia responder a demandas sociais e históricas da educação brasileira.

Os embates educacionais oriundos desse período, posterior ao Regime Militar, consolidaram-se nos Documentos Oficiais sobre Educação no Brasil, dentre eles, o próprio Currículo Básico do Estado do Paraná que, com um viés crítico, apresentava um discurso preocupado com a formação de seres humanos capazes de questionar e transformar a realidade social em que vivem.

O Currículo Básico, para a Educação Física, fundamentava-se na pedagogia histórico-crítica, identificando-se numa perspectiva progressista e crítica sob os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético.

O Currículo Básico foi produzido num período de emergência, na educação, do chamado “discurso crítico”. Esse discurso pretendia reformular a educação e, conseqüentemente, a disciplina de Educação Física, a partir de reflexões históricas e sociais que desvelassem os mecanismos de desigualdade social e econômica, para então legitimar e concretizar um projeto de transformação social. O objetivo central da criação do Currículo Básico foi o projeto de reestruturação do currículo das escolas públicas do Paraná [...] (NAVARRO, 2007, p. 49).

Esse documento caracterizou-se por ser uma proposta avançada em que o mero exercício físico deveria dar lugar a uma formação humana do aluno em amplas dimensões. O reflexo desse contexto para a Educação Física configurou-se em um projeto escolar que possibilitasse a tomada de consciência dos educandos sobre seus próprios corpos, não no sentido biológico, mas especialmente em relação ao meio social em que vivem. Dessa forma

É necessário procurar entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de área do conhecimento. Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro

da tendência Histórico-Crítica, verificamos que em sua ação pedagógica, ela deve buscar elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana (conforme proposta do filósofo português: Prof. Manuel Sérgio). Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e há dificuldade de compreender e apreender os elementos buscados nesta ciência, uma vez que as raízes históricas da Educação Física brasileira, estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras (PARANÁ, 1990, p. 175).

No entanto, o Currículo Básico apresentava uma rígida listagem de conteúdos, os quais eram denominados *pressupostos do movimento* (condutas motoras de base ou formas básicas de movimento; condutas neuro-motoras; esquema corporal; ritmo; aprendizagem objeto-motora), esses enfraqueciam os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica, pois o enfoque permaneceu privilegiando abordagens como a desenvolvimentista, construtivista e psicomotora (FRATTI, 2001; NAVARRO, 2007).

No mesmo período, foi elaborado o documento intitulado *Reestruturação da Proposta Curricular do Ensino de Segundo Grau*, também para a disciplina de Educação Física. Assim como antes, a proposta foi fundamentada na concepção histórico-crítica de educação para resgatar o compromisso social da ação pedagógica da Educação Física. Vislumbrava-se a transformação de uma sociedade fundada em valores individualistas, em uma sociedade com menor desigualdade social.

Essa proposta representou um marco para a disciplina, destacou a dimensão social da Educação Física e possibilitou a consolidação de um novo entendimento em relação ao movimento humano, como expressão da identidade corporal, como prática social e como uma forma do homem se relacionar com o mundo. A proposta valorizou a produção histórica e cultural dos povos, relativa à ginástica, à dança, aos esportes, aos jogos e às atividades que correspondem às características regionais.

A rigidez na escolha dos conteúdos, a insuficiente oferta de formação continuada para consolidar a proposta e, depois, as mudanças de políticas públicas em educação trazidas pelas novas gestões governamentais, a partir de meados dos anos de 1990, dificultaram a implementação dos fundamentos teóricos e políticos do Currículo Básico na prática pedagógica. Por isso, o ensino da Educação Física na escola se manteve, em muitos aspectos, em suas dimensões tradicionais, ou seja, com enfoque exclusivamente no desenvolvimento das aptidões físicas, de aspectos psicomotores e na prática esportiva.

Os avanços teóricos da Educação Física sofreram retrocesso na década de 1990 quando, após a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional (LDB n. 9394/96), o Ministério da Educação (MEC) apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de Educação Física, que passaram a subsidiar propostas curriculares nos Estados e Municípios brasileiros. O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da ideia de parâmetros, e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais.

No que se refere à disciplina de Educação Física, a introdução dos temas transversais acarretou, sobretudo, num esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina. Temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual tornaram-se prioridade no currículo, em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física.

Os Parâmetros foram elaborados para atender a um artigo da Constituição que prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação (...) não levando em conta a realidade social dos homens, colocando a educação como solução para os problemas sociais e aos homens a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso na vida. Esse documento se apresenta como flexível e optativo, embora, pela forma como foi minuciosamente elaborado, se denuncie todo o tempo como descritivo e específico no seu conteúdo, estimulando a sua incorporação e apresentando-se como verdade absoluta (MARTINS E NOMA, 2002, p. 05).

Acusados por alguns críticos<sup>12</sup> de proporem um ecletismo teórico, os PCN não apresentaram uma coerência interna de proposta curricular. Ou seja, continham elementos da pedagogia construtivista piagetiana, psicomotora, da abordagem tecnicista, sob a ideia de eficiência e eficácia no esporte e, também, defendia o conceito de saúde e qualidade de vida do aluno pautado na perspectiva da aptidão física. Nessa tentativa de absorver o maior número possível de concepções teóricas, o documento acabava tratando tais teorizações de forma aligeirada, deixando, inclusive, de destacar os autores responsáveis pelas diferentes abordagens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental abandonaram as perspectivas da aptidão física fundamentadas em aspectos técnicos e fisiológicos, e destacaram outras questões relacionadas às dimensões culturais, sociais, políticas, afetivas no tratamento dos conteúdos, baseadas em concepções teóricas relativas ao corpo e ao movimento.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os conhecimentos da Educação Física perderam centralidade e importância em favor dos temas

<sup>12</sup> Cf. SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática. São Paulo: Autores Associados, 1997 e RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001, 156f.

transversais e da pedagogia das competências e habilidades, as quais receberam destaque na proposta<sup>13</sup>.

Apesar de sua redação aparentemente progressista, pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio constituíram uma proposta teórica incoerente. As diversas concepções pedagógicas ali apresentadas valorizaram o individualismo e a adaptação do sujeito à sociedade, ao invés de construir e oportunizar o acesso a conhecimentos que possibilitem aos educandos a formação crítica.

Diante da análise de algumas das abordagens teóricas que sustentaram historicamente as teorizações em Educação Física escolar no Brasil, desde as mais reacionárias até as mais críticas, opta-se, nestas Diretrizes Curriculares, por interrogar a hegemonia que entende esta disciplina tão-somente como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal.

Dentro de um projeto mais amplo de educação do Estado do Paraná, entende-se a escola como um espaço que, dentre outras funções, deve garantir o acesso aos alunos ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O breve histórico da disciplina de Educação Física, apresentado anteriormente, aponta marcos importantes para que o professor entenda as mudanças teórico-metodológicas que ocorreram no decorrer dos anos e que, por sua vez, configuraram a atual concepção de Educação Física defendida nestas Diretrizes. Este encaminhamento é, sobretudo, resultado de ampla participação da comunidade acadêmica e escolar.

Ao iniciar as discussões a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos, é necessário, primeiramente, reconhecer alguns dos principais problemas da Educação Física atual, responsáveis por desqualificá-la como área de conhecimento socialmente relevante, que comprometem sua legitimação<sup>14</sup> no currículo escolar. Nesse sentido, segundo Shardakov (1978), é preciso superar:

<sup>13</sup> Sobre a pedagogia das competências e habilidades, conferir DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In.: Revista Brasileira de Educação. n. 18, set/out/nov/dez, 2001.

<sup>14</sup> É importante ter clara a diferença entre legalidade e legitimidade. Historicamente, alguns teóricos em Educação Física buscam questionar a legitimidade dessa disciplina nas escolas. No entanto, sua legalidade já foi garantida através da legislação educacional específica, como consta no artigo 26, § 3º da LDB 9394/96. Para aprofundar essa discussão, conferir BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.



- A persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, dentre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações;
- A banalização do conhecimento da cultura corporal, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação;
- A restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independentemente de condições físicas, de etnia, sexo ou condição social;
- A utilização de testes e medidas padronizadas, não como forma de acesso aos conhecimentos oriundos do esporte de rendimento, mas com objetivos exclusivos de aferir o nível das habilidades físicas, ou como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física;
- A adoção da teoria da pirâmide esportiva como teoria educacional;
- A falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua contradição com a reflexão sobre a Cultura Corporal;

Propõe-se que a Educação Física seja fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino perante os alunos, na superação de contradições e na valorização da educação. Por isso, é de fundamental importância considerar os contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade.

Pode e deve ser trabalhada em interlocução com outras disciplinas que permitam entender a Cultura Corporal em sua complexidade, ou seja, na relação com as múltiplas dimensões da vida humana, tratadas tanto pelas ciências humanas, sociais, da saúde e da natureza.

A Educação Física é parte do projeto geral de escolarização e, como tal, deve estar articulada ao projeto político-pedagógico, pois tem seu objeto de estudo e ensino próprios, e trata de conhecimentos relevantes na escola. Considerando o exposto, defende-se que as aulas de Educação Física não são apêndices das demais disciplinas e atividades escolares, nem um momento subordinado e compensatório para as “durezas” das aulas em sala.

Se a atuação do professor efetiva-se na quadra, em outros lugares do ambiente escolar e em diferentes tempos pedagógicos, seu compromisso, tal como o de todos os professores, é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana. Esses pressupostos se expressam no trato com os conteúdos específicos, tendo como objetivo formar a atitude crítica perante a

Cultura Corporal, exigindo domínio do conhecimento e a possibilidade de sua construção a partir da escola.

Busca-se, assim, superar formas anteriores de concepção e atuação na escola pública, visto que a superação é entendida como ir além, não como negação do que precedeu, mas considerada objeto de análise, de crítica, de reorientação e/ou transformação daquelas formas. Nesse sentido, procura-se possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social.

Isso representa uma mudança na forma de pensar o tratamento teórico-metodológico dado às aulas de Educação Física. Significa, ainda, repensar a noção de corpo e de movimento historicamente dicotomizados pelas ciências positivistas, isto é, ir além da ideia de que o movimento é predominantemente um comportamento motor, visto que também é histórico e social.

Sendo assim, tais consequências na prática pedagógica vão para além da preocupação com a aptidão física, a aprendizagem motora, a performance esportiva, etc.

Devemos entender que o movimento que a criança realiza num jogo, tem repercussões sobre todas as dimensões do seu comportamento e mais, que esta atividade veicula e faz a criança introjetar determinados valores e normas de comportamento. Portanto, aquela ideia de que atuando sobre o físico estamos automaticamente e magicamente atuando sobre as outras dimensões, precisa ser superada para que estas possam ser levadas efetivamente em consideração na ação pedagógica, através do estabelecimento de estratégias que objetivem conscientemente o desenvolvimento num determinado sentido, destes outros aspectos e dimensões dos educandos (BRACHT, 1992, p. 66).

Pensar a Educação Física a partir de uma mudança significa analisar a insuficiência do atual modelo de ensino, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos. Isto pressupõe criticar o trabalho pedagógico, os objetivos e a avaliação, o trato com o conhecimento, os espaços e tempos escolares da Educação Física. Significa, também, reconhecer a gênese da cultura corporal, que reside na atividade humana para garantir a existência da espécie. Destacam-se daí os elementos lúdicos e agonísticos<sup>15</sup> que, sistematizados, estão presentes na escola como conteúdos de ensino.

A gênese da cultura corporal, referida acima, está relacionada à vida em sociedade, desenvolvendo-se, inicialmente, nas relações Homem-Natureza e Homem-Homem, isto é, pelas relações para a produção de bens e pelas relações de troca. Para garantir sua sobrevivência, reprodução e povoamento do Planeta,

<sup>15</sup> O caráter agonístico representa a competição, a sobrepujança, o desempenho e outras características que estão presentes especialmente no esporte moderno.



a humanidade necessitou conhecer a natureza, conquistar diferentes espaços, ocupando-os e explorando-os em sua diversidade de fauna, flora e relevo.

Nas relações com a natureza e com o grupo social de pertencimento, por meio do trabalho, os seres humanos desenvolveram habilidades, aptidões físicas e estratégias de organização, fundamentais para superar obstáculos e garantir a sobrevivência. Inicialmente, correr, saltar, rastejar, erguer e carregar peso eram habilidades essenciais para abater uma caça e transportá-la para “casa”, escapar de uma perseguição, alcançar lugares onde os frutos fossem abundantes.

Outras manifestações corporais e culturais se concretizavam em celebrações dos frutos do trabalho. As danças comemorativas das colheitas, danças de guerra, danças religiosas, dentre outras, são exemplos disso.

O aprofundamento na história leva a compreender que a atividade prática do homem, motivada pelos desafios da natureza, desde o erguer-se da posição quadrúpede até o refinamento do uso da sua mão, foi motor da construção da sua materialidade corpórea e das habilidades que lhe permitiram transformar a natureza. Este agir sobre a natureza, para extrair dela sua subsistência, deu início à construção do mundo humano, do mundo da cultura. Por isso, ‘cultura’ implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza (ESCOBAR, 1995, p. 93).

O trabalho é, então, constitutivo da experiência humana, concomitante com a materialidade corporal e como ato humano, social e histórico, assumiu, ao longo da história da humanidade, duplo caráter. Se por um lado, ele é fundamental para a existência humana e nós dependemos dele, por outro, na sociedade capitalista, ocorre um processo de estranhamento, no qual não nos reconhecemos no produto do nosso trabalho. Para manter este segundo caráter – de trabalho alienado<sup>16</sup> – são necessários mecanismos e mediações referentes à disciplina corporal para atender aos interesses do modo como o capital organiza a vida em sociedade.

Nesse sentido, propõe-se a discussão a respeito da disciplina de Educação Física, levando-se em conta que o trabalho é categoria fundante da relação ser humano/natureza e ser humano/ser humano, pois dá sentido à existência humana e à materialidade corporal que constitui “um acervo de atividades comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, antagonistas” (ESCOBAR, 1995, p. 93). Dessa forma, a materialidade corporal se constitui num longo caminho, de milhares de anos, no qual o ser humano construiu suas formas de relação com a natureza, dentre elas as práticas corporais.

<sup>16</sup> No trabalho alienado, o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, [...] se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O trabalho é externo ao trabalhador, ou seja, não faz parte de sua natureza e, por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo, tem um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas, mas fica fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (MARX, 2004).

Compreender a Educação Física sob um contexto mais amplo significa entender que ela é composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos.

É partindo dessa posição que estas Diretrizes apontam a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes. A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Essas expressões podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

## 2.1 ELEMENTOS ARTICULADORES DOS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada, o que é possível por meio dos Elementos Articuladores<sup>17</sup>.

Tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada. Como articuladores dos conteúdos, podem transformar o ensino da Educação Física na escola, respondendo aos desafios anteriormente descritos.

Nestas Diretrizes, propõem-se os seguintes elementos articuladores:

- Cultura Corporal e Corpo;
- Cultura Corporal e Ludicidade;
- Cultura Corporal e Saúde;
- Cultura Corporal e Mundo do Trabalho;
- Cultura Corporal e Desportivização;
- Cultura Corporal – Técnica e Tática;
- Cultura Corporal e Lazer;
- Cultura Corporal e Diversidade;
- Cultura Corporal e Mídia.

<sup>17</sup> A proposta dos Elementos Articuladores se aproxima daquilo que Pistrak (2000) denomina por Sistema de Complexos Temáticos, isto é, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico através de um sistema de complexo temático garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atual mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deve estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais.



Os elementos articuladores alargam a compreensão das práticas corporais, indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar. São, ao mesmo tempo, fins e meios do processo de ensino/aprendizagem, pois devem transitar pelos Conteúdos Estruturantes e específicos de modo a articulá-los o tempo todo.

### **a) CULTURA CORPORAL E CORPO**

Nestas Diretrizes, o corpo é entendido em sua totalidade, ou seja, o ser humano é o seu corpo, que sente, pensa e age. Os aspectos subjetivos de valorização – ou não – do corpo devem ser analisados sob uma perspectiva crítica da construção hegemônica do referencial de beleza e saúde, veiculado por mecanismos mercadológicos e midiáticos, os quais fazem do corpo uma ferramenta produtiva e um objeto de consumo.

Esse elemento articulador tem também como pressuposto a reflexão crítica sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo que favoreceram a dicotomia corpo-mente e sua repercussão no interior das aulas de Educação Física, nas práticas corporais.

As preocupações com o corpo e com os significados que o mesmo assume na sociedade constituem um dos aspectos que precisam ser tratados no interior das aulas de Educação Física, para que sejam desmistificadas algumas perspectivas ingênuas no trato com essa questão.

Os cuidados com o corpo vão se tornando uma exigência na Modernidade, e implicam a convergência de uma série de elementos: as tecnologias para tanto vão se desenvolvendo de maneira acelerada; o mercado dos produtos e serviços voltados para o corpo vai se expandindo; a higiene que fundamentava esses cuidados vai sendo substituída pelos prazeres do ‘corpo’; a implicação lógica do processo de secularização com a identificação da personalidade dos indivíduos com sua aparência. Por todas essas circunstâncias, o cuidado com o corpo transforma-se numa ditadura do corpo, um corpo que corresponde à expectativa desse tempo, um corpo que seja trabalhado arduamente e do qual, os vestígios de naturalidade sejam eliminados (SILVA, 2001, p. 86).

Pretende-se que as discussões que envolvem o corpo estejam atreladas a todas as manifestações e práticas corporais que emergem nos Conteúdos Estruturantes destas Diretrizes.

### **b) CULTURA CORPORAL E LUDICIDADE**

Esse elemento articulador ganha relevância porque, ao vivenciar os aspectos lúdicos que emergem das e nas brincadeiras, o aluno torna-se capaz de estabelecer conexões entre o imaginário e o real, e de refletir sobre os papéis assumidos nas relações em grupo. Reconhece e valoriza, também, as formas particulares que os

brinquedos e as brincadeiras tomam em distintos contextos e diferentes momentos históricos, nas variadas comunidades e grupos sociais.

Dessa maneira, a ludicidade, como elemento articulador, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão e vivência das práticas corporais em todos os Conteúdos Estruturantes, desde que não esteja limitada a uma perspectiva utilitarista, na qual as brincadeiras surgem de modo descontextualizado, em apenas alguns momentos da aula, relegando o lúdico a um papel secundário.

Torna-se de fundamental importância discutir com os alunos a ideia, por exemplo, de que brincadeira é coisa de criança, isso porque

O lúdico não se situa numa determinada dimensão do nosso ser, mas constitui-se numa síntese integradora. Ele se materializa no todo, no integral da existência humana. Da mesma forma que não existe uma essência humana divorciada da existência, também não existe um lúdico descolado das relações sócias (ACORDI, FALCÃO e SILVA, 2005, p. 35).

Assim, o lúdico se apresenta como parte integrante do ser humano e se constitui nas interações sociais, sejam elas na infância, na idade adulta ou na velhice. Essa problemática precisa ser discutida e vivenciada pelos alunos, para que a ludicidade não seja vivida através de práticas violentas, como em algumas brincadeiras que ocorrem no interior da escola. O professor deve lançar mão das diversas possibilidades que o lúdico pode assumir nas diferentes práticas corporais, conforme discutem os autores

A experiência lúdica constitui-se numa referência significativa que pode contribuir para a construção de possibilidades emancipatórias justamente pela sua característica fundamental de resistência à produção de algo que remete para além de si mesma, ou seja, o lúdico não satisfaz nada que não ele próprio, é compreendido não como meio, mas, necessariamente, como um fim (ACORDI, FALCÃO e SILVA, 2005, p. 35).

Os aspectos lúdicos representam uma ação espontânea, de fruição, que interfere sobre e na construção da autonomia, a qual é uma das finalidades da escolarização.

### c) CULTURA CORPORAL E SAÚDE

Esse elemento articulador permite entender a saúde como construção que supõe uma dimensão histórico-social. Portanto, é contrária à tendência dominante de conceber a saúde como simples volição (querer) individual. Na esteira dessa discussão, propõem-se alguns elementos a serem considerados como constitutivos da saúde:

- *Nutrição*: refere-se à abordagem das necessidades diárias de ingestão de carboidratos, de lipídios, de proteínas, de vitaminas e de aminoácidos, e



também de seu aproveitamento pelo organismo, no processo metabólico que ocorre durante uma determinada prática corporal;

- *Aspectos anátomo-fisiológicos da prática corporal*: trata-se de conhecer o funcionamento do próprio corpo, identificar seus limites na relação entre prática corporal e condicionamento físico, e propor avaliação física e seus protocolos;
- *Lesões e primeiros socorros*: abordam-se informações sobre as lesões mais frequentes ocorridas nas práticas corporais e como tratá-las a partir das noções de primeiros socorros. Trata-se, ainda, de discutir as consequências ou sequelas do treinamento de alto nível no corpo dos atletas;
- *Doping*: discutem-se as influências das condições econômicas, sociais, políticas e históricas no uso de substâncias ilícitas por atletas e não-atletas, numa sociedade pautada na competição exacerbada. Assim como os motivos e os valores determinantes no uso de esteroides anabolizantes e seus efeitos.

Nessa mesma direção, pode-se abordar o uso de substâncias entorpecentes e os seus efeitos sobre a saúde e demonstrar o que motiva a produção e a disseminação dessas substâncias, o tráfico de drogas, etc. Outro exemplo seria a busca pelas atuais formas de tratamento, modelação, intervenção sobre o corpo com o intuito de alcançar, a qualquer custo, os modelos instituídos de beleza e a chamada saúde perfeita.

Por sua vez, a sexualidade pode ser analisada sob, no mínimo, dois aspectos: primeiro, que a entende como fruição, prazer, alegria, encontro; segundo, a respeito do que ela representa em termos de miséria humana: prostituição infantil, dominação sexual, sexismo, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Na prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugere-se jogos mistos. Trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do convívio social entre os mesmos, por meio da mudança de regras.

Dessa maneira, o professor, ao abordar um dos Conteúdos Estruturantes, por exemplo, a ginástica, pode levantar questões importantes. Dentre elas, a crítica à lógica do sacrifício e do sofrimento – não somente físico –; o excesso de exercícios que aumentam o risco de lesões graves e a possível degradação do corpo; o uso de meios artificiais, como anabolizantes, os quais aceleram a almejada performance corporal, devendo-se discutir com os alunos os danos que o uso destas substâncias causa no organismo; a questão de gênero, em que se discute as diferenças sociais entre homens e mulheres.

Nestas Diretrizes, os cuidados com a saúde não podem ser atribuídos tão-somente a uma responsabilidade do sujeito, mas sim, compreendidos no contexto das relações sociais, por meio de práticas e análises críticas dos discursos a ela relativos.

## d) CULTURA CORPORAL E MUNDO DO TRABALHO

O mundo do trabalho torna-se elemento articulador dos Conteúdos Estruturantes da Educação Física, na medida em que concentra as relações sociais de produção/assalariamento vigentes na sociedade, em geral, e na Educação Física, em específico. Um exemplo dessas relações pode ser verificado em Gebara (2002), ao explicitar a passagem do amadorismo à profissionalização esportiva. Com isso, o professor poderá debater com seus alunos as consequências da profissionalização e o assalariamento de diversos atletas, vinculados às diferentes práticas corporais.

Outra dimensão relacionada, diretamente, à reordenação do mundo do trabalho é o caráter de (in)utilidade que a Educação Física tem assumido no processo de formação do aluno. Com a reestrutura produtiva, o trabalhador preterido deve contornar as tarefas laborais com a máxima flexibilidade, isto é, deve saber trabalhar em equipe, tomar decisões rapidamente, ter noções, ainda que gerais, de informática, a fim de manusear as novas tecnologias. Com efeito, a Educação Física que, outrora esteve associada à formação corporal do aluno visando adequá-lo ao modelo de produção social, perde sua centralidade, ficando relegada a segundo plano (NOZAKI, 2001). Evidencia-se, portanto,

[...] a clara importância de algumas disciplinas escolares, (...) que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico (NOZAKI, 2001, p. 05).

Na crítica a esse processo, o professor poderá propor atividades que alertem os alunos para os reais sentidos de tal prática, como exemplo dos exercícios calistênicos, tão difundidos no interior da escola no período de ditadura militar.

## e) CULTURA CORPORAL E DESPORTIVIZAÇÃO

O processo de desportivização das práticas corporais é um fenômeno cada vez mais recorrente, impulsionado pela supervalorização do esporte na atual sociedade, como, por exemplo, uma Copa do Mundo de Futebol em detrimento de causas sociais como a fome. Se, na origem do esporte, sua prática condenava os jogos populares por serem uma atividade que não condizia com os interesses da burguesia em ascensão, que tinham como foco a seleção dos mais habilidosos, agora, na atualidade, suas luzes estão sobre as práticas que ainda não estão vinculadas à lógica e a regras previamente fixadas.



Se antes, no mundo do jogo, havia uma dinâmica fundada num associativismo espontâneo, a partir de uma construção lúdica comum ao grupo de amigos, agora o sentimento de domínio pela força prevalece, aniquilando o esquema anterior, fazendo com que os mais fortes sejam imbuídos de um sentimento de propriedade (em relação ao próprio corpo) e de poder (em relação ao domínio pela força) comparado ao espaço lúdico anterior (BRUHNS, 2003, p. 89).

A desportivização deve ser analisada à luz da padronização das práticas corporais. Isso significa que o primeiro objetivo de tornar qualquer atividade um esporte é colocá-la sob normas e regras padronizadas e subjugadas a federações e confederações, para que sua difusão seja ampla em todo o planeta, deixando o aspecto criativo da expressão corporal num segundo plano.

Por exemplo, é comum presenciarmos situações nas quais um jogador de futebol, ao realizar uma jogada criativa, é punido com cartão amarelo por atitude antidesportiva. Isso demonstra o quanto o rigor técnico e a padronização dos movimentos prevalecem sobre a criatividade. O que não significa que a criatividade não está mais presente nos esportes. É só lembrarmos de inúmeras jogadas criadas por jogadores de futsal, ou dos movimentos criativos da ginástica rítmica. Apesar disso, a objetividade é predominante no esporte de rendimento e, portanto, priorizada em detrimento da criatividade.

Com esse olhar, o professor poderá discutir com seus alunos as contradições presentes nesse processo de esportivização das práticas corporais, visto que no ensino de Educação Física é preciso compreender o processo pelo qual uma prática corporal é institucionalizada internacionalmente com regras próprias e uma estrutura competitiva e comercial.

Sendo assim, perceber o motivo que leva uma luta, como a capoeira, a ter roupas próprias, estrutura hierárquica interna (gradação), campeonatos mundiais com regras estabelecidas, federações e confederações próprias, pode ser um, entre vários caminhos, para a análise crítica dos Conteúdos Estruturantes.

Tal olhar pode ser lançado sobre todos os Conteúdos Estruturantes, percebendo em que condições seus conteúdos específicos tornaram-se esporte institucionalizado e quais os impactos desta transformação.

## **f) CULTURA CORPORAL - TÉCNICA E TÁTICA**

Os aspectos técnicos e táticos são elementos que estão presentes nas mais diversas manifestações corporais, especificamente naquelas que constituem os conteúdos da Educação Física na escola.

A técnica é, nesse sentido, fundamento central para pensar os diferentes conteúdos da Educação Física, fruto do rigor científico e do desejo humano em criar estratégias e métodos mais eficientes para educar e padronizar gestos das diversas práticas corporais.

Por exemplo, foram criados recursos para formatar uma partida de futebol em gestos técnicos. A atenção ficou centrada na prática, no fazer pelo fazer, de modo que o futebol seja executado de forma eficiente, com performance máxima por meio do treinamento contínuo dos diferentes gestos técnicos, considerados “fundamentos básicos”, das diferentes modalidades esportivas. Com efeito, impera certa hierarquização dos gestos técnicos vistos como “eficientes” sobre a criatividade, considerada pouco objetiva.

Se o enfoque permanecer apenas na técnica e na tática, deixando de lado os outros princípios do esporte, perde-se a capacidade de se relacionar e refletir sobre quaisquer manifestações corporais.

As técnicas e táticas compõem os elementos que constituem e identificam o legado cultural das diferentes práticas corporais, por isso, não se trata de negar a importância do aprendizado das diferentes técnicas e elementos táticos. Trata-se, sim, de conceber que o conhecimento sobre estas práticas vai muito além dos elementos técnicos e táticos. Do contrário, corre-se o risco de reduzir ainda mais as possibilidades de superar as velhas concepções sobre o corpo, baseadas em objetivos focados no desenvolvimento de habilidades motoras e no treinamento físico, por meio das conhecidas progressões pedagógicas.

## g) CULTURA CORPORAL E LAZER

A disciplina de Educação Física tem, entre outros, o objetivo de promover experiências significativas no tempo e no espaço, de modo que o lazer se torne um dos elementos articuladores do trabalho pedagógico. Por meio dele, os alunos irão refletir e discutir as diferentes formas de lazer em distintos grupos sociais, em suas vidas, na vida das famílias, das comunidades culturais, e a maneira como cada um deseja e consegue ocupar seu tempo disponível.

O lazer possui um duplo processo educativo que pode ser visto como veículo de educação (educação pelo lazer) ou como objeto de educação (educação para o lazer). Na escola, o professor deve procurar educar para o lazer, conciliando a transmissão do que é desejável em termos de valores, funções e conteúdos. O processo de educação para o lazer pressupõe “[...] o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais [neste caso, relacionados com a Educação Física], que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade” (MARCELLINO, 2002, p. 50).

Nesse sentido, o período em que o aluno permanece na escola, cursando o ensino regular, não se caracteriza como lazer, mas como um tempo de obrigação. Não obstante, a escola pode proporcionar experiências no âmbito do lazer para seus alunos, mas no contraturno, quando ele tem autonomia para decidir sobre a atividade que pretende realizar.



A educação pelo lazer, desenvolvido no tempo/espaço fora das obrigações escolares, é considerada um veículo de educação que pode potencializar o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Pode ter como objetivos o relaxamento, o prazer pela prática ou pela contemplação, e até mesmo contribuir para a compreensão da realidade. A educação pelo lazer proporciona "(...) o aguçamento da sensibilidade pessoal, pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade" (MARCELLINO, 2002, p. 50).

A discussão do lazer permeia todos os Conteúdos Estruturantes, ou seja, o professor, ao tratar do esporte, por exemplo, poderá trazer para a reflexão questões como: para um jogador (profissional) de qualquer modalidade esportiva, a atividade que desenvolve caracteriza-se como lazer? E para os espectadores, tal atividade é lazer?

A mesma reflexão pode ser desenvolvida em qualquer um dos Conteúdos Estruturantes, o professor pode instigar seus alunos a buscarem: quais são os espaços e equipamentos necessários para determinadas práticas corporais? Esses espaços que existem perto da escola ou de casa são padronizados ou possibilitam outras experiências corporais para além do esporte?

Dessa maneira, o professor de Educação Física pode trabalhar com seus alunos o conceito de lazer, para isso, apresenta seus aspectos históricos, proporcionando uma compreensão mais ampla de seu significado.

Outra forma de se trabalhar com esse elemento articulador é através de pesquisas relacionadas ao dia-a-dia do aluno, em que o professor propõe algumas indagações, tais como: o que faço no meu tempo livre? Quais são os espaços e equipamentos de que me aproprio? Qual é a minha atitude frente ao tempo/espaço de lazer?

Sob esse viés, trabalhar a questão do lazer nas aulas de Educação Física pode possibilitar aos alunos, no tempo disponível – fora das obrigações escolares, familiares, religiosas ou de trabalho – uma apropriação crítica e criativa de seu tempo, por meio da interiorização do conhecimento.

## **h) CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE**

Aqui, propõe-se uma abordagem que privilegie o reconhecimento e a ampliação da diversidade nas relações sociais. Por isso, as aulas de Educação Física podem revelar-se excelentes oportunidades de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças<sup>18</sup>, de desenvolvimento de ideias e de valorização humana, para que o outro seja considerado.

<sup>18</sup> Ressalta-se o que estabelece a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os currículos.

Destaca-se que a inclusão não representa caridade ou assistencialismo, mas condição de afirmar a pluralidade, a diferença, o aprendizado com o outro, algo que todos os alunos devem ter como experiência formativa.

Em relação ao reconhecimento das diferenças, também é preciso valorizar as experiências corporais do campo e dos povos indígenas. Esses registros culturais têm riquíssimos acervos, muitas vezes esquecidos porque predominam os modelos urbanos de educação do corpo. Assim, torna-se pertinente valorizar as práticas corporais de cada segmento social e cultural nas escolas do campo e indígenas, tanto quanto nas escolas urbanas.

De fato, é preciso que esses universos dialoguem entre si para que os alunos convivam com as diferenças e estabeleçam relações corporais ricas em experimentações. Um exemplo disso seria o desenvolvimento de atividades corporais, oferecendo aos alunos a experimentação de esportes adaptados. Com esse tipo de atividade, pode-se discutir as dificuldades encontradas pelos alunos, tanto de locomoção e direção como de equilíbrio, dentre outros.

Busca-se, com isso, uma conscientização das diferenças existentes entre as pessoas, tendo o respeito e o convívio social como pressuposto básico de convivência. Por exemplo, jogar futebol com os olhos vendados, utilizando uma bola com guizo, ou uma bola envolvida em sacolas plásticas que emitam um som, pode ser uma atividade que busque os objetivos acima traçados.

## i) CULTURA CORPORAL E MÍDIA

Esse elemento articulador deve propiciar a discussão das práticas corporais transformadas em espetáculo e, como objeto de consumo, diariamente exibido nos meios de comunicação para promover e divulgar produtos. Para uma análise crítica dessa concepção das práticas corporais, diversos veículos de comunicação podem servir de referência, quais sejam: programas esportivos de rádio e televisão, artigos de jornais, revistas, filmes, documentários, entre outros. Em vários momentos da grade de programação das empresas de telecomunicação, evidencia-se a promoção de inúmeras marcas esportivas. Isso provoca, na escola, importantes consequências para as práticas corporais, pois os alunos acabam absorvendo estas informações, configurando-se num sonho: tornarem-se iguais aos esportistas mais conhecidos. Em si, esse não se apresenta como um problema, na verdade pode servir ao professor como conteúdo a ser abordado, explicitando as contradições presentes no seu cotidiano escolar.

Além disso, é importante lembrar que a mídia está presente na vida das pessoas e a rapidez das informações dificulta a possibilidade de reflexão a respeito das notícias. Desse modo, torna-se importante que o aluno reflita acerca desse elemento articulador e o professor não pode ficar alheio a essa discussão.



[...] a mídia ao veicular discursos a respeito dos esportes, corpo, saúde, entre outros, propicia a constituição de saberes a respeito desses elementos por parte da população. Porém, deve-se ressaltar que nem sempre tais discursos apresentam a totalidade dos fenômenos abordados, reduzindo-os a concepções fragmentadas, de fácil entendimento e por isso mesmo limitadas (MENDES, 2006, s/p).

A atuação do professor de Educação Física é de suma importância para aprofundar a abordagem dos conteúdos, considerando as questões veiculadas pela mídia em sua prática pedagógica, de modo a possibilitar ao aluno discussão e reflexão sobre: a supervalorização de modismo, estética, beleza, saúde, consumo; os extremos sobre a questão salarial dos atletas; os extremos de padrões de vida dos atletas; o preconceito e a exclusão; a ética que permeia os esportes de alto nível, entre outros aspectos que são ditados pela mídia.

### 3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Nestas Diretrizes Curriculares, os Conteúdos Estruturantes foram definidos como os conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino. Constituem-se historicamente e são legitimados nas relações sociais.

Os Conteúdos Estruturantes da Educação Física para a Educação Básica devem ser abordados em complexidade crescente<sup>19</sup>, isto porque, em cada um dos níveis de ensino os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem.

A Educação Física e seu objeto de ensino/estudo, a Cultura Corporal, deve, ainda, ampliar a dimensão meramente motriz. Para isso, pode-se enriquecer os conteúdos com experiências corporais das mais diferentes culturas, priorizando as particularidades de cada comunidade.

A seguir, cada um dos Conteúdos Estruturantes será tratado sob uma abordagem que contempla os fundamentos da disciplina, em articulação com aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como

<sup>19</sup> Abordar os Conteúdos Estruturantes em complexidade crescente significa romper com a visão etapista de conhecimento, cuja exposição de conteúdos pauta-se em pré-requisitos. Exemplo dessa visão pode ser observado nos esportes, por exemplo, quando se acredita que o aluno necessita primeiramente conhecer as regras, para posteriormente vivenciá-las na prática. Essa forma de abordagem evidencia-se destinar para a quinta e sexta séries a vivência de diversos jogos pré-desportivos e, para a sétima e oitava séries, o reconhecimento das regras de diferentes modalidades esportivas. Na compreensão de abordagem crescente de complexidade, esses assuntos não são vistos separadamente. Desde a quinta série o aluno terá contato com regras e jogos pré-esportivos e esportivos, sendo o enfoque diferenciado para cada série, de acordo com sua capacidade de abstração. Logo, na quinta e sexta séries, o aluno terá condições de vivenciar regras gerais de determinado esporte, aprofundando isso na sétima e oitava, por meio de competições e festivais esportivos.

elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma. Os Conteúdos Estruturantes propostos para a Educação Física na Educação Básica são os seguintes:

- Esporte;
- Jogos e brincadeiras;
- Ginástica;
- Lutas;
- Dança.

### 3.1 ESPORTE

Garantir aos alunos o direito de acesso e de reflexão sobre as práticas esportivas, além de adaptá-las à realidade escolar, devem ser ações cotidianas na rede pública de ensino.

Nesse sentido, a prática pedagógica de Educação Física não deve limitar-se ao fazer corporal, isto é, ao aprendizado única e exclusivamente das habilidades físicas, destrezas motoras, táticas de jogo e regras.

Ao trabalhar o Conteúdo Estruturante *esporte*, os professores devem considerar os determinantes histórico-sociais responsáveis pela constituição do esporte ao longo dos anos, tendo em vista a possibilidade de recriação dessa prática corporal.<sup>20</sup>

Portanto, nestas Diretrizes, o esporte é entendido como uma atividade teórico-prática e um fenômeno social que, em suas várias manifestações e abordagens, pode ser uma ferramenta de aprendizado para o lazer, para o aprimoramento da saúde e para integrar os sujeitos em suas relações sociais.

No entanto, se o profissional de Educação Física negligenciar a reflexão crítica e a didatização desse conteúdo, pode reforçar algumas características como a sobrepujança, a competitividade e o individualismo. A título de exemplo, a profissionalização esportiva deve ser analisada criticamente, discutindo-se com os alunos as consequências dos contratos de trabalho que levam à migração e a desterritorialização prematura de meninos e meninas; às exigências de esforço e resistência física levados a limites extremos; à exacerbação da competitividade; entre outros.

A exacerbação e a ênfase na competição, na técnica, no desempenho máximo e nas comparações absolutas e objetivas faz do esporte na escola uma prática pedagógica potencialmente excludente, pois, desta maneira, só os mais fortes, hábeis e ágeis conseguem viver o lúdico e sentir prazer na vivência e no aprendizado desse conteúdo.

<sup>20</sup> Para saber mais sobre a recriação ou reinvenção dos esportes, conferir ASSIS DE OLIVEIRA, S. Reinventando o esporte. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.



Superar isso é um dos grandes desafios da Educação Física, o que exige um trabalho intenso de redimensionamento do trato com o conteúdo esporte na escola, repensando os tempos e espaços pedagógicos de forma a permitir aos estudantes as múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica perante esse conteúdo escolar.

Os valores que privilegiam o coletivo são imprescindíveis para a formação do humano o que pressupõem compromisso com a solidariedade e o respeito, a compreensão de que o jogo se faz a dois, e de que é diferente jogar com o companheiro e jogar contra o adversário (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 71).

Sendo assim, sugere-se uma abordagem que privilegie o esporte da escola, e não somente o esporte na escola. Isso pressupõe que as aulas de Educação Física sejam espaços de produção de outra cultura esportiva, de ressignificação daquilo que Bracht (2005) denominou como “esporte moderno”, isto é, a expressão hegemônica atual do esporte competitivo de alto rendimento, espetacularizado e profissionalizado<sup>21</sup>.

Ainda, o ensino do esporte deve propiciar ao aluno uma leitura de sua complexidade social, histórica e política. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, isto é, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa.

O esporte parece de fato ter sido, e ainda ser, um forte vetor a potencializar o domínio do corpo. Sua importância não pode ser menosprezada, se considerarmos o quanto as identidades se constroem em torno do corpo, e o quanto a sociedade moderna está impregnada pelo princípio do rendimento, o quanto ela é *esportivizada* [Grifos do autor] (VAZ, et. al., 1999, p. 92).

Portanto, o ensino do esporte nas aulas de Educação Física deve sim contemplar o aprendizado das técnicas, táticas e regras básicas das modalidades esportivas, mas não se limitar a isso. É importante que o professor organize, em seu plano de trabalho docente, estratégias que possibilitem a análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e do fenômeno esportivo que, sem dúvida, é algo bastante presente na sociedade atual.

O vínculo da sociedade brasileira com o futebol é um exemplo. O professor de Educação Física pode elaborar várias estratégias metodológicas para esse conteúdo, como: discussão sobre a predominância do futebol como esporte na sociedade brasileira; o discurso hegemônico sobre a identidade brasileira ligada ao futebol;

<sup>21</sup> Para Bracht (2005), “o esporte moderno refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo. (...) resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos [da cultura corporal] das classes populares inglesas, como os jogos populares (...)” (p. 13. Grifo nosso).

as inúmeras outras possibilidades de jogarmos futebol, modificando as regras; o processo de esportivização que, a partir de um jogo popular, constituiu o futebol; a masculinização do futebol; os preconceitos raciais historicamente presentes nos times e torcidas; as relações de mercado e de trabalho no futebol; dentre outros.

### 3.2 JOGOS E BRINCADEIRAS

Nestas Diretrizes, os jogos e as brincadeiras são pensados de maneira complementar, mesmo cada um apresentando as suas especificidades. Como Conteúdo Estruturante, ambos compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade<sup>22</sup>.

No caso do jogo, ao respeitarem seus combinados, os alunos aprendem a se mover entre a liberdade e os limites, os próprios e os estabelecidos pelo grupo. Além de seu aspecto lúdico, o jogo pode servir de conteúdo para que o professor discuta as possibilidades de flexibilização das regras e da organização coletiva. As aulas de Educação Física podem contemplar variadas estratégias de jogo, sem a subordinação de um sujeito a outros. É interessante reconhecer as formas particulares que os jogos e as brincadeiras tomam em distintos contextos históricos, de modo que cabe à escola valorizar pedagogicamente as culturas locais e regionais que identificam determinada sociedade.

Nessa direção, pode-se trazer como exemplo o jogo de queimada ou caçador, fortemente presente no cotidiano escolar, que em sua organização delimita os papéis e os poderes concedidos aos jogadores, os quais mudam conforme a hierarquia assumida no jogo. Ou seja, o “capitão” ou “base” detém maior poder do que qualquer outro jogador, com autoridade de decidir sobre a “vida” e a “morte” dos demais jogadores. Via de regra, o jogador que assume este papel é o mais habilidoso, o mais forte e com maior liderança, já aqueles que são escolhidos para “morrer” no início do jogo, representam os jogadores mais frágeis e menos habilidosos, e que dificilmente serão os escolhidos como “base”.

A partir dessa exemplificação, entendemos que o jogo praticado nesta perspectiva reproduz e pode servir para reforçar desigualdades arraigadas no contexto social.

Dessa maneira, é possível garantir o papel da Educação Física no processo de escolarização, a qual tem, entre outras, a finalidade de intervir na reflexão do aluno, realizando uma crítica aos modelos dominantes. Intervenção esta que requer um exercício crítico por parte do professor diante das práticas que reforçam tais modelos. Exige, também, a busca de alternativas que permitam a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

<sup>22</sup> Vale lembrar que o brinquedo também faz parte desse universo, no entanto não se trata de um Conteúdo Estruturante da Educação Física, mas sim um objeto que pode servir de suporte para a brincadeira e para o jogo.



Assim, as crianças e os jovens devem ter oportunidade de produzirem as suas formas de jogar e brincar, isto é, ter condições de produzirem suas próprias culturas, pois

[...] o uso do tempo na infância varia de acordo com o momento histórico, as classes sociais e os sexos. Na nossa sociedade [...] ainda que por razões bem diferentes, independente das classes sociais a que pertençam, as crianças também não têm tempo e espaço para vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil” (MARCELLINO, 2002, p. 118).

Os trabalhos com os jogos e as brincadeiras são de relevância para o desenvolvimento do ser humano, pois atuam como maneiras de representação do real através de situações imaginárias, cabendo, por um lado, aos pais e, por outro, à escola fomentar e criar as condições apropriadas para as brincadeiras e jogos. Não obstante, para que sejam relevantes, é preciso considerá-los como tal.

Tanto os jogos quanto as brincadeiras são conteúdos que podem ser abordados, conforme a realidade regional e cultural do grupo, tendo como ponto de partida a valorização das manifestações corporais próprias desse ambiente cultural. Os jogos também comportam regras, mas deixam um espaço de autonomia para que sejam adaptadas, conforme os interesses dos participantes de forma a ampliar as possibilidades das ações humanas.

Torna-se importante, então, que os alunos participem na reconstrução das regras, segundo as necessidades e desafios estabelecidos. Para que os princípios de sobrepujança sejam relativizados, os próprios alunos decidem como equilibrar a força de dois times, sem a preocupação central na mensuração do desempenho.

Através do brincar (jogar) o aluno estabelece conexões entre o imaginário e o simbólico.

[...] as brincadeiras são expressões miméticas privilegiadas na infância, momentos organizados nos quais o mundo, tal qual as crianças o compreendem, é lembrado, contestado, dramatizado, experienciado. Nelas as crianças podem viver, com menos riscos, e interpretando e atuando de diferentes formas, as situações que lhes envolvem o cotidiano. Desempenham um papel e logo depois outro, seguindo, mas também reconfigurando, regras. São momentos de representação e apresentação, de apropriação do mundo (VAZ et. al., 2002, p. 72).

Almeja-se organizar e estruturar a ação pedagógica da Educação Física, de maneira que o jogo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como um conhecimento que constitui um acervo cultural, o qual os alunos devem ter acesso na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesta perspectiva, não se pode esquecer dos *brinquedos* que, no seu processo de criação, envolvem relações sociais, políticas e simbólicas que se fazem presentes desde sua invenção.

[...] os brinquedos não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados; eles nasceram, sobretudo nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho etc. [...] O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um processo secundário das diversas indústrias manufatureiras (BENJAMIN, 1984, p. 67-68).

A construção do brinquedo era repleta de significados tanto para o pai, que o construía com as sobras de materiais utilizados em seu trabalho artesanal, como para a criança, que brincava com ele. Entretanto, com o desenvolvimento da industrialização, os brinquedos passaram a ser fabricados em grande escala, perdendo sua singularidade, isto é, tornando-se cada vez mais estranhos aos sujeitos inseridos nesta lógica de mercantilização dos brinquedos.

Assim, oportunizar aos alunos a construção de brinquedos, a partir de materiais alternativos, discutindo a problemática do meio ambiente por meio do (re)aproveitamento de sucatas e a experimentação de seus próprios brinquedos e brincadeiras, pode dar outro significado a esses objetos e a essas ações respectivamente, enriquecendo-os com vivências e práticas corporais.

Dessa maneira, como Conteúdo Estruturante da disciplina de Educação Física, os *jogos e brincadeiras* compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade, além de intensificarem a curiosidade, o interesse e a intervenção dos alunos envolvidos nas diferentes atividades.

### 3.3 GINÁSTICA

Nestas Diretrizes Curriculares, entende-se que a ginástica deve dar condições ao aluno de reconhecer as possibilidades de seu corpo. O objeto de ensino desse conteúdo deve ser as diferentes formas de representação das ginásticas.

Espera-se que os alunos tenham subsídios para questionar os padrões estéticos, a busca exacerbada pelo culto ao corpo e aos exercícios físicos, bem como os modismos que atualmente se fazem presentes nas diversas práticas corporais, inclusive na ginástica.

Sob tal perspectiva, foram desenvolvidas técnicas visando à padronização dos movimentos, a aquisição de força física, privilegiando os aspectos motores e a vivência de coreografias e gestos normatizados. Nessa concepção, que não considera a singularidade e o potencial criativo dos alunos, os exercícios físicos privilegiam um bom desempenho de grupos musculares e o aprimoramento das funções orgânicas para a melhoria da *performance* atlética.

Um exemplo é o método ginástico baseado em exercícios calistênicos. A eficiência do movimento seria alcançada com hierarquização do movimento, de



exercícios mais simples para os mais complexos e pela ordem de comando para que todos os alunos realizem os mesmos movimentos.

Ampliando esse olhar, é importante entender que a ginástica compreende uma gama de possibilidades, desde a ginástica imitativa de animais, as práticas corporais circenses, a ginástica geral, até as esportivizadas: artística e rítmica. Contudo, sem negar o aprendizado técnico, o professor deve possibilitar a vivência e o aprendizado de outras formas de movimento.

Como exemplo, além de ensinar os alunos a técnica do rolamento para frente e para trás, o professor pode construir com eles outras possibilidades de realizar o rolamento, considerando as individualidades e limitações de cada aluno, fazendo relações com alguns animais, com movimentos do circo, relacionando com formas geométricas ou objetos, entre outras.

Deve-se, ainda, oportunizar a participação de todos, por meio da criação espontânea de movimentos e coreografias, bem como a utilização de espaços para suas práticas, que podem ocorrer em locais livres como pátios, campos, bosques entre outros. Não há necessidade de material específico para realização das aulas, pois a prática pedagógica pode acontecer por meio de materiais alternativos e/ou de acordo com a realidade própria de cada escola.

A presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma de elaborar/praticar formas de ação comuns [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

Por meio da ginástica, o professor poderá organizar a aula de maneira que os alunos se movimentem, descubram e reconheçam as possibilidades e limites do próprio corpo. Com efeito, trata-se de um processo pedagógico que propicia a interação, o conhecimento, a partilha de experiências e contribui para ampliar as possibilidades de significação e representação do movimento.

### 3.4 LUTAS

Da mesma forma que os demais Conteúdos Estruturantes, as lutas devem fazer parte do contexto escolar, pois se constituem das mais variadas formas de conhecimento da cultura humana, historicamente produzidas e repletas de simbologias. Ao abordar esse conteúdo, deve-se valorizar conhecimentos que permitam identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as *lutas* foram ou são praticadas.

Tanto as lutas ocidentais como as orientais surgiram de necessidades sociais, em um dado contexto histórico, influenciadas por fatores econômicos, políticos e culturais. Exemplo disso, conforme analisa Cordeiro Jr. (1999), no contexto histórico feudal japonês, marcado pela tirania dos latifúndios, a luta entre camponeses e samurais, e/ou entre estes, quando defendiam senhores de terra diferentes, envolvia golpes de morte. Os camponeses, que precisavam se defender de samurais armados com espadas, desenvolveram uma prática corporal coletiva – o jiu-jitsu. Em grupo, atacavam os samurais, imobilizando-os e desarmando-os, prendendo seus braços e/ou pernas para, rapidamente, derrubá-los e então aplicar-lhes chaves, torções, etc.

De fato, as lutas desenvolvidas nos diversos continentes estão permeadas por esses aspectos. Ao se pensar em outra prática corporal genuinamente brasileira, a capoeira foi criada pelos escravos como forma de luta para se conquistar a liberdade. Não obstante, hoje ela é considerada um misto de dança, jogo, luta, arte e folclore (FALCÃO, 2003).

Ao abordar o conteúdo lutas, torna-se importante esclarecer aos alunos as suas funções, inclusive apresentando as transformações pelas quais passaram ao longo dos anos. De fato, as lutas se distanciaram, em grande parte, da sua finalidade inicial ligada às técnicas de ataque e defesa, com o intuito de autoproteção e combates militares, no entanto, ainda hoje se caracterizam como uma relevante manifestação da cultura corporal.

De maneira geral, as lutas estão associadas ao contato corporal, a chutes, socos, disputa, quedas, atitudes agressivas, entre outros. Apesar disso, elas não se resumem apenas a técnicas, que também são importantes de serem transmitidas, pois os alunos devem ter acesso ao conhecimento que foi historicamente construído. O desenvolvimento de tal conteúdo pode propiciar além do trabalho corporal, a aquisição de valores e princípios essenciais para a formação do ser humano, como, por exemplo: cooperação, solidariedade, o autocontrole emocional, o entendimento da filosofia que geralmente acompanha sua prática e, acima de tudo, o respeito pelo outro, pois sem ele a atividade não se realizará.

As lutas, assim como os demais conteúdos, devem ser abordadas de maneira reflexiva, direcionada a propósitos mais abrangentes do que somente desenvolver capacidades e potencialidades físicas. Dessa forma, os alunos precisam perceber e vivenciar essa manifestação corporal de maneira crítica e consciente, procurando, sempre que possível, estabelecer relações com a sociedade em que vive. A partir desse conhecimento proporcionado na escola, o aluno pode, numa atitude autônoma, decidir pela sua prática ou não fora do ambiente escolar.

Uma das possibilidades de se trabalhar com as lutas na escola é a partir dos jogos de oposição, cuja característica é o ato de confrontação que pode ocorrer



em duplas, trios ou até mesmo em grupos. O objetivo é vencer o companheiro de maneira lúdica, impondo-se fisicamente ao outro. Além disso, deve haver o respeito às regras e, acima de tudo, à integridade física do colega durante a atividade.

Os jogos de oposição podem aproximar os combatentes, mantendo contato direto (corpo a corpo) como o Judô, Luta Olímpica, Jiu-Jitsu, Sumo; podem manter o colega à distância, como o Karatê, Boxe, Muay Thai, Taekwondo; ou até mesmo ter um instrumento mediador, como a Esgrima.

Além dos jogos de oposição, para se trabalhar com o conteúdo de lutas, os professores podem propor pesquisas, seminários, visitas às academias para os alunos conhecerem as diferentes manifestações corporais que fazem parte desse Conteúdo Estruturante.

Assim, o que se pode concluir é que a Educação Física, juntamente com as demais disciplinas do currículo, deve, com seus próprios conteúdos, ampliar as referências dos estudantes no que diz respeito aos conhecimentos, em especial no campo da cultura corporal. Isso significa desenvolver, por meio das práticas corporais na escola, conceitos, categorias e explicações científicas reconhecendo a estrutura e a gênese da cultura corporal, bem como condições para construí-la a partir da escola.

### 3.5 DANÇA

O professor, ao trabalhar com a dança no espaço escolar, deve tratá-la de maneira especial, considerando-a conteúdo responsável por apresentar as possibilidades de superação do limites e das diferenças corporais.

A dança é a manifestação da cultura corporal responsável por tratar o corpo e suas expressões artísticas, estéticas, sensuais, criativas e técnicas que se concretizam em diferentes práticas, como nas danças típicas (nacionais e regionais), danças folclóricas, danças de rua, danças clássicas entre outras.

Em situações que houver oportunidade de teorizar acerca da dança, o professor poderá aprofundar com os alunos uma consciência crítica e reflexiva sobre seus significados, criando situações em que a representação simbólica, peculiar a cada modalidade de dança, seja contemplada.

A dança pode se constituir numa rica experiência corporal, a qual possibilita compreender o contexto em que estamos inseridos. É a partir das experiências vividas na escola que temos a oportunidade de questionar e intervir, podendo superar os modelos pré-estabelecidos, ampliando a sensibilidade no modo de perceber o mundo (SARAIVA, 2005).

Alguns assuntos podem ser discutidos com os alunos, como o uso exacerbado da técnica, mostrando que a dança pode ser realizada por qualquer pessoa

independentemente dos seus limites. A dança é uma forma de libertação do ser e promove a expressão de movimentos.

Dançar (...) um dos maiores prazeres que o ser humano pode desfrutar. Uma ação que traz uma sensação de alegria, de poder, de euforia interna e, principalmente, de superação dos limites dos seus movimentos. Algumas pessoas não se importam com o passo correto ou errado e fazem do ato de dançar uma explosão de emoção e ritmo que comove quem assiste (BARRETO, 2004).

A discussão pode ocorrer depois de experimentações de improvisação da dança, sobre a supervalorização da coreografia, fruto do esforço humano em produzir meios rápidos e eficientes para a realização de determinadas ações, por meio da criação de técnicas, sejam elas mecânicas ou corporais, como é o caso das inúmeras coreografias de danças, cujo interesse central está no fazer ou na prática pela prática, sem qualquer reflexão sobre as mesmas.

Não significa dizer que a coreografia é essencialmente prejudicial ou negativa. Um exemplo de dança onde ela está presente e que tem íntima relação com o folclore do nosso Estado é o fandango paranaense. Trata-se de um conjunto de danças, denominado "marcas", acompanhado de violas, rabeca, adufo ou pandeiro, batidas de tamanco e versos cantados.

Essa dança se manifesta, atualmente, no litoral paranaense, especialmente na região de Antonina, Morretes, Porto de Cima, ilha dos Valadares, ilha de Guaraqueçaba e Paranaguá. Dançado em pares dispostos em círculo, possui melodias variadas e os movimentos são compostos por tamanqueados, que exploram passos em forma de "8" ou de arco (PINTO, 2005).

Outras danças que podem ser exploradas são àquelas que retratam a cultura afro-brasileira. Algumas são compostas por elementos provindos das manifestações que retomam toda a cultura milenar de aldeias e tribos africanas. Nessas culturas, a dança está presente, sobretudo no culto à espiritualidade, e faz incorporar os orixás invocados (FIAMONCINI e SARAIVA, 2003).

Conforme tal concepção, os orixás têm comportamentos semelhantes aos dos seres humanos e geralmente estão associados a elementos da natureza, como a água, o ar, a terra e o fogo. O ritmo da dança tem uma batida forte, com uso de tambores, atabaques e outros instrumentos de percussão, podendo ser confeccionados com materiais alternativos para que sejam vivenciados os ritmos dessa cultura.

Na prática, o professor poderá aliar aos aspectos culturais e regionais específicos, vivências desses diferentes estilos de dança, possibilitando a liberdade de recriação coreográfica e a expressão livre dos movimentos.

Outra maneira de abordagem da dança, nesta perspectiva crítica proposta pelas Diretrizes, seria problematizar a forma como essa manifestação corporal tem se apropriado da erotização do corpo, tornando-se um produto de consumo do



público jovem. Outro exemplo seria o professor propor a vivência de uma dança próxima ao cotidiano do aluno (exemplo: o *funk*), e depois realizar outra dança de acesso restrito a esse sujeito (exemplo: a dança de salão), a fim de discutir, com seus alunos, como se constituíram historicamente as duas danças, quais os seus significados, suas principais características, vertentes e influências que sofrem pela sociedade em geral.

Dessa maneira, é importante que o professor reconheça que a dança se constitui como elemento significativo da disciplina de Educação Física no espaço escolar, pois contribui para desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a expressão corporal, a cooperação, entre outros aspectos. Além disso, ela é de fundamental importância para refletirmos criticamente sobre a realidade que nos cerca, contrapondo-se ao senso comum.

## **4** ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objeto de ensino e de estudo da Educação Física tratado nestas Diretrizes, isto é, a Cultura Corporal, por meio dos Conteúdos Estruturantes propostos – esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras –, a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais.

O professor de Educação Física tem, assim, a responsabilidade de organizar e sistematizar o conhecimento sobre as práticas corporais, o que possibilita a comunicação e o diálogo com as diferentes culturas. No processo pedagógico, o senso de investigação e de pesquisa pode transformar as aulas de Educação Física e ampliar o conjunto de conhecimentos que não se esgotam nos conteúdos, nas metodologias, nas práticas e nas reflexões.

Essa concepção permite ao educando ampliar sua visão de mundo por meio da Cultura Corporal, de modo que supere a perspectiva pautada no tecnicismo e na desportivização das práticas corporais. Por exemplo: ao se tratar do histórico de determinada modalidade, na perspectiva tecnicista, os fatos eram apresentados de forma anacrônica e acrítica. No entanto, no encaminhamento proposto por estas Diretrizes, esse mesmo conhecimento é transmitido e discutido com o aluno, levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que os fatos estão inseridos.

Cabe ressaltar que tratar o conhecimento não significa abordar o conteúdo ‘teórico’, mas, sobretudo, desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a construção do conhecimento pela práxis, isto é, proporcionar, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos

propostos e a reflexão sobre o movimento corporal, tudo isso segundo o princípio da complexidade crescente, em que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Ao trabalhar o Conteúdo Estruturante jogo, o professor do Ensino Fundamental pode apresentar aos seus alunos diversas modalidades de jogo, com suas regras mais elementares, as possibilidades de apropriação e recriação, conforme a cultura local. Pode, ainda, discutir em que o jogo se diferencia do esporte, principalmente quanto à liberdade do uso de regras.

Já o professor do Ensino Médio, ao trabalhar com o mesmo Conteúdo Estruturante, pode inserir questões envolvendo as diversas dimensões sociais em jogos que requeiram maior capacidade de abstração por parte do aluno.

Um jogo de representação, com imagens de revistas ou jornais, poderia ser proposto, considerando conhecimentos assimilados desde o Ensino Fundamental. A partir de então, é possível problematizar as relações de poder e os conflitos surgidos no decorrer de sua prática, como foram solucionados e as semelhanças deste jogo com outras esferas da sociedade.

Ao pensar o encaminhamento metodológico para as aulas de Educação Física na Educação Básica, é preciso levar em conta, inicialmente, aquilo que o aluno traz como referência acerca do conteúdo proposto, ou seja, é uma primeira leitura da realidade. Esse momento caracteriza-se como preparação e mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar.

Após o breve mapeamento daquilo que os alunos conhecem sobre o tema, o professor propõe um desafio remetendo-o ao cotidiano, criando um ambiente de dúvidas sobre os conhecimentos prévios. Por exemplo, levantar a seguinte questão sobre o jogo: todo jogo é necessariamente competitivo? Será que existe alguma maneira de jogar sem que exista um vencedor no final?

Posteriormente, o professor apresentará aos alunos o conteúdo sistematizado, para que tenham condições de assimilação e recriação do mesmo, desenvolvendo, assim, as atividades relativas à apreensão do conhecimento através da prática corporal. Ainda neste momento, o professor realiza as intervenções pedagógicas necessárias, para que o jogo não se encaminhe desvinculado dos objetivos estabelecidos.

Finalizando a aula, ou um conjunto de aulas, o professor pode solicitar aos alunos que criem outras variações de jogo, vivenciando-as. Neste momento, é possível também a efetivação de um diálogo que permite ao aluno avaliar o processo de ensino/aprendizagem, transformando-se intelectual e qualitativamente em relação à prática realizada.

Para melhor compreensão da metodologia proposta nestas Diretrizes, descreve-se outro exemplo, relacionado ao Conteúdo Estruturante lutas, e conteúdo básico *capoeira*. A capoeira é uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira,



podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afro-descendentes, fato pouco retratado na história tradicional. A partir desse conteúdo, pode-se lançar um olhar para outras temáticas diretamente envolvidas. O assunto a ser abordado é *jogando capoeira*.

Como conteúdo específico, a *capoeira* pode também vir a ser excludente, caso não sejam respeitadas as limitações e possibilidades corporais, sociais e culturais de cada aluno. Nessa proposta de aula, o objetivo é que os alunos compreendam como a capoeira, que outrora foi uma manifestação cultural e de libertação, tornou-se, em alguns casos, elitizada, competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante. Outro importante objetivo com essa aula é a possibilidade de vivenciar a capoeira, sem a preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo.

Tão logo os objetivos estejam traçados, o professor buscará mapear o que os alunos já conhecem do tema. Dessa forma, uma interessante questão a ser proposta aos alunos é: como posso praticar a capoeira sem nunca ter frequentado uma academia, portanto, sem dominar a técnica?

O professor questionará se a capoeira esportivizada é inclusiva ou excludente, se a capoeira como manifestação da cultura corporal pode ou não ser mercantilizada e de que maneira pode ser inserida na lógica de mercado. Fica mais evidente, então, a possibilidade de estabelecer relação entre o Conteúdo Estruturante e os diversos problemas da vida social, sejam de ordem econômica, social ou cultural.

Após ter lançado questões ou desafios, que suscitaram a provocação e a reflexão por parte dos alunos, o professor possibilitará ao educando o contato com o conhecimento sistematizado, historicamente construído. Assim, poderá começar a atividade solicitando aos alunos que se dividam em duplas. Em seguida, eles deverão decidir quem será a presa e quem será seu predador correspondente. Tomada a decisão, quem for a presa deverá fazer gestos que o identifiquem, para que o predador possa tentar encostar sua mão nas costas da presa. A brincadeira tem algumas regras, em que a presa e seu predador poderão se mover apenas executando um passo para trás ou para frente, um passo para o lado direito ou esquerdo. O principal objetivo desse primeiro momento é que os alunos ginguem sem se preocuparem com a correta execução do movimento.

Num segundo momento, deve-se proporcionar o acesso ao conhecimento de alguns gestos técnicos que identificam as práticas da capoeira. Esses movimentos poderão ser demonstrados pelo próprio professor, por algum aluno que possua o conhecimento prévio da atividade ou até mesmo por um praticante profissional de capoeira convidado pelo professor. Outro método possível é a utilização de recursos tecnológicos, como a exposição de vídeos na *TV multimídia*<sup>23</sup>, para oportunizar aos alunos o contato com alguns movimentos da capoeira.

<sup>23</sup> A TV Multimídia é um televisor de 29 polegadas, com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pen drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia.

Deve-se reconstruir, com os educandos, os movimentos da capoeira, com a representação da *presa* e do *predador*, sob o enfoque do respeito pelas possibilidades físicas de cada um, o que significa que qualquer aluno pode praticar capoeira, sem necessidade de conhecimento prévio, ou de ter participado de algum grupo.

Para avaliar a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, o professor poderá propor a formação de uma roda, onde todos possam jogar capoeira. Tal momento é imprescindível, pois constitui o reconhecimento da capacidade de síntese e recriação dos alunos.

Para contribuir ainda mais com a aula, sugere-se que sejam usados instrumentos que identifiquem musicalmente a capoeira, tais como: berimbau, caxixi e pandeiro. Caso não haja os originais, eles podem ser construídos com materiais alternativos, de modo que um utensílio pode virar um pandeiro; ou um cano, arame e o fundo de uma garrafa plástica podem virar um berimbau. Os mais variados espaços escolares podem servir para a realização dessa aula.

O professor também poderá contextualizar a aula de capoeira sob o enfoque do processo de marginalização e exclusão dos povos afro-descendentes, nos tempos da escravidão. Os alunos podem criar jogos para representar os papéis de capitão-do-mato e escravo, de modo que interpretem as contradições e injustiças que havia e, também, a superação delas com a proposta de outras brincadeiras.

Espera-se que o professor desenvolva um trabalho efetivo com seus alunos na disciplina de Educação Física, cuja função social é contribuir para que ampliem sua consciência corporal e alcancem novos horizontes, como sujeitos singulares e coletivos.

O papel da Educação Física é desmistificar formas arraigadas e não refletidas em relação às diversas práticas e manifestações corporais historicamente produzidas e acumuladas pelo ser humano. Prioriza-se na prática pedagógica o conhecimento sistematizado, como oportunidade para reelaborar ideias e atividades que ampliem a compreensão do estudante sobre os saberes produzidos pela humanidade e suas implicações para a vida.

Enfim, é preciso reconhecer que a dimensão corporal é resultado de experiências objetivas, fruto de nossa interação social nos diferentes contextos em que se efetiva, sejam eles a família, a escola, o trabalho e o lazer.

## **5** AVALIAÇÃO

Falar de avaliação em Educação Física significa reconhecer a insuficiência das discussões e teorizações sobre esse tema no âmbito desta disciplina curricular no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1992). No entanto, mesmo diante dessa realidade, é necessário assumir o compromisso pela busca constante de novas ferramentas



e estratégias metodológicas que sirvam para garantir maior coerência com o par dialético objetivos-avaliação. Isto é, pensar formas de avaliar que sejam coerentes com os objetivos inicialmente definidos.

Diante das discussões desenvolvidas nestas Diretrizes, é necessário entender que a avaliação em Educação Física à luz dos paradigmas tradicionais, como o da esportivização, desenvolvimento motor, psicomotricidade e da aptidão física, é insuficiente para a compreensão do fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.

Tradicionalmente, a avaliação em Educação Física tem priorizado os aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, em gestos técnicos, destrezas motoras e qualidades físicas, visando principalmente à seleção e à classificação dos alunos.

Os professores, historicamente, praticam a verificação e não a avaliação, sobretudo porque a aferição da aprendizagem escolar tem sido feita, na maioria das vezes, para classificar os alunos em aprovados e reprovados. Chega-se à conclusão de que, mesmo havendo ocasiões em que se deem oportunidades para os alunos se recuperarem, a preocupação recai em rever os conteúdos programáticos para recuperar a nota (LUCKESI, 1995).

A Educação Física, a partir da referência positivista e da esportivização, procurou distinguir os melhores, mais habilidosos, daqueles piores, que não apresentavam a habilidade esperada, tudo isso considerando o entendimento do professor sobre o que seria certo ou errado. Essa concepção chegou ao ápice quando alguns professores de Educação Física se apropriaram de testes padronizados para selecionar estudantes das escolas públicas para comporem um grupo de “atletas”. Nessa perspectiva, a avaliação era, e por muitas vezes continua a ser, aplicada como verificação físico-motora do rendimento dos alunos-atletas.

No que diz respeito à Educação Física, podemos afirmar que a prática dos professores esteve frequentemente ligada à educação e à avaliação tradicional por meio da reprodução dos modelos de ensino vinculados ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas, que se restringiram a comparar, classificar e selecionar o aluno com base no desempenho motor ou nas medidas biométricas dos alunos (PALLAFOX E TERRA, 1998, p. 25).

Com as transformações ocorridas no campo das teorizações em Educação e Educação Física, principalmente a partir dos anos 80 e 90, a função da avaliação começou a ganhar novos contornos, sendo profundamente criticadas as metodologias que priorizam testes, materiais e sistemas com critérios e objetivos classificatórios e seletivos. Esses estudos têm conduzido os professores à reflexão e ao aprofundamento, buscando novas formas de compreensão dos seus significados no contexto escolar.

É a partir desse novo referencial teórico e das discussões até então desenvolvidas nestas Diretrizes que são indicados critérios, ferramentas e estratégias que reflitam a avaliação no contexto escolar. O objetivo é favorecer maior coerência entre a concepção defendida e as práticas avaliativas que integram o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos primeiros aspectos que precisa ser garantido é a não exclusão, isto é, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos, de modo que permeie o conjunto das ações pedagógicas e não seja um elemento externo a esse processo. É preciso questionarmos

Em que medida o professor compreende e valoriza manifestações diferentes dos alunos diante de tarefas de aprendizagem? Estará esse professor buscando uniformidade nas respostas deles ou provocando-os a diferenciadas formas de expressão ou alternativas de solução às “charadas” propostas? (HOFFMANN, 2003, p. 41)

Destaca-se que a avaliação deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, de acordo com os objetivos e a metodologia adotada pelo corpo docente. Com efeito, os critérios para a avaliação devem ser estabelecidos, considerando o comprometimento e envolvimento dos alunos no processo pedagógico:

- Comprometimento e envolvimento – se os alunos entregam as atividades propostas pelo professor; se houve assimilação dos conteúdos propostos, por meio da recriação de jogos e regras; se o aluno consegue resolver, de maneira criativa, situações problemas sem desconsiderar a opinião do outro, respeitando o posicionamento do grupo e propondo soluções para as divergências; se o aluno se mostra envolvido nas atividades, seja através de participação nas atividades práticas ou realizando relatórios.

Partindo-se desses critérios, a avaliação deve se caracterizar como um processo contínuo, permanente e cumulativo, tal qual preconiza a LDB nº 9394/96, em que o professor organizará e reorganizará o seu trabalho, sustentado nas diversas práticas corporais, como a ginástica, o esporte, os jogos e brincadeiras, a dança e a luta.

A avaliação deve, ainda, estar relacionada aos encaminhamentos metodológicos, constituindo-se na forma de resgatar as experiências e sistematizações realizadas durante o processo de aprendizagem. Isto é, tanto o professor quanto os alunos poderão revisitar o trabalho realizado, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re)planejar e propor encaminhamentos que reconheçam os acertos e ainda superem as dificuldades constatadas.

No primeiro momento da aula, ou do conjunto de aulas, o professor deve buscar conhecer as experiências individuais e coletivas advindas das diferentes realidades



dos alunos, problematizando-as. É quando surge uma primeira fonte de avaliação, que possibilita ao professor reconhecer as experiências corporais e o entendimento prévio por parte dos alunos sobre o conteúdo que será desenvolvido. Isso pode ser feito de várias maneiras, como: diálogo em grupos, dinâmicas, jogos, dentre outras.

No segundo momento da aula, o professor propõe atividades correspondentes à apreensão do conhecimento. A avaliação deve valer-se de um apanhado de indicadores que evidenciem, através de registros de atitudes e técnicas de observação, o que os alunos expressam em relação a sua capacidade de criação, de socialização, os (pré)conceitos sobre determinadas temáticas, a capacidade de resolução de situações problemas e a apreensão dos objetivos inicialmente traçados pelo professor (PALLAFOX E TERRA, 1998).

Na parte final da aula, é o momento em que o professor realiza, com seus alunos, uma reflexão crítica sobre aquilo que foi trabalhado. Isso pode ocorrer de diferentes formas, dentre elas: a escrita, o desenho, o debate e a expressão corporal. Nesse momento, é fundamental desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos expressarem-se sobre aquilo que apreenderam, ou mesmo o que mais lhes chamou a atenção. Ainda, é imprescindível utilizar instrumentos que permitam aos alunos se autoavaliarem, reconhecendo seus limites e possibilidades, para que possam ser agentes do seu próprio processo de aprendizagem.

Durante estes momentos de intervenção pedagógica, o professor pode utilizar-se de outros instrumentos avaliativos, como: dinâmicas em grupo, seminários, debates, júri-simulado, (re)criação de jogos, pesquisa em grupos, inventário do processo pedagógico<sup>24</sup>, entre outros, em que os estudantes possam expressar suas opiniões aos demais colegas.

Outra sugestão é a organização e a realização de festivais e jogos escolares, cuja finalidade é demonstrar a apreensão dos conhecimentos e como estes se aplicam numa situação real de atividade que demonstre a capacidade de liberdade e autonomia dos alunos.

As provas e os trabalhos escritos podem ser utilizados para avaliação das aulas de Educação Física, desde que a nota não sirva exclusivamente para hierarquizar e classificar os alunos em melhores ou piores; aprovados e reprovados; mas que sirva, também, como referência para redimensionar sua ação pedagógica.

Por fim, os professores precisam ter clareza de que a avaliação não deve ser pensada à parte do processo de ensino/aprendizado da escola. Deve, sim, avançar dialogando com as discussões sobre as estratégias didático-metodológicas, compreendendo esse processo como algo contínuo, permanente e cumulativo.

<sup>24</sup> Inventariar o processo pedagógico consiste em registrar, diariamente ou semanalmente, o envolvimento, o interesse dos alunos e outras questões que o professor julgar importantes de serem registradas, de acordo com os objetivos propostos. Esse registro pode ser feito em diário de classe, em pastas separadas para cada aluno, caderno, etc.

## 6 REFERÊNCIAS

ACORDI, L. de O.; SILVA, B. E. S. da; FALCÃO, J. L. C. As Práticas Corporais e seu Processo de Re-significação: apresentado os subprojetos de pesquisa. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física**. 1 ed., v. 01, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 30-41.

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e significados na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In.: Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 2003.

CANTARINO FILHO, M. **A Educação Física no Estado Novo: História e Doutrina**. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO Jr., O. **Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar**



**a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora:** uma construção possível. Goiás: UFG, 1999. Memórias de Licenciatura.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira:** autores e atores da década de 80. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1997.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: **Revista Motrivivência**, n. 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100.

FALCÃO, J. L. C. Capoeira. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física 1**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 55-94.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. do C. Dança na escola a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física 1**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 95-120.

FRATTI, R. G. Currículo básico para a escola pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino na educação física. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, XII, 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

GEBARA, A. História do Esporte: Novas Abordagens. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. de F. (Org.). **Esporte História e Sociedade**. 1 ed., v. 01, Campinas: Autores Associados, 2002, p. 05-29.

GOELLNER, S. V. O método francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa Histórica na Educação física brasileira**. Vitória: UFES, 1996, p.123-143.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEANDRO, M. R. **Educação física no Brasil:** uma história política. 69f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Curso de Educação Física, Centro Universitário UniFMU, São Paulo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, M. C. G. O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade In: **Anais da 23.ª Reunião Anual da ANPED: Educação não é privilégio**, 2000, Caxambu. CD-ROM.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARTINS, M. L.; NOMA, A. K. A influência das idéias neoliberais na educação atual: interlocução com o relatório Jacques Delors e os PCNs. In: **Jornada do HISTEDBR: Região Sul, II.**, Ponta Grossa e Curitiba. A produção em história da educação na Região Sul do Brasil. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDES, D. de S. Formação continuada de professores de Educação Física: uma proposta de educação para a mídia e com a mídia. In: **III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, Anais eletrônicos... Santa Maria: 20 a 23 set. 2006.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares**. 179f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

NOZAKI, H. T. Crise do capital e formação humana: a Educação Física e o mundo do trabalho. In: **XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 398f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PALLAFOX, G. H. M.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na educação física escolar. In: **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 1. n. 01, jan/dez 1998, p. 23-37.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PINTO, I. C. **Folclore: aspectos gerais**. Ibpex: Curitiba, 2005.



PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

RODRIGUES, A. T. **Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SARAIVA, M. do C. et. al. **Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea** In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física**. 1 ed., v. 03, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 114-133.

SHARDAKOV, M. N. **Desarrollo del pensamiento en el escolar**. La Habana. Editorial de Libros para la Educación, 1978.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, São Paulo, 1996, p. 06-12.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VAZ, A. F.; PETERS, L. L.; LOSSO, C. D. Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. In: **Revista de Educação Física**, v. 13, n. 01, Maringá: UEM, 2002, p. 71-77.

VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. In: **Cadernos CEDES**, n. 48, ago. 1999, p. 89-108.

## ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (DEB Itinerante).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.



## EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/6º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Esporte	Coletivos Individuais	Pesquisar e discutir questões históricas dos esportes, como: sua origem, sua evolução, seu contexto atual. Propor a vivência de atividades pré-desportivas no intuito de possibilitar o aprendizado dos fundamentos básicos dos esportes e possíveis adaptações às regras.	Espera-se que o aluno conheça dos esportes: <ul style="list-style-type: none"> <li>o surgimento de cada esporte com suas primeiras regras;</li> <li>sua relação com jogos populares.</li> <li>seus movimentos básicos, ou seja, seus fundamentos.</li> </ul>
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	Abordar e discutir a origem e histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Possibilitar a vivência e confecção de brinquedos, jogos e brincadeiras com e sem materiais alternativos. Ensinar a disposição e movimentação básica dos jogos de tabuleiro	Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como apropriar-se efetivamente das diferentes formas de jogar; Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da construção de brinquedos com materiais alternativos.
Dança	Danças folclóricas Danças de rua Danças criativas	Pesquisar e discutir a origem e histórico das danças. Contextualizar a dança. Vivenciar movimentos em que envolvam a expressão corporal e o ritmo.	Conhecimento sobre a origem e alguns significados (místicos, religiosos, entre outros) das diferentes danças; Criação e adaptação tanto das cantigas de rodas quanto de diferentes seqüências de movimentos.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Estudar a origem e histórico da ginástica e suas diferentes manifestações. Aprender e vivenciar os Movimentos Básicos da ginástica (ex: saltos, rolamento, parada de mão, roda) Construção e experimentação de materiais utilizados nas diferentes modalidades ginásticas. Pesquisar a Cultura do Circo. Estimular a ampliação da Consciência Corporal.	Conhecer os aspectos históricos da ginástica e das práticas corporais circenses; Aprendizado dos fundamentos básicos da ginástica: <ul style="list-style-type: none"> <li>Saltar;</li> <li>Equilibrar;</li> <li>Rolar/Girar;</li> <li>Trepar;</li> <li>Balançar/Embalar;</li> <li>Malabares.</li> </ul>
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	Pesquisar a origem e histórico das lutas. Vivenciar atividades que utilizem materiais alternativos relacionados as lutas. Experimentar a vivência de jogos de oposição. Apresentação e experimentação da música e sua relação com a luta. Vivenciar movimentos característicos da luta como: a ginga, esquiva e golpes.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos, as características das diferentes manifestações das lutas, assim como alguns de seus movimentos característicos. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos e dos jogos de oposição.

## ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Esporte	Coletivos Individuais	Estudar a origem dos diferentes esportes e mudanças ocorridas com os mesmos, no decorrer da história. Aprender as regras e os elementos básicos do esporte. Vivência dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Compreender, por meio de discussões que provoquem a reflexão, o sentido da competição esportiva.	Espera-se que o aluno possa conhecer a difusão e diferença de cada esporte, relacionando-as com as mudanças do contexto histórico brasileiro. Reconhecer e se apropriar dos fundamentos básicos dos diferentes esportes. Conhecimento das noções básicas das regras das diferentes manifestações esportivas.
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Brincadeiras e cantigas de roda Jogos de tabuleiro Jogos cooperativos	Recorte histórico delimitando tempos e espaços nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Reflexão e discussão acerca da diferença entre brincadeira, jogo e esporte. Construção coletiva dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Estudar os Jogos, as brincadeiras e suas diferenças regionais.	Conhecer difusão dos jogos e brincadeiras populares e tradicionais no contexto brasileiro. Reconhecer as diferenças e as possíveis relações existentes entre os jogos, brincadeiras e brinquedos. Construir individualmente ou coletivamente diferentes jogos e brinquedos.
Dança	Danças folclóricas Danças de rua Danças criativas Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na dança. Experimentação de movimentos corporais rítmico/expressivos. Criação e adaptação de coreografias. Construção de instrumentos musicais.	Conhecer a origem e o contexto em que se desenvolveram o Break, Frevo e Maracatu; Criação e adaptação de coreografia rítmica e expressiva. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da construção de instrumentos musicais como, por exemplo, o pandeiro e o chocalho.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Estudar os aspectos históricos e culturais da ginástica rítmica e geral. Aprender sobre as posturas e elementos ginásticos. Pesquisar e aprofundar os conhecimentos acerca da Cultura Circense.	Conhecer os aspectos históricos da ginástica rítmica (GR); • Aprendizado dos movimentos e elementos da GR como: • saltos; • piruetas; • equilíbrios.
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	Pesquisar e analisar a origem das lutas de aproximação e da capoeira, assim como suas mudanças no decorrer da história. Vivenciar jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos da luta, como: ginga, esquiva, golpes, rolamentos e quedas.	Apropriação dos aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes manifestações das lutas de aproximação e da capoeira. Conhecer a história do judô, karatê, taekwondo e alguns de seus movimentos básicos como: as quedas, rolamentos e outros movimentos. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos e dos jogos de oposição.

## ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Esporte	Coletivos Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, no esporte. Estudar as diversas possibilidades do esporte enquanto uma atividade corporal, como: lazer, esporte de rendimento, condicionamento físico, assim como os benefícios e os malefícios do mesmo à saúde. Analisar o contexto do Esporte e a interferência da mídia sobre o mesmo. Vivência prática dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Discutir e refletir sobre noções de ética nas competições esportivas.	Entender que as práticas esportivas podem ser vivenciadas no tempo/ espaço de lazer, como esporte de rendimento ou como meio para melhorar a aptidão física e saúde. Compreender a influência da mídia no desenvolvimento dos diferentes esportes. Reconhecer os aspectos positivos e negativos das práticas esportivas.
Jogos e brincadeiras	Jogos e brincadeiras populares Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, nos jogos, brincadeiras e brinquedos. Organização de Festivais. Elaboração de estratégias de jogo.	Desenvolver atividades coletivas a partir de diferentes jogos, conhecidos, adaptados ou criados, sejam eles cooperativos, competitivos ou de tabuleiro. Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos.
Dança	Danças criativas Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na dança. Análise dos elementos e técnicas de dança. Vivência e elaboração de Esquetes (que são pequenas seqüências cômicas).	Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos que identificam as diferentes danças. Montar pequenas composições coreográficas.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na ginástica. Vivência prática das posturas e elementos ginásticos. Estudar a origem da Ginástica com enfoque específico nas diferentes modalidades, pensando suas mudanças ao longo dos anos. Manuseio dos elementos da Ginástica Rítmica. Vivência de movimentos acrobáticos.	Manusear os diferentes elementos da GR como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• corda;</li> <li>• fita;</li> <li>• bola;</li> <li>• maçãs;</li> <li>• arco.</li> </ul> Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir das atividades circenses como acrobacias de solo e equilíbrios em grupo.
Lutas	Lutas com instrumento mediador Capoeira	Organização de Roda de capoeira. Vivenciar jogos de oposição no intuito de aprender movimentos direcionados à projeção e imobilização.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas. Aprofundar alguns elementos da capoeira procurando compreender a constituição, os ritos e os significados da roda. Conhecer as diferentes projeções e imobilizações das lutas.

## ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Esporte	Coletivos Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Organização de festivais esportivos. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Pesquisar e estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Vivência prática dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Elaboração de tabelas e súmulas de competições esportivas.	Apropriação acerca das regras de arbitragem, preenchimento de súmulas e confecção de diferentes tipos de tabelas. Reconhecer o contexto social e econômico em que os diferentes esportes se desenvolveram.
Jogos e Brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	Organização e criação de gincanas e RPG (Role-Playing Game, Jogo de Interpretação de Personagem), compreendendo que é um jogo de estratégia e imaginação, em que os alunos interpretam diferentes personagens, vivendo aventuras e superando desafios. Diferenciação dos jogos cooperativos e competitivos.	Reconhecer a importância da organização coletiva na elaboração de gincanas e R.P.G. Diferenciar os jogos cooperativos e os jogos competitivos a partir dos seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão do jogo;</li> <li>• Objetivo;</li> <li>• O outro;</li> <li>• Relação;</li> <li>• Resultado;</li> <li>• Consequência;</li> <li>• Motivação.</li> </ul>
Dança	Danças criativas Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços na dança. Organização de festivais de dança. Elementos e técnicas constituintes da dança.	Reconhecer a importância das diferentes manifestações presentes nas danças e seu contexto histórico. Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos presentes no forró, vanerão e nas danças de origem africana. Criar e vivenciar atividades de dança, nas quais sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas realizadas pelos alunos.
Ginástica	Ginástica rítmica Ginástica geral	Estudar a origem da Ginástica: trajetória até o surgimento da Educação Física. Construção de coreografias. Pesquisar sobre a Ginástica e a cultura de rua (circo, malabares e acrobacias). Análise sobre o modismo relacionado a ginástica. Vivência das técnicas específicas das ginásticas desportivas. Analisar a interferência de recursos ergogênicos (doping).	Conhecer e vivenciar as técnicas da ginásticas ocidentais e orientais. Compreender a relação existente entre a ginástica artística e os elementos presentes no circo, assim como, a influência da ginástica na busca pelo corpo perfeito.
Lutas	Lutas com instrumento mediador Capoeira	Pesquisar a Origem e os aspectos históricos das lutas.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas.

## ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Esporte	Coletivos Individuais Radicais	<p>Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Analisar a possível relação entre o Esporte de rendimento X qualidade de vida. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Organização de campeonatos, torneios, elaboração de Súmulas e montagem de tabelas, de acordo com os sistemas diferenciados de disputa (eliminatória simples, dupla, entre outros). Análise de jogos esportivos e confecção de Scalt. Provocar uma reflexão acerca do conhecimento popular X conhecimento científico sobre o fenômeno Esporte. Discutir e analisar o Esporte nos seus diferenciados aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enquanto meio de Lazer.</li> <li>• sua função social.</li> <li>• sua relação com a mídia.</li> <li>• relação com a ciência.</li> <li>• doping e recursos ergogênicos e esporte alto rendimento.</li> <li>• nutrição, saúde e prática esportiva.</li> </ul> <p>Analisar a apropriação do Esporte pela Indústria Cultural.</p>	<p>Organizar e vivenciar atividades esportivas, trabalhando com construção de tabelas, arbitragens, súmulas e as diferentes noções de preenchimento. Apropriação acerca das diferenças entre esporte da escola, o esporte de rendimento e a relação entre esporte e lazer. Compreender a função social do esporte. Reconhecer a influência da mídia, da ciência e da indústria cultural no esporte. Compreender as questões sobre o doping, recursos ergogênicos utilizados e questões relacionadas a nutrição.</p>
Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	<p>Analisar a apropriação dos Jogos pela Indústria Cultural. Organização de eventos. Analisar os jogos e brincadeiras e suas possibilidades de fruição nos espaços e tempos de lazer. Recorte histórico delimitando tempo e espaço.</p>	<p>Reconhecer a apropriação dos jogos pela indústria cultural, buscando alternativas de superação. Organizar atividades e dinâmicas de grupos que possibilitem aproximação e considerem individualidades.</p>
Dança	Danças folclóricas Danças de salão Danças de rua	<p>Possibilitar o estudo sobre a Dança relacionada a expressão corporal e a diversidade de culturas. Analisar e vivenciar atividades que representem a diversidade da dança e seus diferenciados ritmos. Compreender a dança como mais uma possibilidade de dramatização e expressão corporal. Estimular a interpretação e criação coreográfica. Provocar a reflexão acerca da apropriação da Dança pela Indústria Cultural. Organização de Festival de Dança.</p>	<p>Conhecer os diferentes passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros Reconhecer e aprofundar as diferentes formas de ritmos e expressões culturais, por meio da dança. Discutir e argumentar sobre apropriação das danças pela indústria cultural. Criação e apresentação de coreografias</p>

## EDUCAÇÃO FÍSICA - ENSINO MÉDIO



CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Ginástica	<p>Ginástica artística / olímpica</p> <p>Ginástica de Condicionamento Físico</p> <p>Ginástica geral</p>	<p>Analisar a função social da ginástica. Apresentar e vivenciar os fundamentos da ginástica.</p> <p>Pesquisar a interferência da Ginástica no mundo do trabalho (ex. laboral).</p> <p>Estudar a relação entre a Ginástica X sedentarismo e qualidade de vida.</p> <p>Por meio de pesquisas, debates e vivências práticas, estudar a relação da ginástica com: tecido muscular, resistência muscular, diferença entre resistência e força; tipos de força; fontes energéticas, frequência cardíaca, fonte metabólica, gasto energético, composição corporal, desvios posturais, LER, DORT, compreensão cultural acerca do corpo, apropriação da Ginástica pela Indústria Cultural entre outros.</p> <p>Analisar os diferentes métodos de avaliação e estilos de testes físicos, assim como a sistematização e planejamento de treinos.</p> <p>Organização de festival de ginástica.</p>	<p>Organizar eventos de ginástica, na qual sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas ou seqüência de movimentos ginásticos elaborados pelos alunos.</p> <p>Aprofundar e compreender as as questões biológicas, ergonômicas e fisiológicas que envolvem a ginástica.</p> <p>Compreender a função social da ginástica.</p> <p>Discutir sobre a influência da mídia, da ciência e da indústria cultural na ginástica.</p> <p>Compreender e aprofundar a relação entre a ginástica e trabalho.</p>
Lutas	<p>Lutas com aproximação</p> <p>Lutas que mantêm à distancia</p> <p>Lutas com instrumento mediador</p> <p>Capoeira</p>	<p>Pesquisar, estudar e vivenciar o histórico, filosofia, características das diferentes artes marciais, técnicas, táticas/estratégias, apropriação da Luta pela Indústria Cultural, entre outros.</p> <p>Analisar e discutir a diferença entre Lutas x Artes Marciais.</p> <p>Estudar o histórico da capoeira, a diferença de classificação e estilos da capoeira enquanto jogo/luta/dança, musicalização e ritmo, ginga, confecção de instrumentos, movimentação, roda etc.</p>	<p>Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes manifestações das lutas.</p> <p>Compreender a diferença entre lutas e artes marciais, assim como a apropriação das lutas pela indústria cultural.</p> <p>Apropriar-se dos conhecimentos acerca da capoeira como: diferenciação da mesma enquanto jogo/dança/luta, seus instrumentos musicais e movimentos básicos.</p> <p>Conhecer os diferentes ritmos, golpes, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros.</p> <p>Organizar um festival de demonstração, no qual os alunos apresentem os diferentes tipos de golpes.</p>

## SUGESTÕES DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Na tabela a seguir sugerem-se alguns conteúdos específicos a serem abordados a partir dos conteúdos básicos. Caberá ao professor, selecionar e/ou adicionar outros conteúdos, de acordo com a sua realidade regional.

CONTEUDO ESTRUTURANTE	CONTEUDO BASICO	CONTEUDO ESPECIFICO
ESPORTE	Coletivos	futebol; voleibol; basquetebol; punhobol; handebol; futebol de salão; futevôlei; rugby; beisebol.
	Individuais	atletismo; natação; tênis de mesa; tênis de campo; badminton; hipismo.
	Radicais	skate; rappel; rafting; trekking; bungee jumping; surf.
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras populares	amarelinha; elástico; 5 marias; caiu no poço; mãe pega; stop; bulica; bets; peteca; fito; raiola; relha; corrida de sacos; pau enebado; paulada ao cântaro; jogo do pião; jogo dos paus; queimada; policia e ladrão.
	Brincadeiras e cantigas de roda	gato e rato; adoletá; capelinha de melão; caranguejo; atirei o pau no gato; ciranda cirandinha; escravos de jó; lenço atrás; dança da cadeira.
	Jogos de tabuleiro	dama; trilha; resta um; xadrez.
	Jogos dramáticos	improvisação; imitação; mímica.
	Jogos cooperativos	futpar; volençol; eco-nome; tato contato; olhos de águia; cadeira livre; dança das cadeiras cooperativas; salve-se com um abraço.
DANÇA	Danças folclóricas	fandango; quadrilha; dança de fitas; dança de São Gonçalo; frevo; samba de roda; batuque; baião; cateretê; dança do café; cuá fubá; ciranda; carimbó
	Danças de salão	valsa; merengue; forró; vanerão; samba; soltinho; xote; bolero; salsa; swing; tango.
	Danças de rua	break; funk; house; locking, popping; ragga.
	Danças criativas	elementos de movimento ( tempo, espaço, peso e fluência); qualidades de movimento; improvisação; atividades de expressão corporal.
	Danças circulares	contemporâneas; folclóricas; sagradas.
Ginástica	Ginástica artística / olímpica	solo; salto sobre o cavalo; barra fixa; argolas; paralelas assimétricas.
	Ginástica rítmica	corda; arco; bola; maçãs; fita.
	Ginástica de Condicionamento Físico	alongamentos; ginástica aeróbica; ginástica localizada; step; core board; pular corda; pilates.
	Ginástica circense	malabares; tecido; trapézio; acrobacias; trampolim.
	Ginástica geral	jogos gímnicos; movimentos gímnicos (balancinha, vela, rolamentos, paradas, estrela, rodante, ponte).
Lutas	Lutas de aproximação	judô; luta olímpica; jiu-jitsu; sumô.
	Lutas que mantêm a distância	karatê; boxe; muay thai; taekwondo.
	Lutas com instrumento mediador	esgrima; kendô.
	Capoeira	angola; regional.





[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)