

Francisco Carlos Tomas Vieira

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS PARA O TERCEIRO E
QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS**

Mestrado

Educação: História, Política, Sociedade.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Francisco Carlos Tomas Vieira

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS PARA O TERCEIRO E
QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS**

MESTRADO: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Professora Doutora Circe Maria Fernandez Bittencourt.

São Paulo

2010

BANCA EXAMINADORA

Resumo

Este trabalho apresenta como objeto de estudo a inserção da disciplina escolar Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (PCNs), buscando compreender se existiram inovações e permanências em comparação com as Propostas Curriculares dos estados, elaboradas nos anos 1990, mais especificamente as propostas de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). Para tanto, inicialmente buscamos apreender o conceito de disciplina escolar baseado nas discussões de Chervel (1990). Em seguida foi realizada uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que propuseram uma análise da História da Educação Física escolar no período de 1970 a 1980. Foram eles: Beltrami (1992), Betti (1991), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Medina (1983) e Oliveira (2001).

Como estudo central foi realizada uma análise das Propostas Curriculares dos estados, observando-as segundo os elementos constitutivos de uma disciplina escolar, buscando compreender como a disciplina Educação Física estava sendo abordada durante a década de 1990. Por fim, foi realizado a análise comparativa entre as propostas dos estados e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCNs). O exame dos PCNs foi fundamentado em autores como Caparroz (2003), Gramorelli (2007) e Rodrigues (2002). Esta análise, também balizada nos elementos constitutivos da disciplina escolar, procurou compreender as inovações e permanências da disciplina Educação Física nesse documento, em relação às Propostas Curriculares dos estados.

Palavras-chave: História das disciplinas escolares, Educação Física, Currículo

ABSTRACT

This project presents as study object the insertion of the Physical Education discipline on the Parâmetros Curriculares Nacionais for the third and fourth cycles from the fundamental instruction (PCNs), searching to comprehend if there were permanency and innovations in comparison with the curriculum's proposals from the states, elaborated in the 90ths, more specifically the Pernambuco's proposals (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) and Minas Gerais (1995). As much as, initially we searched to learn the concept of scholar discipline based on the Chervel's arguments (1990). Thereafter was accomplished a bibliographical revision fundamentally in authors that have been proposed an analysis of scholar Physical Education's history on 1970 at 1980 period. They were: Beltrami (1992), Betti (1991), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Medina (1983) and Oliveira (2001).

As well central study an analysis of curriculum's proposals from states was realized, when under observation according to constituent elements of a scholar discipline, searching to comprehend how Physical Education discipline was being approached during the 90ths decade. Finally, the comparative analysis was accomplished between the state's proposals and the Parâmetros Curriculares Nacionais for the third and fourth cycles of fundamental instruction (PCNs). The PCN's exam was based in authors as Caparroz (2003), Gramorelli (2007) and Rodrigues (2002). This analysis, hedged too on scholar discipline constituents elements, in pursuit of comprehend that innovations and permanence of Physical Education discipline in this document, with relation to state's curriculum proposals.

Key-words: Scholar's discipline history, Physical Education, Curriculum.

**À minha mãe Rute e
Ao meu pai Francisco (em memória),
que me ensinaram desde cedo o caminho
da honestidade, do amor,
e a nunca desistir dos meus objetivos.**

Agradecimentos

Agradeço especialmente a Prof. Dr. Circe Maria Fernandez Bittencourt, que me orientou neste longo caminho que é o mestrado, pois sem suas precisas e sábias orientações a produção deste trabalho seria impossível;

Ao professor Kazumi, pelas discussões e disciplinas ministradas que puderam transmitir inúmeros conhecimentos, além da amizade estabelecida ao longo desses anos;

A minha amiga e pesquisadora brilhante Juliana Filgueiras, que colaborou na produção deste trabalho com dicas e discussões preciosas, que muito me auxiliaram nessa caminhada. Pois sem ela, certamente, teria sido mais difícil;

Ao meu amigo Yvan por toda força que me deu durante o mestrado, e também pelas pertinentes discussões norteadas por ele;

À Betinha, secretária do programa, devido ao apoio e eficiência na resolução dos problemas mais diversos, pela alegria e amizade que sempre conduziu nossas conversas;

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que sempre me apoiaram e ajudaram na superação dos mais diversos obstáculos impostos pela vida, principalmente a minha irmã Teresa Cristina e meu cunhado Rômulo José que estiveram sempre ao meu lado nas horas mais difíceis da minha vida.

A minha madrastra Tereza por sempre ter me tratado com muito carinho e amor, sendo essencial na formação do meu caráter;

Ao meu padrasto George, por todo incentivo concedido;

Ao meu amigo e Prof.Dr. José Luiz Cerveira, que foi primeiro professor a me incentivar na busca pelo conhecimento científico;

Aos meus amigos Aguinaldo Ruivo, Bruno Franci, Fausto Camargo, Fred Tosin, Fernandinho, Lucas Lara, Juliano, Rafael Alguz, Rodrigo Alguz, Ronaldo Gonçalves e Ronaldo Scudeler, por todos os momentos de alegrias, dificuldades e tristezas que passamos juntos, por sempre terem me incentivado na busca pelo melhor e acreditarem na minha capacidade. Pois, esses são amigos e irmãos ao mesmo tempo, a eles eu dedico uma parte da musica composta por Milton Santos "Amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito mesmo que o tempo e a distância digam "não"", com o mais puro e

verdadeiro sentimento eu guardo vocês no meu coração, pois sem vocês eu não teria conquistado nada até hoje;

À Adriana Sardela, por ser a pessoa especial que é, por ter me consolado, apoiado e aturado nos momentos mais difíceis do mestrado, sempre me impulsionando na busca pelos meus sonhos;

À Capes, que financiou esta pesquisa na totalidade, sendo esse apoio fundamental para a elaboração desta dissertação.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1	
Análise sobre a Educação Física Escolar nas décadas de 1970 a 1980.....	20
1.1 A Educação Física durante as décadas 1970 e 1980.....	11
1.2 As análises sobre a Educação Física durante a década de 1980.....	17
Capítulo 2	
Propostas Curriculares de Educação Física na década de 1990.....	23
2.1 As propostas Curriculares.....	27
2.2 A disciplina Educação Física nas Propostas Curriculares.....	40
Capítulo 3	
Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: uma análise comparativa.....	57
3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.....	60
3.2 Os elementos constitutivos da disciplina escolar Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para terceiro e quarto ciclos.....	71
Considerações finais	94
Referências bibliográficas	98

“Os homens fazem sua própria história,
mas não fazem como querem, não a fazem
sob a circunstância de sua escolha e sim
sob aquelas que se defrontam diretamente,
ligadas e transmitidas pelo passado”.

(Karl Marx ,1974)

Introdução

A presente pesquisa apresenta como objeto de estudo a inserção da disciplina Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, buscando compreender se existiram inovações e permanências em comparação com as Propostas Curriculares dos estados, elaboradas nos anos 1990, mais especificamente as propostas de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995).

Esta pesquisa parte de inquietações nascidas na fase da minha graduação na área de Educação Física e, posteriormente, pela minha prática de professor que atua na Rede de Ensino do Estado de São Paulo. A partir do ano de 2007 iniciei minha carreira como docente e me deparei com um currículo que legitimava saberes e práticas a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental. As indagações incessantes relacionam-se aos PCNs e a legitimidade que eles estabelecem para os objetivos, conteúdos, avaliação, e métodos de ensino da Educação Física. Desta forma, algumas questões começaram a ser suscitadas: Como os PCNs foram elaborados? Os PCNs se diferenciam das propostas anteriores, elaboradas pelos estados? Essas perguntas tornaram-se essenciais para o entendimento de como a disciplina Educação Física está inserida nesse documento, já que a graduação e mesmo a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, com suas capacitações, cursos e palestras, não conseguiram responder as questões sobre a execução e a elaboração desse currículo aparentemente inovador.

Assim, na busca por respostas à essas inquietações tornou-se fundamental abordar a disciplina Educação Física em uma perspectiva mais ampla, localizando-a em sua trajetória a partir da década de 1970, momento da implantação da lei n. 5692/71, que modificou o ensino básico no Brasil. A perspectiva histórica se fez necessário para que fosse possível identificar as permanências e inovações da Educação Física escolar nos PCNs.

Cabe também destacar que as Propostas de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993), Minas Gerais (1995) e os Parâmetros

Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do ensino fundamental foram analisados no seu estado prescrito.

Nessa perspectiva tornou-se fundamental apreender o conceito de currículo prescrito, baseado no autor inglês Ivor Goodson (1995). De acordo com o autor foi possível compreender que o currículo não é algo fixo, pronto e acabado, mas sim, um artefato social e histórico, propício a mudanças. Deste modo, afirma Tomaz Tadeu da Silva na apresentação do livro de Goodson:

O currículo, tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas e melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas. No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdo fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome. (GOODSON, 1995, pp. 7 e 8)

Com isso, podemos destacar a importância de se analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para terceiro e quarto ciclos, pois, além das inovações e permanências que o documento apresenta, a elaboração de um currículo é permeada por ideologia, divergências e convergências, entre os inúmeros sujeitos que o produz, proporcionando um amplo campo de estudo a ser explorado. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. Fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimentos, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de

conhecimentos considerados socialmente válidos
(GOODSON, 1995, p. 8)

Desta forma, percebermos a relevância de analisar os PCNs e as Propostas Curriculares dos estados na sua forma prescrita, pois foi por meio desta análise que se tornou possível compreender como foi elaborado os PCNs, as inovações e permanências afirmadas por este documento em relação às Propostas Curriculares anteriores e, também, foi possível situar os seus elaboradores. Deste modo observa Goodson que é

politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força (GOODSON, 1995, pp. 20-21).

Contudo, reconhecemos a importância de não tomar o currículo prescrito como verdade absoluta, esquecendo que o documento prescrito pode ser questionado, modificado e até mesmo negado pelos sujeitos que irão desenvolvê-los na prática. Pois, segundo Chervel (1990), “as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados” (CHERVEL, 1990, p. 189).

Portanto, cabe destacar que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21).

Um outro fator significativo que restringiu a análise ao currículo prescrito foi o prazo reduzido para a realização do mestrado. Um estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física no seu estado prescrito e também interativo, demandaria mais tempo e não seria hábil realizar no prazo proposto pelo mestrado.

Cabe destacar, que o objetivo desta pesquisa é analisar a inserção da disciplina Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, buscando compreender as inovações e permanências nos PCNs em relação às Propostas Curriculares elaboradas anteriormente pelos estados de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). Um segundo objetivo da pesquisa é tentar ampliar as discussões da área sobre os diferentes currículos para a disciplina Educação Física que vigoram no Brasil nos anos 1990.

Como hipótese, a presente pesquisa partiu da afirmação descrita nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o 3º e 4º ciclos, organizada pela Secretaria de Educação Fundamental, que era a seguinte: “os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma propostas que procura democratizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 15). A partir desta afirmação, elaborou-se a hipótese de que as propostas curriculares das Secretarias Estaduais de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), já estavam trabalhando na perspectiva de ampliar a prática pedagógica da Educação Física para um aprendizado mais amplo, que não ficasse restrito somente a visão biológica do ser humano. Os PCNs visaram apresentar novas discussões sobre o ensino da Educação Física mas, também, agrupar discussões que já estavam acontecendo nos estados, desde o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Para desenvolver a dissertação utilizamos como procedimento de pesquisa a análise dos PCNs e das Propostas Curriculares dos estados no seu estado prescrito. Foi realizado inicialmente um estudo sobre a História das Disciplinas, partindo do conceito de disciplina escolar elaborado pelo autor André Chervel (1990). Pretendeu-se compreender como uma disciplina escolar é legitimada dentro de um currículo e, ainda, apreender o seu conceito.

Tendo em vista o conceito de disciplina escolar, esta pesquisa procurou se fundamentar em autores que estudaram a História do ensino da Educação Física escolar nas décadas de 1970 e 1980, tais como: Beltrami (1992), Betti (1991), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Medina (1983) e

Oliveira (2001), na tentativa de perceber as mudanças de identidade que a disciplina sofreu ao longo desse período.

As Propostas Curriculares dos estados de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), foram analisadas em estudo comparativo, buscando compreender o seu processo de elaboração, os objetivos, métodos, conteúdos e avaliação propostos, na tentativa de encontrar possíveis contradições entre esses elementos. Para esta análise procuramos nos fundamentar em Chervel (1990) e Barreto (1996).

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, foi realizada respeitando os seguintes critérios: foi situado o momento de sua elaboração; os motivos do seu desenvolvimento e; quem foram os especialistas encarregados de sua elaboração. Foi também realizado um estudo comparativo dos PCNs com as Propostas Curriculares dos estados, buscando-se apreender as inovações e permanências que perpassaram a disciplina escolar da Educação Física. Esta análise baseou-se em Caparroz (2003), Gramorelli (2007) e Rodrigues (2002).

Por fim, a presente pesquisa está dividida em três capítulos: a primeira parte apresenta o conceito de disciplina escolar desenvolvido por Chervel (1990) e realiza uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que propuseram uma análise da História da Educação Física escolar, no período de 1970 e 1980.

A segunda parte realiza um estudo sobre as Propostas Curriculares dos estados de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), buscando compreender as contradições contidas nessas propostas e, também, identificar qual era a concepção de Educação Física que estava sendo legitimada por essas Propostas Curriculares.

A terceira parte apresenta o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, realizando a contextualização do momento em que o documento foi elaborado, destacando os sujeitos envolvidos na sua elaboração, além do estudo comparativo com as Propostas Curriculares dos estados, discutindo as inovações e permanências contidas nesse documento.

CAPÍTULO 1

ANÁLISES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

A disciplina Educação Física, entre outras disciplinas escolares, integra os diferentes currículos que circulam no país, nos estados e municípios, uma vez que o Brasil não possui um currículo nacional unificado. Essas disciplinas escolares, que estão contempladas nos currículos oficiais, legitimam uma série de saberes que devem ser apropriados pelos alunos durante sua permanência na escola.

Compreender porque uma disciplina escolar está presente no currículo em um dado momento da história e depois é excluído - desaparecendo completamente -, entender a sua importância como conteúdo aceito ou não pelo corpo docente e pelos alunos no âmbito escolar, as inovações e incorporações que estas disciplinas sofrem ao longo de suas trajetórias, são alguns dos desafios enfrentados pelo pesquisador que pretende entender a história de uma disciplina escolar, neste caso, a Educação Física.

Para este estudo fez-se necessário apreender o conceito de disciplina escolar baseado nas discussões de Chervel (1990) e, foi realizada uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que propuseram uma análise da História da Educação Física escolar no período de 1970 a 1980. Foram eles: Beltrami (1992), Betti (1991), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Medina (1983) e Oliveira (2001).

História das disciplinas Escolares

Sobre a História das disciplinas Escolares foi possível compreender, de acordo com Chervel (1990), que o termo disciplina, no sentido de conteúdos de ensino, apareceu durante as primeiras décadas do século XX. Segundo o autor:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos do ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do Dictionnaire de l’Academie de 1932 (CHERVEL, 1990, p. 178).

Deste modo, Chervel afirma que “uma disciplina, é igualmente, para nós em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1990, p. 180). De acordo com este autor os elementos constitutivos de uma disciplina escolar são: objetivos gerais e específicos, a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo, os exercícios, as práticas de motivação e incitação ao estudo e as provas de natureza docimológica, ou seja as avaliações sobre a aprendizagem efetivada.

Cabe ainda destacar sobre a relevância da finalidade do ensino escolar, pois segundo Chervel (1990):

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1990, p. 188).

Deste modo, podemos perceber que as disciplinas escolares possuem um papel específico, que é a prática de aculturação nos alunos, tanto no que se refere ao conhecimento quanto em sua forma de socialização. Sendo assim, “as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em

conformidade com certas finalidades: e isso explica a sua gênese e constitui sua razão social” (CHERVEL, 1990, p. 220).

Assim, podemos compreender que a disciplina escolar está envolvida em um campo epistemológico, cultural e político, no qual emergem inúmeros embates que discutem sua funcionalidade dentro do âmbito escolar e do currículo. Segundo Bittencourt:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder [...] (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

Nessa perspectiva torna-se significativo apresentar uma discussão sobre a forma como os estudos sobre a História das disciplinas escolares ocorreram no Brasil. Assim, de acordo Bittencourt (2003), as pesquisas sobre História das disciplinas escolares progrediram durante as décadas de 1970 e 1980, articuladas ao processo de transformação curricular que então se desencadeava no país. Naquele momento, repensar o papel da escola e suas peculiaridades era necessário, pois o âmbito escolar se encontrava em desequilíbrio, devido à falta de preparo institucional e do corpo docente para atender a um novo público, de diferente nível econômico, étnico, cultural e social que, com a “democratização do ensino” adquiriu o direito de freqüentar as escolas. Segundo a autora:

A história da educação, nesse período, começou a se envolver com novos problemas. Dentre os caminhos para responder às indagações que se acumulavam, a história da educação buscou uma maior aproximação com outros campos de investigação e, em especial com a historiografia que então estabelecia novos temas e objetos, sob o referencial de uma história social que se vinculava aos conceitos antropológicos

de cultura. Tal aproximação resultou, ou tem resultado, em renovação para história da educação que tem ultrapassado análises limitadas às ações do Estado como principal e, por vezes, agente exclusivo das transformações educacionais (BITTENCOURT, 2003, p. 13).

Dessa forma, as pesquisas sobre a História das disciplinas escolares no Brasil buscaram se fundamentar em dois conceitos, que advém da *Transposição didática*, cujo seu principal representante é Yves Chevallard e, o de *cultura escolar*, desenvolvido por autores franceses principalmente, por André Chervel.

O conceito de Chevallard está intrinsecamente subordinado à concepção de que os conteúdos escolares possuem sua origem constituída fora do ambiente escolar, ou seja, ele é proveniente do saber científico, e a função da escola se restringe a uma transmissão adequada desse conhecimento, que deve ser vulgarizado para melhor assimilação dos alunos.

O autor chega ao conceito de *Transposição didática* analisando a passagem da matemática erudita para a matemática ensinada, criticando os estudos que se fundamentam na existência natural das disciplinas nas escolas. Segundo Bittencourt:

Chevallard parte do princípio de que a escola é parte de um sistema no qual o conhecimento se insere pela mediação da *noosphere*, uma esfera de agentes sociais externos - inspetores, autores de livros didáticos, técnicas educacionais, famílias – que garante o fluxo dos saberes. Essa perspectiva possibilita explicar a necessidade de estabelecer a relação entre saber erudito ou científico e saber ensinado, temas chave para o entendimento da *transposição didática* porque cabe à didática evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado. Consequentemente a didática tem por objetivo fundamental criar formas de transportar o conhecimento científico para a escola da maneira mais adequada possível (BITTENCOURT, 2003, p. 24).

Ainda de acordo com Bittencourt (2003), essa concepção possui grande aceitação, por inserir a didática em um campo de fundamentação científica e, também, por incorporar a idéia de que o saber erudito é quem legitima as disciplinas escolares.

Entretanto, a concepção da disciplina escolar baseada no conceito de *transposição didática* foi fortemente criticada, principalmente por André Chervel que se fundamenta no conceito de *cultura escolar*. De acordo com Dominique Julia, cultura escolar é:

um conjunto de normas que definem os saberes a serem ensinados e de condutas a serem inculcadas e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, pp. 10-11).

Contra-pondo-se ao conceito de *Transposição didática*, Chervel afirma que a escola possui uma significativa autonomia, sendo um local privilegiado na construção de conhecimentos com características originais, assim concebendo um conhecimento pedagógico próprio do âmbito escolar. Bittencourt destaca que para Chervel:

Os pontos centrais de sua proposição residem na concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o acento das decisões das influências e de legitimações exteriores em direção à escola inserindo o saber por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ciências de referencia termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico. Em suas argumentações a favor da autonomia da disciplina escolar, o autor concebe a escola como uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica e na qual participam vários agentes, tanto internos como externos, mas que deve ser entendida como lugar de produção de um saber próprio. As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas como simplesmente metodologias (BITTENCOURT, 2003, pp 25-26).

A autora também afirma que:

Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente e, ainda, os conteúdos escolares não são vulgarizações ou mera adaptações de um conhecimento produzido em um “outro lugar”, mesmo que possuam relações com esses outros saberes ou ciência de referência (BITTENCOURT, 2003, p. 26).

Para chegar ao conceito de *cultura escolar* Chervel (1990) investigou o ensino da gramática na França, indicando inúmeros argumentos que nortearam a crítica ao conceito de *transposição didática*. Um dos principais argumentos foi demonstrar que a gramática ensinada na escola não era uma expressão vulgarizada das ciências de referência:

O exemplo da história da gramática escolar mostra, contudo, que a prova pode ser fornecida. A escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Mas três resultados da análise histórica impedem definitivamente que se considere essa matéria como uma vulgarização científica. Ela mostra primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização (CHERVEL, 1990, p. 181).

Desta forma, para Chervel, torna-se significativa a análise histórica de cada disciplina, sua trajetória na escola e as suas diferentes relações com o saber acadêmico, buscando identificar qual saber legítima o outro, qual as relações de dependência estabelecidas, considerando-se as condições históricas específicas na constituição do conhecimento escolar.

1.1 A Educação Física durante as décadas de 1970 e 1980

Para compreender a história da disciplina escolar Educação Física durante as décadas de 1970 e 1980, foi realizada, uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que são vistos, atualmente, como referências para a área. Assim, como já foi elucidado anteriormente, trata-se de autores que

propuseram uma análise histórica da disciplina Educação Física. São eles Beltrami (1992), Betti (1991), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Medina (1983) e Oliveira (2001).

Além disso, cabe destacar que a disciplina Educação Física, como qualquer outra disciplina, não é um elemento ou conhecimento neutro que tem por objetivo transmitir um mero repertório de conteúdos e de atividades, desvinculado de uma ideologia. Como vimos em Bittencourt (2003), a constituição de uma disciplina e sua legitimação na escola vai além de suas discussões epistemológicas, e está estritamente ligada ao papel político que a disciplina irá representar na escola e conseqüentemente na sociedade.

Na década de 1970 e início dos anos 1980, a sociedade brasileira estava sobre a imposição de um governo militar, que após o golpe em 31 de março de 1964 assumiu o governo, ditando as novas direções que o país deveria seguir, alterando o panorama social, econômico e político.

O regime militar teve como Presidente os generais Humberto de Alencar Castelo Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo. Durante a ditadura militar houve predomínio do autoritarismo e a economia preconizou a concentração de renda e a internacionalização do capital ao mesmo tempo em que difundia o ideário nacionalista expresso em frases como “Brasil, ame-o ou deixe-o” que, entre outros significados, evidenciava o combate aos comunistas e socialistas. Deste modo, foram definidas novas funções para o Estado, baseados no desenvolvimento industrial e na Ideologia da Segurança Nacional.

Para atingir sua meta o regime militar procurou ajustar o sistema educacional ao modelo econômico pretendido. De acordo com Beltrami,

impediu-se a participação popular e, por outro, tornou-se necessária a formação acelerada da mão-de-obra, capacitando-a a assumir novos processos industriais de produção; o sistema de ensino é ampliado e massificado; torna-se fundamental desenvolver habilidade e a capacidade dos indivíduos para alcançar maior eficiência e eficácia na produtividade econômica, pois o objetivo é aumentar o ritmo da acumulação do capital, baseado no desenvolvimento das forças produtivas e na exploração da força de trabalho. Sua capacidade física e intelectual foi reconhecida como simples

instrumento nas relações de produção (BELTRAMI, 1992, p. 37).

Em meio às mudanças que a sociedade brasileira estava passando - um período de reformulação que procurava ajustar o modelo econômico e a educação, como premissa para o desenvolvimento de forças produtivas capacitadas e qualificadas que pudessem conduzir o Brasil ao desenvolvimento econômico - foi aprovada, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus:

Neste novo ciclo de reestruturação do ensino brasileiro, o ensino primário e médio foram reformados pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta lei representou, do ponto de vista pedagógico, a evolução natural da série de reformas que se vinham realizando no ensino brasileiro desde 1930. Feita a desvinculação do ensino básico, instituindo-se o ensino primário obrigatório e gratuito de oito anos (1º grau) e reduzindo-se o segundo ciclo do ensino médio para três ou quatro anos (2º grau). Buscou-se também a superação da dualidade de sistemas (secundário versus profissionalizante), com a profissionalização do 2º grau, garantindo a continuidade e a terminalidade dos estudos (BETTI, 1991, p. 102).

Contudo, de acordo com Castellani Filho (1988), a Lei 5.692/71 apresentou-se de modo tecnicista, pois se associava quase que mecanicamente à qualificação profissional, balizado em parâmetros fixados por uma formação técnico-profissionalizante, fundamentada na concepção analítica de Educação.

A Educação Física também foi contemplada pela Lei 5.692/71 em seu artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto- Lei n.869, 12 de setembro de 1969”. Porém, a Educação Física só foi regulamentada com o Decreto nº. 69.450/71:

Assinado em 1º de novembro de 1971, pelo Presidente da República General Emílio Garrastazu Médice e pelo Ministro

da Educação Coronel Jarbas Passarinho, o Decreto n. 69.450 regulamentou a prática de Educação Física no País. Segundo o referido Decreto, a Educação Física “constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional e integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos o graus de qualquer sistema de ensino” (BELTRAMI, 1992, p. 119).

E, ainda, de acordo com Beltrami,

Este ato foi comemorado com euforia pelos idealizadores do novo projeto de Educação Física, porque acreditavam que, por meios legais, entenda-se neste caso meios autoritários, seria possível contribuir de forma definitiva para as metas a que o Regime Militar se propunha a qualquer preço: fazer do “Brasil uma grande Nação” (BELTRAMI, 1992, p. 119).

Deste modo, podemos perceber a aproximação entre Estado e Educação Física, com objetivos bem difundidos na busca por um país desenvolvido. Essa aproximação se dava, segundo Castellani Filho (1988), pela capacidade que a Educação Física possui em desenvolver mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, propagando a manutenção da força de trabalho e, conseqüentemente, assegurando o desenvolvimento da nação.

Essa idéia pode ter sido reforçada pelo artigo 1º do Decreto n.º 69.450/71, que aponta a Educação Física como “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BETTI, 1991, p.117).

Um outro fator que os autores da História da Educação Física de característica crítica¹ apontam como base para o desenvolvimento do “Brasil Grande” é a fusão entre Educação Física/Esporte na planificação do governo.

Por meio dessa fusão, além de desenvolver e propagar a força de trabalho, a Educação Física estaria colaborando na formação de novos atletas, que pudessem competir internacionalmente e representar a nação brasileira, buscando o primeiro lugar no pódio, dando o status de nação desenvolvida ao país, o que talvez fosse um dos principais objetivos do governo militar.

¹ Aqui me reporto a autores como: Castellani Filho (1988), Beltrami (1992), Betti (1991), Coletivo de Autores (1992), Bracht (2003).

Nesse período, de acordo com Betti (1991), a aproximação da Educação Física com o Esporte se deu de forma enfática, dando uma característica totalmente esportiva à Educação Física. De acordo com Castellani Filho (1988) essa aproximação tinha como objetivo: adestrar o físico do homem trabalhador, preparando para o trabalho, e desviar e atenuar as péssimas condições de vida dos sujeitos, e também preparar o futuro atleta campeão. Segundo Bracht:

São postuladas para o esporte, por exemplo, as funções de desvio de atenção e de atenuador das tensões sociais, que permitiram uma compensação para as insuportáveis condições de vida. Tanto o esporte de rendimento quanto o esporte de lazer desviam a agressividade potencial das suas origens sociais para as ações esportivas (BRACHT, 2003, p. 30).

Segundo essa mesma idéia, de que o esporte virou razão de Estado pela sua capacidade de estabilizador e precursor de um desenvolvimento, baseado no ideário militar, Betti (1991) apresenta alguns argumentos pelo qual a prática da Educação Física acabou sendo esportivizada. A Lei nº 6.251 de 8 de outubro de 1975, definiu os objetivos da Política Nacional de Educação Física e Desportos e, encarregou o MEC de elaborar o Plano Nacional de Educação Física e Desportos. De acordo com Betti (1991) seus objetivos eram:

- I- Aprimoramento da aptidão física da população
- II- Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;
- III- Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;
- IV- Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer;
- V- Elevação do nível técnico-esportivo das representações nacionais (BETTI, 1991, p. 109).

Segundo o mesmo autor, é com o objetivo de elevar o nível técnico-esportivo, que o âmbito escolar foi esportivizado. Assim, as escolas de 1º e 2º graus foram obrigadas a seguir a Portaria nº1, da Secretária de Educação Física e Desporto do MEC, que estabelecia a esportivização das aulas de Educação Física, ao determinar a obrigatoriedade do “Clube Escolar”, ao qual “filiam-se compulsoriamente todos os alunos regularmente matriculados naqueles estabelecimentos” (BETTI, 1991, p. 111). Um outro argumento

utilizado por Betti (1991) para demonstrar a esportivização da Educação Física foi o PNED²:

elaborado para o quadriênio 1976- 1979, previa ações na área de Educação Física e esporte estudantil, esporte de massa e esporte de alto nível, tendo como objetivos gerais:

- aprimorar a aptidão física da população;
- maximizar e difundir a prática da educação física e do desporto estudantil;
- elevar o nível técnico dos desportos, para o aprimoramento das representações nacionais;
- implantar e intensificar a prática do desporto de massa;
- capacitar os recursos necessários às atividades a serem desenvolvidas no sistema desportivo nacional. (BETTI, 1991, p. 111).

O autor continua sua argumentação afirmando que a Educação Física e o esporte estudantil foram pressupostos de ações e projetos com o objetivo de melhoria das instalações físicas, criação de sistemas de supervisão e preparação de docentes, além da implantação da Educação Física nas quatro primeiras séries, programas que apoiavam o estudante-atleta e realização de campeonatos estudantis. Com isso se esperava um aprimoramento do esporte no país, com intuito de revelar novos talentos para esporte e, prender o foco do estudante ao esporte, atenuando então a situação conturbada à qual se encontrava a sociedade.

Sendo norteadada por um governo militar, baseado no autoritarismo, tendo como principal objetivo a adequação ao modelo econômico e à Ideologia da Segurança Nacional, é que a Educação Física permeou a década de 1970, segundo os autores da História da Educação Física de característica crítica.

Apesar de alguns autores voltados às teorias críticas enfatizarem a presença de uma Educação Física tecnicista durante a década de 1970, houve também, nesse período, uma grande influência da psicomotricidade. Pois, segundo Darido (2004), foi durante as décadas de 1970 e 1980 que a psicomotricidade ganhou força na área. A psicomotricidade tem como principal representante Jean Le Boulch, e essa abordagem têm como objetivo o

² Forma pela qual Betti (1991) se refere ao Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED)

desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, objetivando uma formação integral do aluno.

1.2 As análises sobre a Educação Física durante a década de 1980

Na década de 1980 a sociedade brasileira começava a questionar o governo militar e sua política antidemocrática de caráter autoritário. Nesse período, o país ingressou em uma fase de redemocratização, iniciada durante o Governo de Figueiredo, e que se expandiu com a eleição para governadores dos Estados em 1982, em 1986, com a eleição de um presidente civil.

Em 1988 foi promulgada a Nova Constituição e em 1989, acontecia a eleição presidencial direta, em que foi eleito pelo povo um novo Presidente da Republica, Fernando Collor de Melo. A década de 1980 se caracterizou por um período de questionamentos, devido à situação estabelecida nos períodos anteriores. Uma grande crise econômica marca essa década, com altíssimos índices de inflação.

A educação seguiu o mesmo caminho da sociedade e iniciou questionamentos, pois durante o período da ditadura militar uma enorme crise havia se instaurado no sistema educacional. A década de 1980 foi um momento “efervescente” de idéias para tentar salvar a educação da crise em que se encontrava. De acordo com Bittencourt:

O crescimento das pesquisas da história das disciplinas articula-se ao processo de transformações curriculares dos anos de 1970 e decorrer da década de 1980, momento em que se repensava o papel da escola em suas especificidades e como espaço de produção de saber e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente. Estudos críticos baseados na linha de interpretação estruturalista haviam destacado os aspectos ideológicos inerentes às instituições criadas pelo capitalismo e, no conjunto de ações desencadeadas a partir do século XIX, nas quais o Estado-nação mostrava-se como grande sujeito das mudanças, o sistema escolar tornou-se um dos destaques dessas análises baseadas em concepções macro do processo histórico (BITTENCOURT, 2003, p. 11).

A Educação Física acompanhou esse processo e seguiu o momento de “efervescência”, no qual a maioria das disciplinas estava procurando reencontrar o seu papel dentro da escola e da sociedade. Assim, começaram a se desenvolver pesquisas baseados na linha de interpretação estruturalista.

A seguir, serão apresentados trabalhos que iniciaram a crítica aos modelos da década de 1970 e, também, buscaram compreender o que passou a ser a Educação Física na década de 1980.

Um dos pioneiros a criticar a Educação Física da década de 1970 foi Medina (1983) com o livro *A Educação cuida do corpo... E mente*. O autor afirma que a Educação Física estava em crise, devido ao modelo baseado na aptidão física, incorporado durante a ditadura militar. O autor alerta que a Educação Física amarrada ao esporte de rendimento não atendia mais aos anseios de uma nova época, que precisava de uma Educação Física Revolucionária, realmente preocupada com o sujeito na sua totalidade:

Para uma Educação Física realmente preocupada com o ser humano não basta concordar plenamente com a sociedade. É necessário que faça uma permanente crítica social, seja sensível as diversas formas de repressão a que as pessoas estão sujeitas e as ajudem a entender o seu determinismo e superar os seus condicionamentos, tornando-as cada vez mais livres e humanas (MEDINA, 1983, p. 36)

O trabalho de Medina (1983) estréia o campo das discussões mais amplo sobre a Educação Física, apontando inúmeras possibilidades que teriam levado a Educação Física ao status secundário como disciplina.

Contudo, Oliveira (2001), afirma que Medina (1983) tende a caracterizar os professores da década de 1970 como ingênuos e de certa forma alienados, devido à forma como o autor descreveu a prática da Educação Física escolar durante a ditadura militar. Ou seja, o professor não apresentou resistência à implantação do esporte de rendimento como atividade única na escola. Oliveira (2001) acredita que houve resistência por parte dos professores e estes reagiram dentro das condições históricas concretas.

Um outro trabalho, já citado pela sua relevância na área da Educação Física escolar e que representa uma ruptura com as leituras anteriores sobre a

história da Educação Física no Brasil, é a análise de Lino Castellani Filho, *Educação Física no Brasil: a História que não se conta* (1988). Segundo Oliveira (2001), Castellani Filho em seu trabalho apresenta um referencial teórico diferenciado para o período em que foi produzido. Castellani Filho (1988) revela em sua pesquisa o conflito inerente a uma sociedade de classes – discussão que foi compreendida como avanço em relação às obras anteriores que tratavam a história da Educação Física. Castellani Filho (1988) se apóia numa concepção histórico - crítica da educação e, por meio de documentos legais, analisa criticamente as diferentes formas de pensar a Educação Física no decorrer da história brasileira. Além de criticar os pressupostos da educação do físico e da esportivização, traça um paralelo entre educação e Educação Física escolar.

Apesar da contribuição significativa para a área, Castellani Filho (1988) esbarra nos moldes lineares ao analisar somente os documentos legais. O autor valoriza em demasia o documento legal, tomando-o como verdade absoluta, deixando de lado o que realmente aconteceu no cotidiano escolar. Para Oliveira:

Em linhas gerais, então, o texto de Castellani Filho tem sua tônica baseada na denúncia, na crítica, em um mergulho nos documentos legais e em pouca ou nenhuma preocupação em torno da real consolidação das políticas públicas no interior da escola. Sua obra se caracteriza por uma visão da gestação *conspiratória* de políticas públicas nos interesses *escusos* do capitalismo dependente (OLIVEIRA, 2001, p. 43).

Quando voltamos às análises de Chervel (1990) vemos a importância de não tomar o documento escrito como verdade absoluta, pois não podemos abstrair do corpo escolar³ a sua capacidade de resistência, e muito menos negar a capacidade de manobra que esse corpo possui:

A história das disciplinas escolares expõe á plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades

³ Corpo escolar é compreendido como: diretores, coordenares, professores, agentes escolares, alunos.

que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. Se se deseja então, permanecendo totalmente no interior desse quadro rígido, explicar a evolução concreta das diferentes disciplinas nada mais resta, já que se fechou toda a possibilidade de ver o movimento surgir do interior, do que fazer um apelo aos grandes pensadores da pedagogia que permitem, assim, desbloquear a máquina. A realidade mostrar-se-á, muito diferente (CHERVEL, 1990, p. 193).

Outra pesquisa importante para a área é o trabalho de Mauro Betti (1991), *Educação Física e Sociedade*. Apesar de ser um trabalho publicado no início da década de 1990, esta análise segue os mesmos moldes e partilha da mesma importância para o estudo da Educação Física escolar que os trabalhos produzidos por Castellani Filho (1988) e Medina (1983). Betti (1991) apresenta como objetivo de seu trabalho, analisar a Educação Física como componente curricular do ensino de 1º e 2º graus numa perspectiva sociológica.

É também objetivo do seu trabalho analisar a forma pelo qual as relações Escola e Sociedade, por meio da política educacional, influenciaram as propostas pedagógicas adotadas pela Educação Física, numa periodização que aborda os anos de 1930 a 1986.

Este trabalho possui grande relevância para a área, pela crítica contundente à esportivização e por analisar a Educação Física junto à sociedade. Entretanto Betti (1991), como os outros autores aqui citados, somente se volta para a análise das documentações oficiais, o que na concepção de Oliveira (2001) “por si só limita muito a compreensão do processo histórico, uma vez que a efetivação das políticas oficiais em práticas escolares não foi analisada” (OLIVEIRA, 2001, p. 45).

Concluindo a análise sobre algumas das importantes obras que se propuseram a criticar o modelo de Educação Física escolar da década de 1970, tem-se o livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (1992), do Coletivo de Autores. Segundo Oliveira (2001), este livro representa um marco na literatura em Educação Física escolar, pelo seu caráter de denúncia dos modelos tradicionais e pela sua intenção propositiva.

O Coletivo de Autores (1992) tem como objetivo discutir uma nova proposta para a Educação Física, diferentemente daquela vinculada ao

paradigma da aptidão física, que permeou a década de 1970. Para isso, seus autores apresentam o conceito de cultura corporal⁴ que é a prática que tematiza as formas de atividades expressivas corporais: os jogos, esporte, lutas, dança, ginásticas, malabarismo etc.

Esse trabalho também se volta para uma denúncia dos modelos reprodutivistas da Educação Física que, segundo o Coletivo de Autores (1992), tem corroborado historicamente para a defesa da classe dominante, sustentando a estrutura capitalista. Contudo, Oliveira (2001) afirma que esse tipo de denúncia é uma forma de abstração e generalização, e ainda aponta para uma limitação metodológica na análise, afirmando que:

Suas proposições metodológicas pouco avançam no sentido daquilo que é tradicionalmente concebido como organização escolar; falta-lhe a concretude da sala de aula na sua análise e, sobretudo, acredito que o espaço que reserva aos sujeitos históricos não se encontra na realidade, mas antes na Teoria. [...] Além disso, Coletivo de Autores abre mão da historicidade para operar uma crítica histórica (OLIVEIRA, 2001, p. 49).

Por fim, cabe destacar que as obras analisadas foram algumas das importantes pesquisas que permearam o campo da Educação Física escolar durante a década de 1980 e que foram disseminadas no decorrer dos anos de 1990. Os anos de 1980 correspondeu a uma década marcada pela crítica ao modelo da aptidão física, norteadas pela aproximação com as ciências humanas, fundamentadas na sociologia e filosofia da educação de orientação marxista. Porém, as obras aqui citadas e algumas outras desenvolvidas no mesmo período se voltaram aos estudos baseados na linha de interpretação estruturalista, abrindo campo para uma contundente crítica⁵.

Durante a década de 1980, além das tendências críticas da disciplina Educação Física, a área contou com a contribuição da teoria

⁴ No capítulo 2 será possível observar que o conceito de “cultura corporal” indicado pelo Coletivo de Autores foi inicialmente elaborado pela proposta curricular de Pernambuco (1993).

⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre as críticas aos trabalhos de origem estruturalista ver o trabalho de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira: *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*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (2001)

desenvolvimentista. Essa tendência tem como principais representantes Tani e Manoel. De acordo com Darido, “a obra mais representativa desta abordagem é ‘Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista’ (TANI et alii, 1988). Vários autores são citados no trabalho exposto, mas dois parecem ser fundamentais; D. Gallahue e J. Connolly” (DARIDO, s/d, p. 1). Essa tendência é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, buscando evitar a especialização precoce. Segundo Darido:

Os autores desta abordagem defendem a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora.

É, também, feita a ressalva de que a separação aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento é apenas a nível do conceito e não do fenômeno, porque a melhor capacidade de controlar o movimento facilita a exploração de si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para um melhor controle e aplicação do movimento (DARIDO, s/d, p. 2,).

Estas foram algumas das questões que estavam em discussão na década de 1980, e que tentavam propor mudanças para disciplina escolar de Educação Física. Nessa perspectiva houve uma tendência de estudos que buscaram situar historicamente a Educação Física com objetivos claros de precisarem seu papel cultural e político na configuração curricular. Ao mesmo tempo foram análises que pretenderam apontar para as mudanças da disciplina no momento das reformulações curriculares que se realizavam no decorrer do processo de democratização política do país. No próximo capítulo procuraremos compreender como essas discussões foram incorporadas pelas propostas curriculares dos estados de São Paulo (1993), Pernambuco (1990), Distrito Federal (1993) e Minas Gerias (1995).

Capítulo 2

PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA DÉCADA DE 1990

Este capítulo tem por objetivo identificar as propostas curriculares da disciplina Educação Física de diferentes estados, elaboradas no início da década de 1990. Visa analisar as concepções de Educação Física anteriores à produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para possibilitar uma comparação entre as propostas curriculares. Nessa perspectiva foram selecionadas as propostas de quatro estados: Pernambuco, do ano 1990, *Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública*; São Paulo, de 1993, *Educação Física -1º grau 5º a 8º séries*; Distrito Federal, de 1993, *Currículos de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* e; a de Minas Gerais, de 1995, *Programa para o Ensino Fundamental 5º a 8º séries*.

Inicialmente, selecionou-se a proposta curricular do Estado de São Paulo por considerá-la como uma das referências básicas para as de outros estados do Brasil. Em um segundo momento, foram selecionadas as propostas de Pernambuco, Distrito Federal e Minas Gerais, com a intenção de compreender como a disciplina Educação Física estava sendo abordada em outros estados que também apresentaram tradição de inovações curriculares no período de 1985 a 1995⁶. Outro fator relevante na escolha dessas propostas curriculares foi o fato de todas terem sido implementadas em seus respectivos estados.

A metodologia utilizada para a análise das propostas curriculares foi centrada em dois aspectos. O primeiro, refere-se a uma leitura contextualizada dessas propostas curriculares que permite estabelecer as relações de poder que aconteceram em seus devidos processos de elaboração. De acordo com Bittencourt:

As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordo entre os vários sujeitos que as produzem (BITTENCOURT, 1998, p. 128).

⁶ Para conhecer a análise sobre currículos de vários estados brasileiros em perspectiva histórica ver BARRETO, E. (org.), 1998.

O segundo aspecto refere-se a uma comparação com base nos elementos constitutivos de uma disciplina escolar conforme entende André Chervel (1990). Partiu-se do conceito de disciplina escolar cujos elementos constitutivos são *objetivos educacionais e instrucionais, conteúdos, métodos e avaliação*. Considerando-se estes tópicos essenciais as análises das propostas buscaram compreender as mudanças ou permanências da Educação Física nos currículos propostos em um momento particular de reformas curriculares que se estenderam por todo o país a partir da década de 1990.

As propostas curriculares de Educação Física selecionadas foram elaboradas em meio a inúmeras discussões em torno da redefinição do papel dessa disciplina no âmbito escolar. Essa discussão ganhou ênfase a partir da aproximação da Educação Física com as ciências humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia da Educação de orientação marxista, no final da década de 1970 e início de 1980. Em meio a essas redefinições da área, acrescentaram-se contribuições dos referenciais da psicomotricidade, da teoria desenvolvimentista e do construtivismo, tendo sido travada uma ampla disputa em torno da busca pela hegemonia do campo.

As reformulações curriculares de Educação Física estão inseridas, portanto nas lutas e mobilizações ocorridas na década de 1980, na tentativa da restauração da democracia, após a fase ditatorial:

Nesse período, que se chamou de transição democrática, a mobilização intensa da sociedade civil e o debate político trouxeram à tona questões até então restritas a alguns de seus segmentos representativos. Dentre as que mais sobressaíram no cenário nacional, encontravam-se a participação democrática e a descentralização, que visavam a recuperação da importância dos poderes estaduais e municipais. Mediante a ampliação do exercício da cidadania, buscava-se legitimar os marcos que redefiniram as regras do jogo democrático na sociedade, criando os canais institucionais por onde se escoariam as reivindicações dos movimentos populares e de outros segmentos sociais. Buscava-se também promover a transferência de poder, de encargos e de recursos da esfera central, fortemente desgastada, para as demais instâncias (BARRETO, 1998, p. 8).

É importante destacar, ainda, que durante a década de 1990 existiram divergências entre os estados e algumas das principais prefeituras, pois

concomitantemente à renovação curricular que as secretarias estaduais estavam realizando, algumas prefeituras também iniciaram um processo de renovação curricular em suas redes de ensino. Dessa forma, algumas prefeituras optaram por utilizar suas orientações curriculares, gerando a seguinte situação: alguns estados possuíam tanto propostas curriculares estaduais como propostas municipais em suas respectivas redes de ensino. Entre essas prefeituras podemos citar os municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Segundo Barreto (1998), o fenômeno de inovações curriculares pelas principais prefeituras aconteceu devido à tentativa de as propostas curriculares municipais superarem o modelo das propostas curriculares estaduais, baseadas na organização por disciplinas:

Essas mudanças têm em comum a tentativa de superar a fragmentação das propostas curriculares estaduais, atribuída principalmente ao fato de estas últimas serem centradas nas disciplinas, o que leva à compartimentalização artificial do saber. Buscam assim estruturar um currículo – que se quer multirreferenciado – a partir de princípios supostamente mais integradores, que possibilitariam uma aprendizagem mais bem sucedida aos grupos diferenciados da população que a escola deve atender (BARRETO, 1998, p. 27).

Ainda de acordo com Barreto (1998), as Secretarias de Educação do Município de São Paulo, no período de 1989 a 1992, e de Belo Horizonte, de 1993 a 1996 - ambas dirigidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) -, executaram mudanças na concepção de currículo, ampliando e compreendendo-o como instrumento de organização na escola:

Tais propostas insurgem-se contra o caráter homogeneizador e pretensamente opressor das prescrições oficiais sobre currículos, moldadas historicamente por meio das disciplinas para inculcar a chamada *cultura legitima* (BARRETO, 1998, p. 27).

E assim, Barreto destaca:

Os currículos oficiais impediram ou dificultaram a emergência das vozes representadas pelas culturas tradicionalmente silenciadas pela escola. Por esse motivo, são tidos, por alguns

críticos dos currículos prescritos, como confirmadores dos interesses e valores dos grupos dominantes, ironicamente, no período em que vários desses currículos ensaiam, particularmente nas áreas das ciências humanas, uma linguagem esquerdizante (BARRETO, 1998, p. 27).

Na tentativa de minimizar o caráter *homogenizador e opressor* das propostas curriculares estaduais, baseadas nas disciplinas e seus elementos estruturantes: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, a Secretaria da Educação da cidade do Rio de Janeiro, no período de 1989 a 1992 e, 1993 a 1996, decide por um formato não disciplinar de currículo. Nessa mesma perspectiva seguiram as propostas das Secretarias de Educação de São Paulo (1989-1992) e de Minas Gerais (1993-1996)

Dessa forma, é possível perceber algumas das disputas que estavam acontecendo na década de 1990, pois o currículo é um elemento político e ideológico e a sua fase de elaboração merece uma atenção especial, devido às tensões e acordos entre os inúmeros sujeitos envolvidos. Como afirma Bittencourt:

A natureza formal desses documentos, independentes do nível de clivagens que possa existir em relação ao *currículo real* que efetivamente ocorre na sala de aula, ao legitimar uma forma de conhecimento escolar reveste-se de um poder cuja dimensão política não pode ser omitida (BITTENCOURT, 1998, p. 128).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar os conhecimentos legitimados nas propostas curriculares de Pernambuco, de 1990; São Paulo, de 1993; Distrito Federal, de 1993 e, Minas Gerais, de 1995, comparando-as quanto aos seus processos de elaboração (quem as produziu) e aos aspectos constituintes da disciplina escolar.

2.1 As Propostas Curriculares

As propostas curriculares analisadas estão estruturadas em diferentes itens, que fundamentam teoricamente o documento e legitimam os objetivos, conteúdos, métodos, e avaliações a serem desenvolvidos pelos professores no

âmbito escolar. Todas as propostas curriculares, de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), iniciam por uma breve apresentação, assinada por uma autoridade educacional do estado, e que são dirigidas aos professores.

Em relação às especificidades dos tópicos de cada proposta curricular, o documento de Pernambuco (1990) apresenta os seguintes itens: **Fundamentação** - com a abordagem teórica no qual a proposta curricular procurou se basear. Também faz uma breve descrição dos conteúdos e métodos a serem desenvolvidos. **Educação Física do Pré-escolar ao Ensino Médio** - nessa parte os conteúdos são abordados de forma mais ampla, sendo apresentado o conceito e as atividades que devem ser desenvolvidas durante as aulas de Educação Física. **Referências Bibliográficas** - que apresenta os referenciais teóricos no quais os elaboradores da proposta curricular se nortearam para sua elaboração.

A proposta curricular de São Paulo (1993) está dividida da presente forma: **Prefácio** - justifica a escolha do conteúdo, métodos e objetivos que devem ser desenvolvidos. **Um Pouco de História** - item que faz uma síntese da História da Educação Física. **Jogos** - momento em que é apresentado o conceito de jogos no qual os elaboradores se fundamentaram, apontando os objetivos dos jogos nas aulas de Educação Física. **Proposta de Atividades** - descrição de várias atividades, seguidas de considerações pedagógicas que tem por objetivo orientar o trabalho do professor. **A vez do Professor** - jogos descritos em princípios gerais, que permitem maior exploração pedagógica por parte do professor. **Considerações Finais** - conclusão dos objetivos delineados pela proposta curricular. **Bibliografia** - referenciais utilizados para a elaboração da proposta curricular.

O documento do Distrito Federal (1993) é estruturado do seguinte modo: **Apresentação** - descrição dos planos educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, alguns objetivos da elaboração da proposta. **Prefácio** - apresenta de forma detalhada a história da elaboração da proposta curricular, citando os sujeitos envolvidos na sua elaboração e descrevendo à política de implementação do documento. **Introdução** - detalha a estrutura do documento e alguns dos seus objetivos. **Educação na Perspectiva da Formação do Cidadão** - apresenta a fundamentação dos objetivos gerais da proposta

curricular. **Fundamentos da Ação Pedagógica** - item no qual é delineada a concepção de educação que os elaboradores indicam como relevante para o desenvolvimento educacional, e também os mecanismos que devem ser utilizados para melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem. **Conteúdos Programáticos** - corresponde à seqüência dos componentes curriculares no documento. **Educação Física** - parte em que é delineada a fundamentação teórica dessa disciplina, além dos seus objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. **Referencial Bibliográfico** - expõe o referencial específico utilizado para a elaboração de cada componente curricular, não somente o da disciplina Educação Física.

A proposta curricular de Minas Gerais (1995) é apresentada pelos seguintes tópicos: **Apresentação** – descrição da fundamentação teórica, explica o objetivo da elaboração da proposta. **Introdução** - aponta de forma sucinta alguns objetivos e métodos para a Educação Física. **Objetivos Gerais** - apresenta os objetivos da disciplina Educação Física para o ensino fundamental. **Característica das Fases de Desenvolvimento** - conceitua sobre as peculiaridades das fases de desenvolvimento das crianças de 11 a 15 anos. **Objetivos Específicos e Sugestões de Atividades, faixa etária de 11 a 12 anos e 13 a 15 anos** - define os objetivos e descreve as atividades que devem ser desenvolvidas de acordo com as fases do desenvolvimento. **Avaliação** - explica como deverá ser desenvolvido o processo de avaliação da disciplina. **Sugestões de Atividades por modalidades esportivas** - descreve propostas de atividades, didaticamente separadas por níveis de dificuldade. Cada nível contém atividades e objetivos específicos. **Bibliografia** - apresenta o referencial teórico utilizado pelos elaboradores da proposta curricular.

Ao descrever as estruturas das propostas curriculares analisadas foi possível verificar uma melhor estruturação da proposta curricular do Distrito Federal (1993), pois este documento apresenta uma fundamentação teórica mais ampla e organizada. Fornece informações e conceitos que buscavam auxiliar o cotidiano dos professores, corroborando para um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva é significativo ainda destacar que, somente a proposta curricular de São Paulo (1993) apresentou um item que permitisse ao professor uma margem de autonomia na exploração pedagógica das atividades

descritas pelo documento. Dessa forma, esta proposta curricular assumiu uma posição mais democrática que os outros documentos analisados, conferindo um determinado grau de confiança no seu corpo docente.

Os elaboradores

Sobre o processo de produção das propostas curriculares, uma das principais questões, é analisar os sujeitos envolvidos na elaboração desses documentos e as relações com as políticas públicas dos respectivos estados. Buscamos assim esclarecer algumas características das políticas de governo pelas quais foram elaboradas as diferentes propostas curriculares e também os seus elaboradores⁷.

Todas as propostas curriculares foram elaboradas e implementadas durante a década de 1990, por diferentes governadores eleitos democraticamente em seus estados. A proposta de Pernambuco (1990) foi desenvolvida no mandato de Miguel Arraes de Alencar ligado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A de São Paulo (1993) foi elaborada durante a gestão do então governador Luiz Antonio Fleury Filho, pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A do Distrito Federal foi desenvolvida durante o mandato de Joaquim Domingos Roriz, ligado ao extinto Partido Trabalhista Renovador (PTR). Por fim, Minas Gerais (1995) tinha como governador Eduardo Brandão de Azeredo, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Essas propostas curriculares, implementadas em seus respectivos estados, representaram uma política de governo, vinculadas às ideologias partidárias de cada governo. Segundo Barreto:

Considerando a fragilidade da representação partidária em relação à formulação das propostas de governo, o que costuma acontecer com a alternância no poder é a mudança de ênfase em determinadas tônicas das propostas curriculares

⁷ Citaremos os nomes de todos os sujeitos que assinaram como elaboradores das propostas curriculares. Contudo, os dados mais detalhados sobre quem eram esses sujeitos ficaram restritos a um número pequeno de pessoas, pois muitos dos elaboradores não estavam ligados a academia e também não possuíam currículo lattes. Pelo tempo restrito da pesquisa não foi possível conseguir maiores informações.

e/ou a criação de novos apelos em relação aos projetos educativos aos quais os dirigentes procuraram imprimir a sua marca própria. Contudo, o tratamento dos componentes curriculares propriamente ditos quase não sofre alterações significativas (BARRETO, 1998, p. 11).

Em relação aos elaboradores que produziram as propostas curriculares, Pernambuco (1990) ressalta a presença de professores da rede estadual, das universidades situadas no estado e, também, de outras localidades na sua produção, tendo como coordenadora Micheli Ortega Escobar. São Paulo (1993) e Distrito Federal (1993) apresentam em seus textos as articulações entre técnicos das Secretarias de Educação, com professores da rede pública e da universidade, por meio de assessorias ou consultorias. Bittencourt, ao analisar as propostas curriculares de História dos anos 1990, observa que para a elaboração das propostas:

a participação de assessorias de representantes dos centros universitários significa, sem dúvida, uma concepção de disciplina escolar que se constitui a partir da ciência de referência e necessita da legitimidade acadêmica para preservar seu status (BITTENCOURT, 1998, p. 139).

Os elaboradores da proposta curricular de São Paulo (1993) foram: Conceição Aparecida de Ávila, que estava vinculada a CENP com o cargo de Assistente Técnico de Gabinete, Maria Emilia Alves da Silva, Maria Lúcia Faria de Barros e Neli da Silva Mendonça. Fizeram parte da coordenação desse documento Regina Cândida Ellero Gualtieri Gonçalves e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto.

A proposta curricular de Educação Física do Distrito Federal (1993) foi elaborada por: Adriana Maria Cruz Ramos, Maria Luiza Fonseca Valle Silvestre, Paulo Palmério Queiroz, e foi coordenada por Armando Wanderley Picanço Diniz.

Especificamente a proposta curricular de Minas Gerais (1995) não citou em seu texto a participação de nenhum membro de sua Secretaria de Educação, professores da rede pública ou da universidade, no seu processo de elaboração.

Contudo, os sujeitos que assinaram como elaboradores do documento Minas Gerais (1995) foram: Afonso Salvador da Costa, que não possuía graduação em Educação Física, e estava ligado à Federação Mineira de Judô (FMJ), ocupando o cargo de diretor de arbitragem. Dirceu José dos Santos, Guilherme Carvalho Franco da Silveira, que estava vinculado como professor coordenador do Colégio Santo Antonio, Jorge Luiz Miranda Rolla, Marcus Vinicus Gomes Cezar Vieira e Mauricio Pimenta Marques que também era coordenador do Colégio Santo Antonio. Esta lista de elaboradores nos permite verificar ma certa incoerência presente na elaboração da Proposta Curricular de Minas Gerais (1995), já que um de seus elaboradores sequer possuía graduação em Educação Física, sendo somente um técnico de judô.

No que se refere ao processo de elaboração das propostas curriculares analisadas, podemos notar que todos os documentos foram elaborados na gestão de governos de oposição ao recém terminado regime militar. Buscavam a afirmação da democracia. Nota-se que duas propostas curriculares foram elaboradas na gestão de governadores ligados ao PMDB. Percebe-se assim:

O ideário das reformas curriculares foi sistematizado, em grande parte, por intelectuais que se identificam nos anos 80 sobretudo com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que congregava uma ampla frente de oposição ao regime burocrático-autoritário. Muito desses intelectuais, com a abertura política, passaram a ocupar cargos de gestão nas redes públicas de ensino. Tal ideário foi compartilhado, em maior ou menor medida, por educadores de amplo espectro político (BARRETO, 1998, p. 11).

Objetivos Gerais

Tomando por base os elementos constituintes de uma disciplina escolar organizados por Chervel (1990), inicialmente foram analisados os objetivos das propostas curriculares. Verificamos os objetivos gerais que cada uma delas apontou como relevante para o desenvolvimento educacional de seus respectivos estados. A proposta curricular de Pernambuco (1990) afirmou ser o objetivo geral a busca da qualidade da escola pública, com ênfase em:

um currículo comprometido com as características sócio-culturais dos alunos e da escola, bem como às características do contexto histórico-social em que ambos se desenvolvem. Face a este contexto, gerador de problemas que exigem análises específicas e particulares, este programa deve ser entendido como uma sugestão para a escola abordar pedagogicamente a vida de movimento das crianças (PERNAMBUCO, 1990, p. 07).

A proposta curricular de São Paulo (1993) teve por objetivo geral desenvolver a autonomia e independência de seus alunos. Destaca-se, no entanto, o Papel do professor na constituição do currículo real. Além de “contribuir para a reflexão do professor, para a comparação com a sua própria experiência; enfim, para a sua atualização na busca de metodologias cada vez mais adequadas à realidade de seu trabalho docente” (SÃO PAULO, 1993, p. 6).

No caso de Minas Gerais (1995) entendeu-se como objetivo, o direcionamento da proposta curricular em busca da democracia e enfatiza um aspecto importante para aquele momento relativo ao problema da superação do fracasso escolar. E, nessa perspectiva há um propósito por intermédio da nova proposta curricular:

Em sentido amplo, é objetivo desse currículo:
Permitir a todos os alunos da escola pública estadual a apropriação do patrimônio científico, cultural e artístico, dotando-se de instrumentos capazes de operar a democratização da sociedade (MINAS GERAIS, 1995, p. 14).

Segundo a Secretária Coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional de Minas Gerais, era também objetivo da proposta curricular, promover o desenvolvimento e transformar o aluno da escola pública em uma pessoa responsável, criativa e crítica.

Os objetivos da proposta curricular do Distrito Federal (1993) basearam-se na perspectiva de uma educação crítica, voltada para o exercício da cidadania plena. Desse modo, foram levados em conta os seguintes condicionamentos: políticos-filosóficos, constitucionais e sócio-regionais.

Em relação aos condicionamentos políticos-filosóficos, a finalidade era definir a concepção de educação, de sociedade, dos agentes da educação e de

ser humano, que se pretendia formar. Assim, o documento aponta para “a formação de homens conscientes e comprometidos com a emancipação coletiva e individual e, dessa forma, contribui para a transformação e humanização da sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 21).

Sobre os fundamentos constitucionais, direcionam os valores pedagógicos a serem desenvolvidos, com intuito de alcançar o Estado Democrático de Direito, ressaltado na Constituição Federal de 1988. Desse modo, a proposta curricular do Distrito Federal (1993) atrelou seus objetivos aos princípios norteadores das relações internas do país e, também, aos princípios regentes das relações internacionais brasileiras, presente na Constituição Federal. São eles:

(1) construir uma sociedade livre, justa e solidária; (2) garantir o desenvolvimento nacional; (3) erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; (4) promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os princípios regentes das relações internacionais brasileiras, da mesma forma que os objetivos das relações internas, constituem-se questões a serem observadas e discutidas de tal forma que, no convívio diário da vida escolar, propicie-se uma atitude coletiva de responsabilidade e de solidariedade no nível internacional. São estes os princípios: (1) independência nacional; (2) prevalência dos direitos humanos; (3) autodeterminação dos povos; (4) não-intervenção; (5) igualdade entre os Estados; (6) defesa da paz; (7) solução pacífica dos conflitos; (8) repúdio ao terrorismo e ao racismo; (9) cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; (10) concessão de asilo político (DISTRITO FEDERAL, 1993, pp. 23-24).

E, finalmente, os condicionamentos sócio-regionais, que estavam relacionados a uma visão particularizada da educação que deveria ser oferecida pela Rede de Ensino Público do Distrito Federal, voltados às especificidades do cidadão e do espaço físico. Assim:

[...] na formação do cidadão, e em particular, do habitante do Distrito Federal, devem-se considerar as relações internas, a história, a missão nacional e internacional dessa região geoeconômica. Para que os fins aqui propostos ganhem profundidade e a perspectiva necessária, é mister aprofundar o estudo da cidade, de seu plano urbanístico, e de seu

entorno, como fenômeno histórico e estrutural (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 27).

Dessa forma, podemos perceber que as propostas curriculares analisadas estavam implicitamente ou explicitamente, tentando articular seus objetivos gerais aos grandes objetivos da sociedade, que era a superação do fracasso escolar. Como afirma Barreto:

O direito à educação é aquele mais reiteradamente destacado no contexto dos sistemas de ensino, e chega mesmo a se expressar, em muitas das orientações oficiais, através de declarações de intenção dos administradores, no sentido de reverter o quadro de fracasso escolar apresentado pelas camadas majoritárias da população. Os direitos dessa população à permanência bem-sucedida na escola passam, assim, a ser reiterados por um significativo número de dirigentes e técnicos dos aparatos públicos de ensino (BARRETO, 1998, p. 13).

É possível encontrar um exemplo claro dessas declarações sobre a tentativa de reverter o “fracasso escolar” na proposta curricular do Distrito Federal:

No Brasil, a universalização do ensino, em resposta a uma demanda social e econômica, privilegiou os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Não obstante, o ensino público deve primar pela qualidade, não perdendo de vista questões essenciais e substantivas como a relação entre educação e sociedade, educação e educando, educação e saber, enfim, entre fins declarados e realizados (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 21).

Um outro grande objetivo da sociedade na década de 1990 era a afirmação do estado democrático, com ênfase na participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns. Buscando apoiar de forma explícita esse objetivo de sociedade, seguiram as propostas curriculares do Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995).

Com isso, as propostas curriculares produzidas durante os anos de 1990 se diferenciaram das propostas curriculares elaboradas no período da ditadura militar, seja pela melhor fundamentação teórica, como pela ampliação dos objetivos gerais. Pois:

Assim sendo, a tarefa principal da escola, recuperada como essencialmente política, tem implicações muito mais amplas do que a da inserção dos indivíduos no mundo produtivo. Nesse sentido, a questão da cidadania aparece como intrinsecamente ligada ao desejo de inserção plena do conjunto de indivíduos nas diferentes esferas da vida em sociedade, expressando a vontade de reverter o estatuto de “cidadão de segunda categoria” a que vinha sendo relegada a significativa parcela da população excluída do usufruto dos bens coletivos (BARRETO, 1998, p. 14).

Em relação aos objetivos descritos pelas propostas curriculares analisadas, a que apresentou fundamentação mais detalhada foi a proposta curricular do Distrito Federal (1993). Além de apresentar um referencial mais amplo que as outras propostas curriculares, o documento do Distrito Federal (1993) buscou consolidar seus objetivos de acordo com os pressupostos da Constituição Federal de 1988, enfatizando a importância da formação da cidadania para a consolidação da democracia.

Políticas de Implementação

No que tange ao aspecto das políticas de implementações das propostas curriculares analisadas, essas são significativamente distintas, pois Pernambuco (1990) e São Paulo (1993) não apresentaram em seu texto nenhum indício sobre como implementariam sua proposta curricular. Minas Gerais (1995) indicou como política de implementação, um conjunto de idéias a serem desenvolvidas:

1. Pretende-se garantir a todas as escolas públicas estaduais padrões básicos de funcionamento, quais sejam: os equipamentos de laboratórios, biblioteca e salas de aula e os recursos humanos devidamente capacitados para ensinar o que se propõe.
2. Os conteúdos básicos apresentados no atual Programa devem ser ensinados a todos os alunos da escola pública estadual, qualquer que seja seu nível sócio-econômico (MINAS GERAIS, 1995, p. 12).

Analisando essa primeira parte da proposta de Minas Gerais, sobre o discurso de implementação, podemos perceber certa incoerência da proposta curricular em relação ao tratamento da disciplina Educação Física. Esta

disciplina não depende somente de “recursos humanos devidamente capacitados” para ensinar com qualidade, mas depende, também, como outras disciplinas, de espaço apropriado e materiais próprios. Tais necessidades tornam-se explícitas quando analisamos os conteúdos específicos da disciplina Educação Física que a proposta curricular indica. Um exemplo nítido dessa incoerência é a sugestão da proposta curricular em seu item “*Sugestões de Atividades por Modalidades Esportivas*” para a prática esportiva da natação. E aponta a seguinte assertiva:

Sabemos que a NATAÇÃO, não é uma prática esportiva possível em todas as escolas, devido à necessidade de instalações e dependências especiais. No entanto, as escolas que possuem estas condições, até mesmo de forma precária, não podem ficar privadas destas orientações (MINAS GERAIS, 1995, p. 66).

Assim, a proposta contraria a proposição de que “*os conteúdos básicos apresentados no atual Programa deverão ser ensinados a todos os alunos da escola pública estadual*”, já que este conteúdo ficaria restrito somente a uma pequena parcela da população estudantil.

Outro aspecto apontado como política de implementação da proposta de Minas Gerais foi: a “*avaliação sistêmica, realizada pela Secretaria de Estado da Educação que permitirá a avaliação da aprendizagem desses conteúdos básicos e permitirá a correção, em processo, das deficiências identificadas*” (MINAS GERAIS, 1995, p. 12). Foi também apontando como política de implementação treinamentos intensivos na tentativa de superar o fracasso escolar.

A proposta curricular do Distrito Federal (1993) apresentou como política de implementação uma série de idéias. Partia da concepção de que a proposta curricular seria revista a partir do acompanhamento da sua implementação na escola:

- a prática do estudo em equipe, do registro e da discussão das experiências de implantação do Currículo, independente de determinação oficial da Fundação Educacional, é uma necessidade para a revisão permanente deste documento;

- um sistema de acompanhamento formal, simplificado e efetivo deve atuar desde logo, constituindo um sistema de avaliação exequível (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 18)

O outro aspecto dessa proposta era o controle da proposta curricular por setores sociais variados:

- a produção de documentos análogos, que apresentam a “Rede Educacional” no seu conjunto, há de ser efetivada para que prevaleçam a concepção e a divulgação da totalidade do Sistema;
- o estímulo aos movimentos sociais, aos sindicatos e a outras forças vivas da sociedade deve acontecer para que este documento seja estudado e se constitua recurso de controle social do Ensino Público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 18)

É ainda foi apontado como política de implementação, a necessidade de uma capacitação do corpo docente que aparentemente pressupunha maior compromisso do estado na formação docente e no processo de formação do quadro profissional por intermédio de concursos públicos:

- a inclusão do presente documento nos planos de capacitação de docentes e dirigentes do Sistema, bem como no conteúdo de concursos para o ingresso no Magistério Público do Distrito Federal é atribuição da Divisão de Recursos Humanos e da Divisão de Pessoal, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 18).

Segundo os organizadores da proposta curricular do Distrito Federal, concretizadas essas medidas, a escola pública estaria fortalecida social, política e tecnicamente, comprometida com a auto-realização, com a cidadania e com a aprendizagem do aluno. Com essa visão, segundo o documento, “ousou-se chamar Brasília de Capital da Esperança e da Democracia” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 18).

Ao analisarmos as políticas de implementação das propostas curriculares do Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995) podemos perceber algumas semelhanças entres esses dois documentos. Torna-se significativo destacar que ambas as propostas curriculares ressaltam a importância de capacitar adequadamente seus professores para a *superação do fracasso escolar*. Com tal assertiva - de propor incessantemente a

qualificação do corpo docente -, podemos observar que, tanto Distrito Federal (1993), como Minas Gerais (1995), estão implicitamente responsabilizando os seus professores pelo fracasso escolar existente. E que, em princípio, seria responsabilidade do governo implementar políticas de capacitação docente constantes.

O papel dos professores

Todas as propostas curriculares analisadas possuem uma apresentação assinada por autoridades educacionais⁸ do estado, destinada aos professores, sendo que o documento apresentado visa, aparentemente, auxiliar sua prática escolar, como é possível observar na proposta de São Paulo:

Aos Professores:

Esta publicação da série A Prática Pedagógica, dá prosseguimento a uma iniciativa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP – de abordar o cotidiano da sala de aula através de sugestões de atividades que implementem o currículo nas diversas áreas do conhecimento. [...] O material, ao contrário, tem por objetivo contribuir para a reflexão do professor, para a comparação com sua própria experiência; enfim, para a sua atualização na busca de metodologias cada vez mais adequadas à realidade de seu trabalho docente (SÃO PAULO, 1993, p. 6)

As propostas de São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995) apresentaram um discurso semelhante, no qual o professor é mediador do ensino. Nessa concepção de mediador, professor e aluno devem juntos construir o processo de ensino – aprendizagem:

O professor, ao trabalhar com estes métodos, deverá assumir um papel mediador e diretivo em relação ao aluno. Mediador, na medida em que faz com que o aluno passe progressivamente da experiência imediata e desorganizada que possui para o conhecimento sistematizado e daí para a superação desse mesmo conhecimento. Diretivo, enquanto faz com que o aluno não se contente em satisfazer suas necessidades e carências, mas crie novas necessidades, se

⁸ A proposta curricular de Minas Gerais (1995) tem a sua apresentação assinada por Iris Barbosa Goulart (Secretária Coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional), Distrito Federal (1993) é representada pela autoridade educacional Mario Sérgio Mafra (Diretor do Departamento de Pedagogia), São Paulo é redigida por Eny Marisa Maia (Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas) e Pernambuco (1990) é assinada por Silke Weber (Secretário de Educação).

esforce, seja mobilizado para uma participação ativa (MINAS GERAIS, 1995, p. 16).

Seguindo a mesma concepção, a proposta do Distrito Federal destaca que:

O papel do professor é o de intermediador entre o conhecimento espontâneo do aluno e o saber sistematizado, visando à transmissão do conhecimento e a formação de atitudes e habilidades (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 37).

Essa proposta de atuação do professor emerge na tentativa de superar o fracasso escolar, identificado pelas avaliações das políticas públicas: "os professores e especialistas em educação serão treinados intensivamente para se tornarem capazes de superar o fracasso escolar" (MINAS GERAIS, 1995, p. 12).

A apresentação da proposta curricular de Pernambuco (1990) é a única que não discute claramente o papel do professor na efetivação da sua prática escolar.

Contudo, ao analisarmos as propostas curriculares, podemos perceber a presença de um "novo modelo" de professor. Os documentos enfatizam a necessidade de um professor que deveria deixar de ser o único detentor do conhecimento e, de um aluno somente receptáculo desse conhecimento. As propostas curriculares identificam o aluno como portador de um conhecimento prévio que deve entrar em contato com o saber sistematizado, de caráter científico, cabendo ao professor estabelecer essa mediação.

2.2 A disciplina Educação Física nas propostas curriculares

Em relação aos objetivos específicos da disciplina Educação Física, cada proposta curricular destaca a relevância de se ensinar a disciplina no âmbito escolar. Segundo Chervel e Bittencourt, é importante explicitar que os objetivos específicos de uma disciplina estão articulados aos objetivos mais gerais da escola e

nesse sentido, a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos

da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto o direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola (BITTENCOURT, 1998, p. 114).

Dessa forma, a proposta curricular do estado de Pernambuco (1990) ressalta como objetivo específico o estudo da expressão corporal como linguagem, com ênfase na apropriação do conhecimento sócio-histórico, compreensão das técnicas de movimento e também do sentido/significado de alguns temas da cultura corporal⁹. A proposta de São Paulo (1993) apresentou como objetivo específico para a disciplina Educação Física, a relevância do desenvolvimento integral do sujeito, que estaria ligado ao desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo.

A proposta curricular do Distrito Federal (1993) aponta como objetivo específico para a Educação Física, a importância de desenvolver a consciência-expressão corporal, de forma lúdica e criativa, expandir e aprofundar a consciência crítico-social transformadora da realidade, e progredir de forma sistematizada, na vivência da totalidade psicomotora interdisciplinar e da cultura corporal transdisciplinar.

Em relação à proposta curricular de Minas Gerais (1995), os objetivos específicos para a disciplina Educação Física, estão divididos em dois blocos, levando em conta a faixa etária dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A primeira parte dos objetivos específicos está voltada ao ensino dos sujeitos que possuem 11 e 12 anos:

Estimular os alunos a praticar atividades extra-classe, explorar criticamente a questão das regras e dos seus objetivos (e não apenas dar regras). Introduzir aprendizagem das técnicas em jogo dos diversos esportes. Introduzir apresentações e competições organizadas. Estimular a tomada de consciência das diferenças de capacidades de rendimento sem levar à discriminações. O aluno deverá ter uma maior compreensão e reflexão da realidade histórico-cultural de seu município, estado ou país, oportunizando contato com o conjunto das diferentes contribuições ético-culturais de nossa formação (MINAS GERAIS, 1995, pp. 22-23).

⁹ De acordo com a proposta curricular de Pernambuco (1990), cultura corporal é a tematização de atividades expressivas corporais como: jogos, danças, lutas, os exercícios ginásticos, os esportes, os malabarismos, a mímica, entre outros.

Os objetivos específicos para as faixas etárias de 13/14 e 15 anos são os seguintes:

Abrir espaço para os alunos decidirem sobre a seqüência de conteúdos durante o ano. Estimular a discussão sobre a importância do movimento na adolescência. Iniciar um processo de avaliação das aulas mais sistematizado com os alunos. Buscar o entendimento crítico das táticas, técnicas e regras fundamentais dos esportes. Preparar o aluno para exercer com consciência a autonomia que lhe é facultada nas aulas de Educação Física (MINAS GERAIS, 1995, pp. 23-24).

Ao analisarmos os objetivos específicos das quatro propostas curriculares selecionadas, podemos perceber que de certa forma a proposta curricular de Pernambuco (1990) serviu de referência para as demais propostas curriculares analisadas, pelo seu caráter inovador, ou seja, essa proposta curricular pode ser vista como pioneira ao abordar a disciplina Educação Física em uma dimensão diferente daquela voltada somente ao desempenho físico ou técnico. É também na proposta curricular de Pernambuco (1990) que aparece o conceito de *cultura corporal*, citado explicitamente na proposta do Distrito Federal (1993) e implicitamente pela de Minas Gerais (1995).

Nota-se, ainda, em todas as propostas curriculares, a preocupação em articular os objetivos específicos da disciplina Educação Física aos objetivos gerais que cada documento aponta como relevante.

Os conteúdos

Um dos aspectos fundamentais das propostas curriculares diz respeito aos conteúdos a serem ensinados. Deste modo, a análise dos conteúdos de ensino que as propostas curriculares de Educação Física dos estados de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), legitimaram como relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, é essencial. Porque pode revelar se efetivamente houve mudanças nas práticas escolares.

A proposta curricular de Educação Física de Pernambuco (1990), aponta como conteúdos relevantes para serem desenvolvidos os jogos, esporte, ginástica e a dança. Esses são alguns dos conteúdos selecionados a partir do conceito da cultura corporal. Com isso, torna-se necessário entender como cada um desses conteúdos estão descritos no documento.

O jogo é apresentado pela proposta curricular de Pernambuco (1990) como um dos principais conteúdos a ser desenvolvido no âmbito escolar, pela capacidade de auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno e satisfazer as necessidades de ação/movimento dos mesmos. Segundo o documento:

No jogo, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva dependendo das suas motivações e tendências internas. Não sendo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como “fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê.

Quando a criança joga ela opera com o significado das suas ações, o que faz desenvolver sua vontade e tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isto, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (PERNAMBUCO, 1990, p. 11).

Dessa forma, segundo os elaboradores da proposta curricular de Pernambuco (1990), é significativo que os jogos sejam selecionados considerando a memória lúdica da comunidade do aluno. É também importante, que o professor proporcione ao aluno o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países.

Em relação ao conteúdo esporte, a proposta curricular de Pernambuco (1990), o entende como importante instrumento de socialização, que deve favorecer o coletivo em relação ao individual. Assim, enfatizando o compromisso com a solidariedade e o respeito ao próximo:

Para este programa, então, se apresenta a exigência de “desmistificar” o esporte através da oferta do conhecimento que permita aos alunos a crítica do esporte, dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural e a compreensão de que a prática esportiva deve ter o sentido/significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte como bem social (PERNAMBUCO, 1990, p. 16).

Nessa perspectiva, o esporte é entendido como fenômeno social, tema da cultura corporal da humanidade, que deve ser questionado quanto a suas regras, normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural de seus praticantes.

A ginástica é apresentada na proposta curricular de Pernambuco (1990) como uma forma particular de exercitação corporal, que pode ou não utilizar aparelhos próprios. Esse conteúdo é apontado como relevante pelos elaboradores da proposta curricular por oferecer significativas experiências corporais aos alunos:

Assim, a presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva dos problemas de movimento, 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 de ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a co-educação, entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando um espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao “sexismo” socialmente imposto (PERNAMBUCO, 1990, p. 22).

O documento de Pernambuco (1990) também aponta como significativo ao trabalhar o conteúdo ginástica, o confronto entre os exercícios ginásticos “tradicionais” e os exercícios ginásticos “modernos”, pois possibilitaria ao aluno o desenvolvimento de uma prática corporal crítica, permitindo que os mesmos dêem sentido próprio às suas exercitações ginásticas.

Já o conteúdo dança, é descrito na proposta curricular de Pernambuco (1990), como uma expressão representativa de diversos segmentos da vida do ser humano. Com isso, é destacada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções.

Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida senão sua representação estilizada e simbólica, mas também como arte deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática (PERNAMBUCO, 1990, p. 27).

Segundo os elaboradores do documento de Pernambuco (1990), é ainda possível pela dança, resgatar a cultura brasileira, por meio da tematização das origens culturais: do índio, do branco ou do negro. Assim, colaborando com o despertar da identidade social do aluno na busca do exercício pleno da cidadania.

A proposta curricular de Educação Física de São Paulo (1993) apresenta um único conteúdo a ser desenvolvido: os jogos. Segundo os autores, os jogos devem permear todo o curso de 1º grau, na forma de pequenos e grandes jogos, pré-desportivos ou mesmo como recreação livre orientada. O jogo nesta proposta curricular é fundamentado através de autores ligados ao campo da psicologia, como: Wallon (1981), Bruner (1976), Vygotsky (1988), Elkonin (1984) e Piaget (1976). Assim:

Neste fascículo sobre jogos a serem trabalhados na educação Física escolar da 5ª série em diante, opta-se pela expressão jogo educativo, considerando suas duas dimensões: lúdica e educativa. A primeira é aqui entendida como prazer e entretenimento. Quanto à segunda dimensão, cumpre primeiramente deixar claro o que se entende por educativo. Esta palavra é bastante polêmica, pois pode significar educar para a rigidez, para a agressividade, para fortalecer o individualismo e as ideologias totalitárias, etc. Aqui ela será referenciada como sinônimo de educar para a formação de um homem que incorpore em si principalmente os valores da cooperação e da autonomia (SÃO PAULO, 1993, p. 12).

Os jogos, na perspectiva da proposta curricular de São Paulo (1993), foram escolhidos na tentativa de favorecer o desenvolvimento dos aspectos: cognitivos, sócio-afetivos e motores.

Na proposta curricular de Educação Física do Distrito Federal (1993), os conteúdos legitimados são: esportes (atletismo, handebol, voleibol, basquetebol, futsal e futebol), jogos (de expressão corporal, ritmos, cênicos, mímicos, cantados intelectivos e com regras), ginásticas (ginástica olímpica, ginástica circense, ginástica aeróbica, ginástica escolar), danças (nacionais e internacionais), lutas e capoeira.

O documento do Distrito Federal (1993) aponta também como conteúdo: o conhecimento histórico-crítico da Educação Física, conhecimento do papel educativo da Educação Física e da Cultura Corporal na formação da

consciência crítico-transformadora, conhecimento das relações da Cultura Corporal com a preservação do meio ambiente, conhecimento dos aspectos corporais da ecologia humana e sua relação com a ecologia dos ecossistemas, e consciência ecológica e holística.

O conteúdo consciência ecológica e holística é o único a apresentar uma pequena fundamentação teórica. Assim, os autores da proposta curricular orientam e exemplificam como trabalhar com esse conteúdo:

O professor de Educação Física pode programar, com seus alunos, conteúdos de educação ambiental, inseridos em “caminhadas ecológicas” e mini-caminhadas escolares e comunitárias de prevenção ou reequilíbrio ambiental, podendo agir, interdisciplinarmente, com os demais componentes curriculares.

É importante que tanto o professor quanto o aluno compreendam que o homem, além de ser um todo em si mesmo, em sua condição de ser humano, é parte de um todo social humano e uma unidade indivisível na totalidade da natureza (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 361).

A proposta curricular de Educação Física de Minas Gerais (1995), apresentou seus conteúdos de ensino divididos em duas partes: a primeira é reservada para os conteúdos que envolvem a faixa etária de 11 e 12 anos. Para essa faixa etária é destacado como relevante ensinar todos os esportes possíveis, tanto de natureza informal quanto formal, danças e atividades de ritmo (capoeira, danças folclóricas, brinquedos cantados, ginástica ritmada) e recreação (brinquedos de salão, mitos, lendas, mímica etc...).

A segunda parte dos conteúdos é voltada para a faixa etária de 13/14 e 15 anos. Nessa faixa etária os conteúdos a serem desenvolvidos são: jogos, cujo conteúdo implique na organização técnico-tática e no julgamento de valores na arbitragem dos mesmos e; jogos cujo conteúdo implique na decisão de níveis de sucesso.

Ao analisarmos os conteúdos das quatro propostas curriculares, podemos perceber a predominância do conteúdo jogos em todos os documentos, com destaque aos jogos cooperativos que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo. Assim, podemos supor que a predominância desse conteúdo surge na tentativa de superar os conteúdos dos

Métodos de Ensino

Considerando a importância que existe na relação entre métodos e atividades, com o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas propostas curriculares analisadas, fez-se necessário esta discussão na busca de incoerências nos documentos de Pernambuco (1990), São Paulo (1993) Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995).

Sobre o método de ensino, a proposta curricular de Pernambuco (1990) foi organizada por Ciclos de Escolarização Básica, baseada no conceito de cultura corporal, “levando em conta os aspectos antropológicos da expressão corporal humana” (PERNAMBUCO, 1990, p. 9). Nessa perspectiva, as atividades dessa proposta curricular foram selecionadas de acordo com cada conteúdo. Assim, para o conteúdo jogos foram descritas as seguintes atividades:

Jogos que promovam a iniciação da capacidade de jogar tecnicamente e estimulem o pensamento tático. Jogos que

promovam a capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e tolerando-as.

Jogos que promovam a capacidade de organização técnico-tática e de julgamento de valores na arbitragem deles.

Jogos que promovam a necessidade do treinamento e da avaliação das habilidades individuais e do grupo para jogar eficazmente técnica e taticamente.

Jogos que promovam no aluno a capacidade de decidir os próprios objetivos e níveis de sucesso (PERNAMBUCO, 1990, pp. 13-14).

Para o desenvolvimento do conteúdo esportes, foram escolhidas algumas modalidades esportivas como: atletismo, voleibol e o basquetebol. As atividades para essas modalidades esportivas devem ser elaboradas a partir do sentido/ significado da ação. Dessa forma, tomaremos como exemplo de atividade o arremesso no atletismo:

O sentido/significado do “arremessar” pode ser abordado ludicamente propondo por exemplo, a dramatização de uma atividade dos índios primitivos que “arremessavam dardos para caçar animais”. A “caça” pode estar representada por um grande círculo onde devem chegar os “dardos” (cabos de vassoura). O alvo deve ser amplo para não exigir pontaria e sim a força para cobrir a distancia-desafio (PERNAMBUCO, 1990, p. 18).

Os métodos/atividades apresentados para a ginástica no documento de Pernambuco (1990) são:

Iniciação das formas técnicas da Ginástica Artística ou Olímpica e Rítmica desportiva.

Elaboração de projetos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade.

Planejamento de programas de exercitação ginástica, tecnicamente aprimorada, para os objetivos e interesses dos próprios alunos.

Aprofundamento do conhecimento científico/técnico da ginástica, em geral, para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do sentido/significado a ela atribuído socialmente (PERNAMBUCO, 1990, p. 25).

Em relação ao conteúdo dança a proposta curricular de Pernambuco (1990) apresenta o os seguintes métodos/atividades:

Interpretação técnica da dança e da representação, com temas da cultura nacional e internacional. Interpretação de danças com conteúdo em relação à realidade social dos alunos e da comunidade.

Identificação das relações dos personagens da dança com o tempo (historicidade).

Conscientização da corporeidade como suporte da expressão-comunicação.

Criação de grupos de dança/mímica com a organização e funcionamento de responsabilidade dos alunos e ampla interação com a comunidade (PERNAMBUCO, 1990, p. 30)

A proposta curricular de São Paulo (1993) destaca como método de ensino uma série de atividades como: revezamento com bolas, cordas e arcos, bola ao chão, ruas e avenidas, circuito competitivo, correr e sentar, acerte a meta, etc. Em todas as atividades, o professor é visto como mediador, ele inicia a atividade dando uma primeira idéia, a partir disso os alunos devem construir novas atividades a serem desenvolvidas durante a aula.

Todas as atividades apresentadas na proposta curricular de São Paulo (1993) são seguidas de considerações pedagógicas que tem por finalidade explicar o objetivo da atividade e, também, orientar como o professor deve proceder para melhor aproveitamento da atividade no processo-ensino aprendizagem. Essas atividades são representadas por meio de desenhos, que sempre procuram demonstrar a socialização e a cooperação entre as crianças, talvez na tentativa de afirmar as mudanças de objetivos que sucederam na Educação Física. Como exemplo, segue as ilustrações retiradas da proposta curricular de São Paulo (1993):

Ilustração 2.2

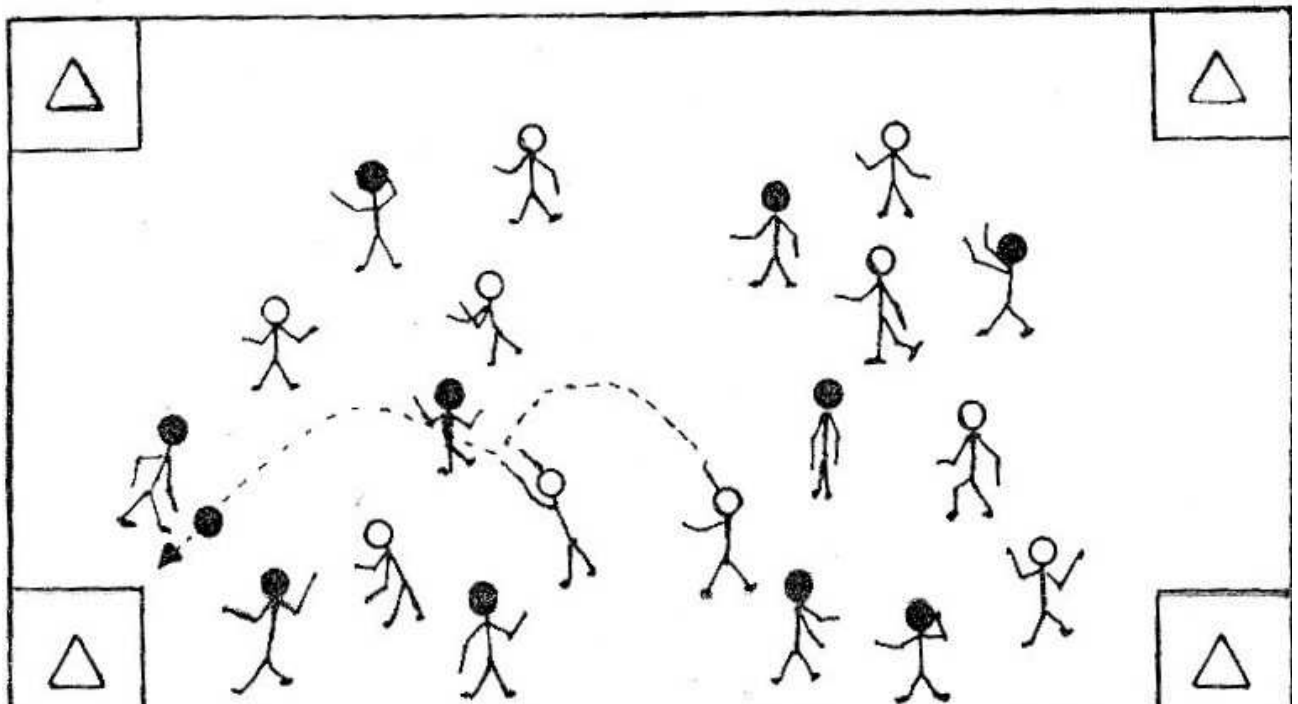


Ilustração 2.3

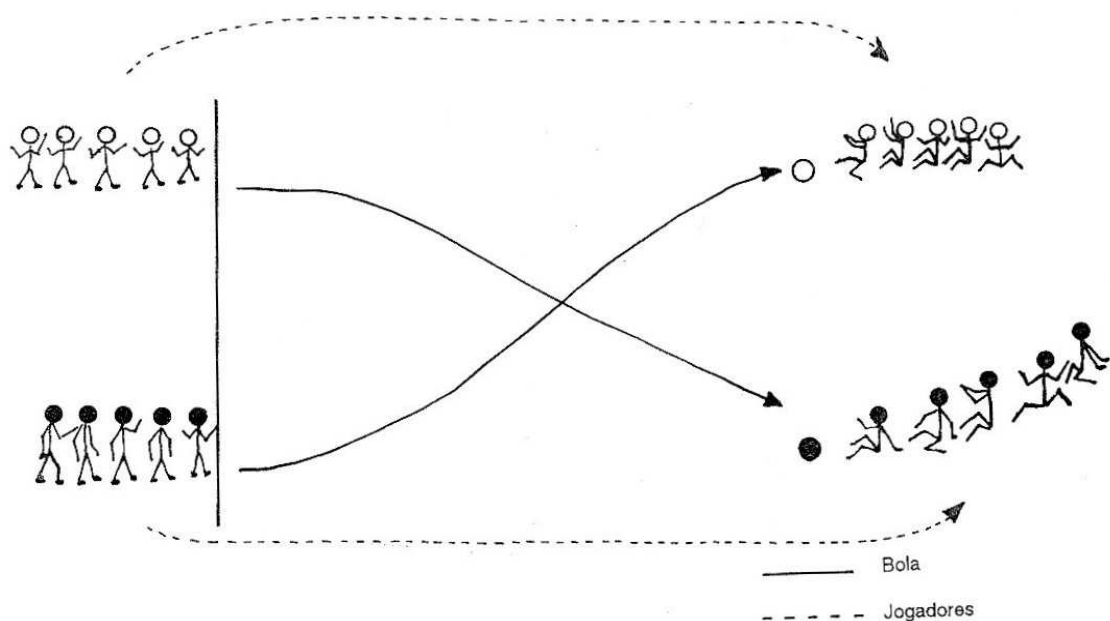


Figura 3 - Imagem retirada da proposta curricular de São Paulo (1993), p. 31. Essa imagem se refere as crianças praticando o jogo Correr e sentar.

Assim, percebe-se que a proposta curricular de São Paulo (1993) apresenta os conteúdos aos professores de modo diferente das outras propostas curriculares, pois o documento sente a necessidade de mostrar como realizar a atividade por meio das imagens.

O método de ensino indicado pela proposta curricular de Educação Física do Distrito Federal (1993), foi organizado por ciclos de desenvolvimento-aprendizagem, constituindo-se em uma síntese interdisciplinar das diversas correntes pedagógicas da motricidade humana¹⁰. Segundo os elaboradores da

¹⁰ Os autores da proposta curricular de Educação Física do Distrito Federal (1993), baseados no filósofo português Manuel Sergio, apontam que a motricidade humana é a integração das seguintes práticas pedagógicas: aprendizagem motora, educação psicomotora, educação sociomotora e cultura corporal.

proposta curricular, nesse contexto de síntese contemplou-se dialética e construtivamente, a reflexão praxiológica norteadora dos seguintes binômios:

* Ludicidade-aprendizagem: que está voltado ao desenvolvimento de atividades lúdicas que possam facilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, “Neste século, os grandes expoentes da Psicanálise, Psicologia e Pedagogia destacaram a importância do prazer, da brincadeira e do jogo, como fatores relevantes da aprendizagem e do potencial criador” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 342).

* Individualidade-sociabilidade: este binômio aponta para a importância de se pensar as diferenças individuais, levando em conta a heterogeneidade de cada turma de alunos. Pois, não considerar essa questão seria: “negar o indivíduo; negar o indivíduo é tentar a uniformização, a padronização e a unilateralização de comportamentos” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 342).

* Competitividade-cooperatividade: está vinculado ao desenvolvimento da cooperação no esporte e no jogo, por meio de três princípios: a prática com equilíbrio de capacidades entre os competidores. A organização das regras em função das necessidades do desenvolvimento dos alunos. A idéia de organizar a competição no intuito de resolver os prováveis conflitos que surjam no âmbito escolar e, também, direcionar a competição como elemento motivacional de cooperação entre os sujeitos.

* Progressividade-continuidade: considera a necessidade de o professor adequar corretamente as atividades de acordo com a realidade da criança ou do adolescente. E assim, evitar a “quebra da continuidade dos trinômios: desenvolvimento-ensino-aprendizagem e professor-aluno-conteúdo” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 342).

* Heteronomia-autonomia: apresenta a importância de diversificar as atividades motoras das crianças, pois, quanto mais experiências de movimento existir, melhor será o seu domínio corporal, facilitando o desenvolvimento da autonomia. Assim, “é pelo movimento que a criança integra e transforma o mundo e sai progressivamente da dependência em relação ao adulto, estruturando sua autonomia sócio-motora” (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 343).

* Orientação-criatividade: explica sobre a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a relevância do professor mediador, que oriente e incentive a descoberta de novos movimentos por parte dos alunos.

* Totalidade-sinergia: mostra a necessidade de as aulas de Educação Física não se voltarem simplesmente ao ensino das habilidades motoras ou do desenvolvimento da cultura desportiva.

A proposta curricular de Minas Gerais (1995) foi baseada nas fases de desenvolvimento do aluno. Desse modo, os conteúdos deveriam ser ensinados respeitando as características das fases de desenvolvimento. Com isso, em seu item *Sugestões de Atividades por Modalidades Esportivas*, o documento exemplifica “programas de curso” sobre algumas modalidades esportivas como: Atletismo, Basquetebol, Futebol de Salão, Handebol, Judô, Natação e Voleibol. Todas essas modalidades esportivas devem ser desenvolvidas por meio de atividades e métodos definidos em ordem crescente de dificuldade, ou seja, por níveis de desenvolvimento. Nessa perspectiva, os “programas de curso” estão estruturados da seguinte forma: explicitação das atividades em três níveis de dificuldade, objetivos específicos para cada nível, atividades específicas para cada nível e explanação pelo professor.

De maneira geral, foi possível identificar que todas as propostas curriculares analisadas estão de alguma forma direcionando seus métodos e atividades na tentativa de desenvolver a cooperação e socialização entre os alunos, repudiando qualquer método que enfatize de modo exacerbado o desenvolvimento da aptidão física.

Pode-se notar, também, uma possível incoerência na relação dos métodos/atividades propostos pelo documento de Minas Gerais (1995) e os seus objetivos a serem alcançados. Um dos objetivos era “transformar o aluno da escola pública em uma pessoa responsável, criativa e crítica”. Contudo seria difícil pensar que apenas algumas sugestões de atividades esportivas estruturadas por níveis de dificuldade, desprovidas de qualquer análise mais crítica¹¹, dariam conta de cumprir com esse objetivo.

Ao analisarmos os métodos apresentados pelas propostas curriculares, identificamos que nenhum documento prevê aulas teóricas para o desenvolvimento de suas atividades, a única proposta curricular que parece dar um pequeno indício sobre a necessidade de aulas teóricas é Pernambuco

¹¹Entende-se por análise crítica uma fundamentação mais histórica, sociológica, filosófica das modalidades esportivas, e não somente o desenvolvimento das habilidades motoras e das capacidades físicas.

(1990), ao sugerir a contextualização histórica da dança e, também, o aprofundamento do conhecimento científico/técnico da ginástica.

Em relação aos espaços destinados às atividades, as propostas curriculares, em geral, propõem uma adaptação quando necessário. A única incoerência encontrada, e já elucidada anteriormente, é o caso da proposta de Minas Gerais (1995), ao sugerir a natação como atividade, contudo, essa atividade ficaria restrita as escolas que tivessem piscina.

Como avaliar?

Uma das questões mais discutidas no âmbito escolar é a de como avaliar um aluno. No caso da Educação Física, durante muito tempo a avaliação se voltou somente para mensurar os níveis de habilidade e de rendimento físico de cada criança, por meio de testes desprovidos de qualquer dimensão educativa. Outra questão presente na disciplina Educação Física foi o fato de muitas propostas curriculares não apresentarem uma concepção de avaliação, como, por exemplo, a proposta curricular de Pernambuco (1990) e São Paulo (1993).

Na proposta de Educação Física do Distrito Federal (1995), entende-se que a avaliação deve estar voltada aos princípios filosóficos norteadores do projeto pedagógico que se almeja, nesse caso, a autonomia e a consciência crítico transformadora. Com isso, o professor deve considerar os valores e a história de vida de cada aluno, em sua totalidade psicomotora e cultural. Dessa forma comportamentos e habilidades não devem ser avaliados de modo dissociado do desenvolvimento da consciência-expressão corporal, enquanto conhecimento corporal contextualizado no processo histórico-social.

A proposta de Educação Física de Minas Gerais (1995) apresenta sua concepção sobre como avaliar. Segundo os autores dessa proposta curricular, a avaliação deve ser participativa e dialógica, durante e após as aulas. Os alunos devem ser avaliados de forma global, como cidadãos. Para tanto, os professores devem levar em consideração a realidade sócio-cultural e econômica dos mesmos.

Ao analisarmos as propostas curriculares do Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995) que indicaram critérios para a avaliação, podemos

perceber uma negação em avaliar os alunos por testes que pudessem mensurar níveis de habilidades motoras ou capacidades físicas. É evidente, na concepção de avaliação de ambas as propostas curriculares, a preocupação com a realidade de vida de cada aluno.

Referencial teórico

Por fim, torna-se significativo identificar os referenciais teóricos utilizados na elaboração das propostas curriculares de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). Assim, observou-se que as propostas curriculares empregaram bibliografias extremamente diferenciadas. De modo geral, as propostas curriculares utilizaram autores ligados à psicologia cognitiva, talvez na tentativa de enfatizar a mudança de identidade da Educação Física, afirmando a necessidade do desenvolvimento integral do sujeito, e não somente as habilidades motoras e capacidades físicas.

Ao analisarmos os referenciais indicados pelas propostas curriculares, foi possível identificar alguns nomes de autores que podem ser considerados referência para a disciplina escolar Educação Física. Deste modo destacamos Betti (1991), Bracht (1987), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Escobar (1987), Huizinga (1971), Le Boulch (1988), Medina (1984), Oliveira (1987), Soares (1992), Tafarel (1992) e Tani (1988).

Cabe ainda ressaltar que, a obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, elaborada pelo Coletivos de autores (1992), tomou como referência a Proposta Curricular de Pernambuco (1990). Uma das autoras do livro, Micheli Ortega Escobar, foi coordenadora do documento de Pernambuco (1990).

A tabela a seguir apresenta os textos que foram citados por pelo menos duas propostas.

Tabela 2.1

Autor/ título	Proposta curricular
Araújo, Vânia Carvalho de. <i>O jogo no contexto da educação psicomotora</i> . São	Distrito Federal (1993) São Paulo (1993)

Paulo: Cortez, 1992	
Coletivo de Autores, <i>Metodologia do ensino de Educação Física</i> . São Paulo: Cortez, 1992.	Distrito Federal (1993) ¹² Minas Gerais (1995)
Coste, Jean Claude. <i>A psicomotricidade</i> . 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.	Pernambuco (1990) Distrito Federal (1993)
Fonseca, Vitor da. <i>Escola, escola, quem és tu: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.	Distrito Federal(1993) Pernambuco (1990)
Huizinga, Johan. <i>Homo ludens: o jogo como elemento da cultura</i> . Perspectiva. Medina, João Paulo Subira. <i>A Educação Física cuida do corpo e "mente"</i> . Campinas, 1984.	Pernambuco (1990) São Paulo (1993) Pernambuco (1990) Minas Gerais (1995)
Miranda, Nicanor. <i>200 Jogos infantis</i> . São Paulo: Martins, 1980	São Paulo (1990) Minas Gerais(1995)
Oliveira, Vitor Marinho de. <i>Educação Física humanista</i> . Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984.	Distrito Federal (1993) Minas Gerais (1995)

Por fim, cabe destacar que o capítulo três, fará uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (PCN de Educação Física 1998), buscando estabelecer uma comparação entre esse documento e as Propostas Curriculares analisadas, visando observar o que foi incorporado pelos PCNs e o que foi inovador em relação a disciplina Educação Física.

¹² Na proposta do Distrito Federal (1993) o livro está citado com o nome do autor errado.

CAPÍTULO 3

OS PÂRAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise comparativa

Para o desenvolvimento deste capítulo inicialmente buscaremos compreender o significado dos Parâmetros Curriculares Nacionais realizando uma contextualização do momento em que esses documentos foram elaborados. O entendimento do contexto de sua criação torna-se essencial

para compreendermos a sua gênese e a identidade que foi atribuída a esses documentos. Este capítulo também tem por objetivo fazer uma comparação entre as Propostas Curriculares dos anos 1990 já analisadas e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, na busca de identificar as permanências ou mudanças da disciplina Educação Física na nova configuração curricular. Os PCNs de Educação Física incorporaram as propostas dos currículos dos estados?

A metodologia utilizada para a contextualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais está balizada em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Caparroz (2003), Gramorelli (2007) e Rodrigues (2002). Em relação à análise comparativa, procurou-se organizá-la baseada nos mesmos elementos que nortearam o estudo das Propostas Curriculares de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), utilizando os elementos constitutivos de uma disciplina escolar apontados por Chervel (1990).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais é composto por uma série de documentos elaborados pelo MEC com intuito de promover uma reorganização curricular no Brasil. Esses documentos foram desenvolvidos durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, ligado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), governo com uma política que passou a ser identificada como neoliberal cuja característica essencial é a de estabelecer vínculos estreitos com o capital internacional com medidas que, dentre outras, favoreciam a privatização de empresas estatais. Nesse período o Ministério da Educação era dirigido por Paulo Renato de Souza que dentre outras medidas, favoreceu o crescimento de empresas educacionais dominadas pelo setor privado ao mesmo tempo em que reformulava o sistema educacional em todos os seus níveis. Assim, segundo Rodrigues (2002):

A gênese constituída dos parâmetros curriculares nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil (Coraggio, 1998) e Bianchetti (1996), especialmente a partir dos anos de 1990 com o início do governo Collor, e mais

enfaticamente no governo de FHC¹³ (RODRIGUES, 2002, p.136).

Cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados acompanhados por inúmeras discussões sobre a reestruturação da política educacional brasileira que se sucederam durante a década de 1990. De acordo com Caparroz:

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 houve, no Brasil, um embate político na construção de políticas educacionais que desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN - nº.9.394/96 e nos desdobramentos desta lei (isso não significa que aquele embate político tenha acabado, mas sim se redimensionado). Um destes desdobramentos são os PCN (CAPARROZ, 2003, p. 310).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e dos PCNs, fazem parte desse contexto de mudança da política educacional brasileira a criação dos sistemas de informações, advindos dos vários censos educacionais, a instituição dos sistemas brasileiros de avaliação educacional e a distribuição universal de livros didáticos, junto com avaliação dos mesmos (CASSIANO, 2007, p. 43). Essas medidas buscavam criar mecanismos que pudessem favorecer a entrada de subsídios internacionais para o setor educativo brasileiro. Tais subsídios podiam ser obtidos a partir de determinações internacionais, criando mecanismos de avaliação para a aplicação desses investimentos. Um dos pontos de estrangulamento nas avaliações pretendidas era o fato do Brasil não possuir currículo nacional.

De acordo com Gramorelli (2007), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve como ponto de partida, a pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas. Essa pesquisa tinha por objetivo organizar o levantamento da situação curricular brasileira. Para tanto, foi realizada uma análise das Propostas Curriculares que estavam em vigor nos diferentes estados brasileiros e em alguns dos principais municípios do país. A análise da Fundação Carlos Chagas contemplou as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês, não sendo analisadas as disciplinas de Educação Física e Educação Artística.

¹³ Forma como Rodrigues (2002) abrevia o nome do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A partir disso, segundo Gramorelli (2007), o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais ficou sob a responsabilidade de um grupo de professores vinculados a Escola da Vila¹⁴, que receberam orientações de Cezar Coll¹⁵ e de consultores ligados às universidades brasileiras.

Em 1997 foi publicada oficialmente a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, direcionados aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do ensino fundamental). Em 1998 foram publicados os documentos para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) e, em meados de 1999, os documentos voltados para o ensino médio. De acordo, com Gramorelli (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, foram elaborados “por uma equipe diferente daquela que foi responsável pelos documentos do Ensino Fundamental e supervisionada pela Secretaria de Ensino Médio e Educação tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação e do Desporto” (GRAMORELLI, 2007, p. 10).

Outro ponto a ser destacado é o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais terem sido financiados por órgãos internacionais, o que gerou inúmeras críticas. Caparroz afirma que:

A implementação desta política educacional conta tanto com o financiamento, quanto com as orientações e determinações de instituições supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI -, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco), que vêm ditando regras mundiais, fundamentadas na concepção neoliberal para as políticas educacionais, regras que devem ser seguidas e cumpridas para a obtenção de recursos para a área educacional. Tais políticas educacionais estão vinculadas a uma política de contornos mais amplos e que perpassa todos os campos sociais (CAPARROZ, 2003, p. 311).

Cumprir destacar que, apesar das críticas apresentadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes foram à primeira tentativa de construção de um currículo homogêneo no Brasil após a fase de democratização pós - Estado Novo (1937-1945) pois, como já foi elucidado anteriormente, existiam diferentes orientações curriculares, tanto em âmbito estadual como municipais,

¹⁴ Instituição privada de Ensino localizada na cidade de São Paulo.

¹⁵ Cesar Coll é psicólogo espanhol da linha piagetiana que ficou encarregado de assessorar as reformulações curriculares dos países do MERCOSUL.

nem sempre convergentes no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental¹⁶

Os PCN de Educação Física (1998) estão organizados da seguinte forma: em um primeiro momento é apresentada uma estrutura comum aos Parâmetros Curriculares Nacionais das diferentes disciplinas. Inicia-se por uma carta do Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza aos professores¹⁷ Em seguida estão delineados os Objetivos do Ensino Fundamental e a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

O documento específico para a disciplina Educação Física começa com uma apresentação que é assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, indicando a proposta que os PCN de Educação Física (1998) trazem para área. Posteriormente, os PCN de Educação Física (1998), dividem-se em duas partes.

A primeira está relacionada à **Síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no Ensino Fundamental** e inúmeros subitens que irão caracterizar esses princípios¹⁸. O item **Caracterização da área** apresenta uma resumida exposição sobre as diferentes tendências pedagógicas da Educação Física: abordagens psicomotoras, abordagem construtivista, abordagem desenvolvimentista, abordagens críticas e, **Quadro atual**.

É necessário destacar que esse item - **Caracterização da área** - foi fortemente criticado por Caparroz (2003), pois, de acordo com o autor:

¹⁶ Iremos nos referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para os 3º e 4º ciclos como PCN de Educação Física (1998) para tornar a leitura mais fácil.

¹⁷ O formato dos PCNs apresentados em fascículos para cada disciplina, visava, segundo seus elaboradores, que cada professor pudesse ter um exemplar e não se tornasse um material de posse da direção e supervisão da escola como normalmente ocorria com as demais propostas curriculares. Esta intenção não foi exatamente cumprida, mas, de qualquer forma, foram impressos milhares de exemplares dos PCNs e entregues às SEs que se encarregavam de distribuí-los aos professores

¹⁸ Destacaremos somente os itens que parecem ser relevantes para o entendimento do documento.

[...] ao tentar recorrer às abordagens pedagógicas, o que se tentou foi a possibilidade de um consenso, de uma pluralidade de concepções, em que a idéia central é a de que tais abordagens aportaram conhecimentos mais destacados em cada área (pedagogia, psicologia, sociologia, fisiologia, motricidade, aprendizagem motora) e, assim, o que se deve fazer é a junção do que há de “bom” em cada uma e elaborar orientações que contemplem a pluralidade das abordagens. Percebe-se, deste modo, a perspectiva de um ecletismo que tenta nos convencer da necessidade e viabilidade da neutralidade político - pedagógica (CAPARROZ, 2003, p. 316).

O item **Caracterização da área** foi ainda criticado pela simples síntese que realizou sobre cada abordagem¹⁹. Não foi discutida concretamente a representação política e pedagógica das diferentes abordagens. Sendo assim, de acordo com Rodrigues (2002), passa-se a idéia que essas abordagens se constituíram a partir do mesmo consenso de sociedade, educação e de Educação Física. Cabe ressaltar, também, que é nesse item que está descrito o subitem Educação Física e os Temas Transversais: Ética, Saúde, Valores e conceitos, Procedimentos, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Orientação sexual e Trabalho e consumo.²⁰

Outro item que é apresentado nessa primeira parte do PCN de Educação Física (1998), é **Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental**, que descreve de forma geral os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais que estão relacionados aos métodos de ensino. São apresentados de forma mais geral os conteúdos, objetivos e avaliação. Nesse item se encontra o subitem *Portadores de necessidades especiais* voltado a instruir como o professor de Educação Física deve adequar as aulas de acordo com as necessidades de alunos especiais. O subitem *Curso noturno* descreve como devem ser adequadas as aulas de Educação Física e a distribuição de

¹⁹ O termo Abordagem é a forma com que os PCNs se referem às diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar. Assim, os PCNs destacam “as abordagens que tiveram maior impacto a partir de meados da década de 70, que são psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas (BRASIL, 1998, p. 23).

²⁰ Os Temas Transversais foram uma inovação dos PCNs, ao tentarem inserir um instrumento que pudesse contemplar a interdisciplinaridade e possibilitar um trabalho pedagógico que incorporasse as críticas contra um currículo baseado nas disciplinas que criavam formas estanques de conhecimento. A apresentação dos Temas Transversais foi uma das inovações mais significativas dos PCNs.

atividades para o curso noturno. O último item apresentado na primeira parte são os **Objetivos Gerais para o Ensino Fundamental**.

A segunda parte do PCN de Educação Física (1998) inicia-se pelo item **Educação Física para terceiro e quarto ciclos** que apresenta de forma mais detalhada o critério para a seleção dos conteúdos. **Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclo** descreve o conceito de diversidade, autonomia e aprendizagem específica. **Objetivos para terceiro e quarto ciclos**, voltado a explicitar os objetivos da Educação Física para os terceiros e quarto ciclos (5ª a 8ª séries). **Conteúdos para terceiro e quarto ciclos** descreve os conteúdos na forma atitudinal, conceitual e procedimental. **Avaliação no terceiro e no quarto ciclos**, aponta de forma detalhada os critérios para a avaliação. **Orientação didáticas** esclarece a importância de um olhar crítico sobre a mídia. E o último item, **Bibliografia**, que indica os referenciais que fundamentaram a escrita do documento.

Ao compararmos a estrutura dos PCN de Educação Física (1998) com a das Propostas Curriculares analisadas podemos notar uma inovação que precisa ser destacada. O item Caracterização da área, mesmo com as críticas pertinentes de Caparroz (2003) e Rodrigues (2002), pode ser considerado novo, visto que as Propostas Curriculares analisadas não apresentaram nenhuma explicação sobre as tendências históricas da Educação Física.

Os elaboradores

O processo de elaboração dos PCN de Educação Física (1998) ficou sob a responsabilidade dos professores Caio Martins Costa e Marcelo Barros da Silva, este último vinculado à Escola da Vila. Esses elaboradores foram assessorados por César Coll Salvador que, segundo Gramorelli (2007), era “catedrático de psicologia educacional da Universidade de Barcelona e fortemente envolvido com a Reforma Educacional Espanhola dos anos de 1990” (GRAMORELLI, 2007, p. 10). Também fizeram parte da assessoria desse documento, professores ligados às universidades brasileiras.

Ao analisarmos os sujeitos envolvidos podemos identificar os seguintes assessores: Edson Claro – formado em Educação Física pela USP, com

mestrado na mesma área e doutorado em psicologia escolar. Estava vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN do Brasil) como professor pesquisador do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, no Departamento de Artes, desenvolvendo as linhas de pesquisas *Dança-Educação; Consciência Corporal e Corporeidade; Dança-Espetáculo/Expressividade e Emoção/Bailarino, Coreógrafo, Platéia*. Mauro Betti - formado em Educação Física pela USP, com mestrado na mesma área e doutorado em Educação. Estava vinculado à Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita (UNESP) e era membro do Conselho do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências de Rio Claro. Suraya Cristina Darido - formada em Educação Física pela USP, com mestrado na mesma área e doutorado em psicologia escolar. Ligada à Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita (UNESP), estava desenvolvendo atividades junto ao Instituto de Biociências de Rio Claro, com o projeto de pesquisa *A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física*. Cabe destacar, que Mauro Betti e Suraya Cristina Darido, ambos na época da elaboração dos PCNs já eram vistos como referências para a Educação Física escolar.

Os elaboradores e o processo de elaboração desse documento foram criticados por Caparroz:

Os PCN foram construídos por especialistas em educação e especialistas das diferentes áreas/disciplinas escolares contratados pelo Ministério da Educação (MEC). Um processo centralizado que não participaram os professores que atuam nas escolas, tampouco os diversos segmentos da sociedade civil que estão implicados com o campo educacional, tais como as associações científicas, os sindicatos, associações de alunos, associações de pais, entre outros. A forma como o processo se deu não o qualifica como democrático e participativo [...] (CAPARROZ, 2003, p. 310).

Caparroz (2003) afirma ainda:

Ora, não se deve perder de vista que a elaboração dos PCN se deu com base em opções e decisões políticas. O Ministério da Educação não convocou ou convidou a área da Educação

Física para participar da construção dos PCN e, sim, uma parcela desta, restrita ao meio acadêmico, que estava mais em consonância com os pressupostos epistemológico que sustentaram os PCN e com o ideário neoliberal da política educacional. A aceitação por parte dos elaboradores, em participar de um processo extremamente centralizado, não democrático e tão pouco participativo pode ser um indício desta consonância (CAPARROZ, 2003, p. 328).

Contudo, ao analisarmos as afirmações apontadas por Caparroz (2003), podemos identificar algumas questões. Segundo Gramorelli (2007) e o professor Caio Martins Costa²¹, o processo de elaboração dos PCN de Educação Física (1998) contou com a presença de professores ligados à Escola da Vila, além da participação desses professores nos documentos de outras disciplinas. Ou seja, a presença de professores ligados à Escola da Vila pode indicar uma descentralização do processo de elaboração desse documento. Cabe destacar que essa escola possui uma proposta considerada alternativa de currículo. O sitio da Escola da Vila indica a seguinte discussão sobre currículo:

Costuma-se pensar que a metodologia utilizada e os conteúdos ensinados são dois aspectos que podem ser tratados separadamente, ou seja, que os conteúdos ensinados de um currículo são comuns a todas as escolas e o que difere é a forma como são ensinados. Mas isso não é verdade, pois em educação forma é conteúdo. Para compreender isso é preciso saber que os conteúdos aprendidos não são apenas os conceitos ou os fatos, mas são também os procedimentos, as estratégias, os princípios e as atitudes [...].

O currículo da Escola da Vila organiza-se como uma espiral, na qual os conceitos mais complexos aparecem muitas vezes em contextos diversos ao longo dos anos. Privilegia-se a compreensão e o aprofundamento, e a memorização é vista apenas como um instrumento para a aprendizagem (Escola da Vila²²)

Outro questionamento que podemos fazer às afirmações de Caparroz (2003), diz respeito à afirmação de que somente uma pequena parcela da área

²¹ O professor Caio Martins Costa foi consultado por e-mail. Posteriormente o professor Caio autorizou o uso das informações cedidas para a utilização no presente trabalho.

²² Informação tirada do sitio da Escola da Vila: <http://www.vila.com.br/home.asp>, em 26/01/2010

da Educação Física vinculada ao meio acadêmico foi convocada para a elaboração dos PCN. Como já foi verificado, existiu a presença de professores ligados a Escola da Vila, ou seja, professores que não estavam restritos às universidades.

Nota-se ainda, uma possível generalização de Caparroz (2003), visto que esse autor destaca que os elaboradores dos PCN estavam em consonância com o ideário neoliberal. Todavia é possível questionar qual embasamento teórico Caparroz (2003) utilizou para fundamentar essa afirmação, pois esse autor não chegou a citar os nomes dos autores que elaboraram os PCN e, também, não realizou uma discussão mais ampla sobre a posição política e de educação dos mesmos. Somente a afirmação de que a *“aceitação por parte dos elaboradores, em participar de um processo extremamente centralizado, não democrático e tão pouco participativo pode ser um indício desta consonância”* não é suficiente para definir a aceitação do modelo neoliberal de educação por parte desses sujeitos. A afirmação do caráter político dos PCNs mostra ainda uma questão: as demais propostas realizadas nos Estados, tal qual apresentamos também estavam fortemente implicadas nos projetos políticos locais. A crítica maior poderia residir na tentativa de se tornar um projeto que obrigatoriamente deveria ser obedecido por todos os estados, ferindo assim os princípios constitucionais, situação esta que não ocorreu. A adesão aos PCNs era facultativa aos Estados e Municípios.

Cabe enfatizar que ao compararmos os nomes dos elaboradores dos PCN de Educação Física (1998) com os elaboradores das Propostas Curriculares analisadas nenhum nome foi repetido.

Objetivos Gerais

Os PCN de Educação Física (1998) indicam como objetivos gerais para o Ensino Fundamental o desenvolvimento do conceito de cidadania, por meio da participação de todos os cidadãos na vida social e política do país. De acordo com o documento:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e

sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
desenvolver o conhecimento ajustando de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 12).

Outro objetivo geral apresentado pelos PCN de Educação Física (1998) está voltado, com certa ênfase, ao respeito à diversidade cultural. Com isso, o documento aponta para:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em *diferenças culturais, de classe social, de crenças, e de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais*²³; (BRASIL, 1998, p. 12).

Esse discurso sobre as diferenças passou a ser significativamente marcado com as mudanças tecnológicas e com a aceleração do processo de globalização da economia, que ganhou ênfase na década de 1990, gerando inúmeros sujeitos marginalizados socialmente. Desse modo, afirma Barreto:

O discurso da igualdade é substituído pelo discurso das diferenças. Se antes o democrático era buscar a igualdade básica, agora o democrático é respeitar as diferenças. Gerado a partir dos países de capitalismo avançado, esse discurso aponta para as novas formas de exclusão e marginalização social aí experimentadas. A pauperização do proletariado, característica de outras fases do desenvolvimento do capitalismo é substituída por áreas de insuficiência de atendimento dos serviços públicos que praticamente se universalizaram. Tal insuficiência transforma a população dessas áreas tradicionalmente marginalizadas tais como as da criança pequena, dos idosos, dos

²³ Grifos nosso.

desempregados e das maiorias étnicas, em massas que encontram dificuldade de encaminhar as suas necessidades e aspirações através dos sistemas políticos de representação tradicionais (BARRETO, 1998, p. 18).

É também indicado como objetivo geral pelos PCN de Educação Física (1998) a participação pré-ativa do sujeito na resolução de conflitos, colaborando com o desenvolvimento do bem comum. Assim:

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1998, p. 12).

São ainda definidos como objetivos gerais pelos PCN de Educação Física (1998) o desenvolvimento das diferentes linguagens verbal, corporal, musical, matemática, gráfica e plástica, a criatividade, a utilização de recursos tecnológicos, na tentativa de favorecer a busca por novos conhecimentos.

A compararmos os objetivos gerais propostos pelos PCN de Educação Física (1998) com os das Propostas Curriculares analisadas, identificamos um esforço dos PCN de Educação Física (1998) em incorporar os objetivos gerais já legitimados pelas Propostas Curriculares de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). Como um primeiro exemplo temos os - *objetivos voltados ao desenvolvimento da cidadania e da superação da diferenças sociais* -, que já estavam legitimados na Proposta Curricular do Distrito Federal (1993). Esta se fundamentou nos princípios norteadores das relações internas do país e, também, nos princípios regentes das relações internacionais brasileiras presente na Constituição Federal de 1988.

Outro objetivo apresentado pelo PCN de Educação Física (1998) que já estava legitimado nos fundamentos constitucionais da Proposta Curricular do Distrito Federal (1993) é a questão da *participação pré-ativa do sujeito na resolução de conflitos*. No entanto, o PCN de Educação Física (1998) inova quando afirma que os alunos devem contribuir ativamente para melhoria do

meio ambiente, pois nenhuma Proposta Curricular analisada se voltou para essa questão.

Cabe destacar, além disso, no PCN de Educação Física (1998), um significativo abandono dos objetivos enfatizando a busca pela *democracia e a superação do fracasso escolar*. Talvez esse discurso tenha sido substituído pelo *desenvolvimento da cidadania* e, ao mesmo tempo, pela *utilização de recursos tecnológicos*, na tentativa de favorecer a busca por novos conhecimentos.

Políticas de Implementação

Sobre as políticas de implementação, os PCN de Educação Física (1998) não apresentaram uma discussão ampla. No documento foi descrito como política de implementação a formulação de documentos preliminares que foram distribuídos para a apreciação de diversos professores em diferentes graus de ensino e, também, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. Dessa forma, os PCN de Educação Física (1998) afirmam que “as críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação” (Brasil, 1998, p. 10).

Porém, essa revisão parece não ter acontecido e, segundo Caparroz (2003):

O que parece ter chegado aos professores foi somente algo “mastigado”, foram as orientações (PCN), para colocar em prática a política educacional construída e adotada pelo governo. “Mastigado” porque os PCN chegaram através de um conjunto de publicações, enviado a cada professor da rede pública, que trazia uma prescrição que deveria ser operada para a construção de uma ação educativa “qualitativa melhor”, sem, contudo, oferecer possibilidade de os professores refletirem sobre a problemática da prática pedagógica, valendo-se de diferentes elementos presentes na sociedade brasileira (CAPARROZ, 2003, p. 312).

Baseado na afirmação de Caparroz podemos questionar que esse “Mastigado” talvez não tenha sido explorado devidamente em todas as redes de ensino brasileira, com capacitações, cursos e palestras aos professores das redes públicas de ensino. Essa pode ter sido uma das principais incoerências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois um documento pensado para todo o país deveria se preocupar significativamente com o sujeito que irá por em prática essa política educacional - o professor.

O Papel dos professores

De forma semelhante às Propostas Curriculares analisadas, os PCN de Educação Física (1998) possuem uma apresentação assinada por uma autoridade educacional²⁴, com intuito, aparentemente, de auxiliar na prática dos professores. De acordo com o documento:

Ao professor

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. [...]

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recurso tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 10).

Em relação ao professor, o PCN de Educação Física (1998) não apresenta um item para descrever o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Porém, ao longo do texto podemos perceber que o professor

²⁴ Nesse caso trata-se de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto.

deve ser o mediador do ensino, valorizando o conhecimento prévio do aluno. Com isso, professor e aluno devem trabalhar juntos na construção e descoberta do conhecimento. Assim:

Durante esse acompanhamento, diversificando estratégias de abordagem dos conteúdos, professor e aluno podem participar de uma integração cooperativa de construção e descoberta, em que o professor promove uma visão organizada do processo, como possibilidades reais (experiências socioculturalmente construída, referência para a leitura da tentativa do aluno), e o aluno contribui com o elemento novo (o seu estilo pessoal de executar e refletir, e, portanto, de aprender), de que se apropria, trazendo a síntese da atualidade para o momento da aprendizagem (conhecimentos prévios, recursos de troca de informações, informações da mídia etc.) (BRASIL, 1998, pp. 46-47).

É ainda discutido como papel do professor o desenvolvimento da técnica aliada à satisfação e ao prazer, levando em conta os interesses do aluno.

“Trata-se de compreender, na construção das propostas de ensino e aprendizagem, a busca da eficiência (técnica) e da satisfação (prazer) como aspectos simultâneos e complementares e não como antagônicos ou excludentes” (BRASIL, 1998 p. 48).

O professor deve incentivar os seus alunos na resolução de problemas, pois, de acordo com os PCN de Educação Física, as situações de “resolução de problemas” são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, essas situações mobilizam os conhecimentos prévios dos sujeitos. Desta forma o professor deve coordenar as dinâmicas das atividades, com intuito de valorizar a inclusão de todos, contudo, é apontado que o professor em hipótese alguma deve obrigar ou constranger o aluno a realizar qualquer atividade, enfatizando que as propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno.

Ao compararmos o papel do professor apresentado nos PCN de Educação Física (1998) com os descritos pelas Propostas Curriculares analisadas, podemos identificar a incorporação do professor mediador, que reconhece os conhecimentos prévios dos alunos e os redirecionam de forma mais organizada na busca por novos conhecimentos. No entanto, o PCN de

Educação Física (1998) inova na questão do ensino relacionado, com ênfase ao prazer e a satisfação, além de propor que o professor incentive os alunos na resolução de problemas. Nas propostas analisadas esses dois aspectos sobre as relações ensino aprendizagem não foram tocados.

3.2 Os elementos constitutivos da disciplina escolar Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos

Os PCN de Educação Física (1998) apresentam como objetivos específicos o desenvolvimento do convívio social e “a prevalência de formação de valores, atitudes, habilidades e competências voltados para a integração entre pessoas e grupos e para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho” (RODRIGUES, 2002, p. 137). Assim, o documento indica em relação à diversidade e o desenvolvimento de valores voltados à integração dos sujeitos os seguintes aspectos:

participar de atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.[...] adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro. Saber diferenciar os contextos amador, recreativo, escolar e o profissional, reconhecendo e evitando o caráter excessivamente competitivo em quaisquer desses contextos; conhecer valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura despojada de preconceitos ou discriminações por razões sociais, sexuais ou culturais. Reconhecer e valorizar as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade decorrentes, inclusive, dessas mesmas diferenças culturais sexuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 89).

Outro objetivo enfatizado pelos PCN de Educação Física (1998) é a valorização dos hábitos saudáveis na busca por melhor qualidade de vida, utilizando como instrumento para o desenvolvimento desses hábitos a *cultura corporal de movimento*:

analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e desempenho presentes no cotidiano, e compreender sua inserção no contexto sociocultural em que são produzidos, despertando para o senso crítico e relacionando-os com as práticas da cultura corporal de movimento; conhecer, organizar e interferir no espaço de formas autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promoção de atividades corporais e de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 90).

É também descrito como objetivo da Educação Física o respeito aos limites do próprio corpo, conhecer as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, por meio do planejamento e sistematização das práticas corporais. Informando o aluno teoricamente com o objetivo de adaptar e construir sistemas de melhoria da condição física. Além de desenvolver conhecimentos para modificar e alterar as regras convencionais, com intuito de tornar as práticas corporais mais adequadas às características de cada grupo de pessoas, assim favorecendo a participação de todos.

Na análise dos objetivos específicos da disciplina escolar propostos pelos PCN de Educação Física (1998), podemos notar uma incorporação dos objetivos descritos pelas Propostas Curriculares dos estados. Foi possível verificar que alguns objetivos, como “respeitar as diferenças de capacidades de rendimento” e, “não discriminar os sujeitos” já estavam legitimados na Proposta Curricular de Minas Gerais (1995). Outro objetivo que já existia especificamente na Proposta de Pernambuco (1990) é a questão de “conhecer valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal”. Cabe aqui destacar que foi nessa proposta curricular que apareceu primeiramente o conceito de *cultura corporal*.

Contudo, os PCN de Educação Física (1998) apresentam inovações em relação aos programas curriculares analisados. Os PCN enfatizam a questão da diversidade, principalmente quando afirmam como objetivo da disciplina escolar o respeito às diferenças sociais, culturais e sexuais. A proposta de Minas Gerais (1995), apesar de se posicionar contra a discriminação do sujeito não se refere claramente a que tipo de discriminação é considerada contrária a

esse pressuposto. E ainda se limita a propor somente o respeito às capacidades de rendimento. Já os PCN de Educação Física (1998) propõem a adoção “de atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta”.

Deste modo podemos destacar como inovações desse documento o questionamento aos padrões de beleza, saúde e desempenho, a compreensão da inserção desses elementos no contexto sociocultural e a sua relação crítica com as práticas da cultura corporal de movimento.

Nesse sentido torna-se significativo assinalar a melhor organização e fundamentação dos objetivos específicos da disciplina Educação Física por parte dos PCN (1998), em comparação às Propostas Curriculares de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). Pois, as Propostas Curriculares analisadas não apresentaram um item específico para a descrição dos objetivos, assim os objetivos foram apresentados ao longo de todo o texto. Um exemplo é a proposta curricular do Distrito Federal (1993) que descreveu seus objetivos espalhados em vários itens. É importante destacar que esta proposta curricular não apresentou de forma clara os seus objetivos, pois, não explicou o que seria “expandir e aprofundar a consciência crítico-social transformadora da realidade”. Assim, podendo causar inúmeras dúvidas aos possíveis leitores da proposta curricular.

Outra proposta curricular que apresenta uma fundamentação superficial dos seus objetivos é a de São Paulo (1993). A proposta simplesmente cita como objetivos da Educação Física, o desenvolvimento integral do sujeito, baseado no aprendizado motor, cognitivo e sócio-afetivo.

Os Conteúdos

Os PCN de Educação Física (1998) apresentam os seus conteúdos divididos em três blocos: *Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica* compondo um bloco; *Atividades Rítmicas e Expressivas*, outro bloco; e, o último bloco composto pelos *Conhecimentos Sobre o Corpo*. Esses conteúdos devem ser compreendidos segundo sua categoria conceitual que está voltada ao desenvolvimento dos fatos, princípios e conceitos. *Procedimental* - voltado ao

fazer; e, *atitudinal* - ligada ao aprendizado das normas, valores e atitudes. Serão apresentados nesse item, os conceitos dos diferentes conteúdos indicados pelos PCN de Educação Física (1998) e, a suas categorias conceituais e atitudinais. A categoria procedimental por estar ligada ao fazer, será abordada no item métodos e atividades.

Segundo os PCN de Educação Física (1998) os conteúdos foram selecionados a partir da relevância social que possuem na sociedade brasileira e, por colaborar com a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer e a promoção da saúde pessoal e coletiva dos alunos. De acordo com o documento foram levadas em conta para a escolha dos conteúdos, as características dos alunos das diferentes localidades brasileiras. Assim, a “distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos estão relacionados com o projeto pedagógico de cada escola e a especificidade de cada grupo” (BRASIL, 1998, pp. 67- 68).

Desse modo, o conteúdo *Conhecimento sobre o Corpo* é compreendido como um organismo integrado influenciado pelo meio físico e cultural. Com objetivo de se conhecer melhor o corpo, abordaram-se os conhecimentos voltados para anatomia, fisiologia, biomecânica e bioquímica. Segundo os PCN:

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão.

Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo).

A bioquímica abordará os conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos e produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos. Os conhecimentos de biomecânica são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos gestuais e posturais, como por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos (BRASIL, 1998, p. 69).

De acordo com os elaboradores dos PCN de Educação Física (1998) esses conhecimentos são essenciais para que os alunos estabeleçam uma análise crítica na escolha dos programas de atividades físicas, optando por atividades corporais saudáveis, e também para compreender de forma mais significativa o próprio corpo em movimento.

São ainda apontados nesse bloco os conhecimentos relativos aos hábitos de postura e atitudes corporais. Com isso, “a ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura” (BRASIL, 1998, p. 69).

A categoria conceitual dos *Conhecimentos sobre o Corpo* descreve os seguintes conteúdos a serem desenvolvidos:

- Identificação das capacidades físicas;
- conceito do condicionamento físico e desenvolvimento das capacidades físicas;
- identificação das funções orgânicas relacionadas com atividade motora;
- conhecimento dos efeitos da atividade física sobre o organismo e a saúde;
- planejamento do trabalho de condicionamento físico;
- reconhecimento na aprendizagem motora;
- reconhecimento na análise postural e reconhecimento do corpo sensível e emotivo.

Em relação ao bloco de conteúdos destinado aos *Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica*, os PCN de Educação Física (1998) não apresentam uma definição histórica e específica para cada elemento, pois, segundo seus elaboradores, definir um critério específico a essas práticas corporais é uma tarefa arriscada, já que as semelhanças e as diferenças estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Assim, os PCN indicam que as “delimitações utilizadas no presente documento têm o intuito de tornar viável ao professor e a escola

operacionalizar e sistematizar os conteúdos da forma mais abrangente, diversificada e articulada possível” (BRASIL, 1998, p. 70).

Desse modo o esporte é definido como práticas “em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional” (BRASIL, 1998, p. 70). Os jogos são compreendidos, como atividades que possuem maior flexibilidade nas regulamentações e podem ser adaptados de acordo com as condições de espaço e material disponíveis, com o número de participantes entre outros. Eles podem ser praticados de forma competitiva, recreativa ou cooperativa em diversas situações. Desde uma situação festiva ao simples passatempo e diversão. Nessa perspectiva, “incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral” (BRASIL, 1998, p. 70).

De acordo com os PCN de Educação Física (1998), as lutas se caracterizam pelas disputas em que os sujeitos devem ser subjugados, com técnicas e estratégias, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ataque e defesa. Assim, a lutas devem contribuir para uma regulamentação específica no trato da punição de atitudes violentas e de deslealdade. São apontadas no documento, como exemplo de atividades de lutas, brincadeiras de cabo-de-guerra, braço-de-ferro e práticas mais específicas como capoeira, judô e caratê.

A ginástica é apresentada como técnica de trabalho corporal que, “assume um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social” (BRASIL, 1998, p. 70). Essa prática corporal pode ou não utilizar materiais e aparelhos, podendo ser desenvolvidas tanto em ambiente fechado, ao ar livre ou mesmo na água.

Sobre a categoria conceitual voltada aos *Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica*, esses apresentam os seguintes conteúdos a serem desenvolvidos: compreensão dos aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos esportes e a ginástica; desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras por meio das práticas da cultura corporal de movimento;

compreensão e vivência dos aspectos relacionados à repetição e à qualidade do movimento na aprendizagem do gesto esportivo; aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas a jogos, esportes, lutas e ginástica; compreensão das diferentes técnicas de ginásticas relacionadas com diferentes contextos histórico-culturais e com seus objetivos específicos; compreensão e vivência dos aspectos de quantidade e qualidade relacionados aos movimentos ginásticos.

Já em relação ao bloco de conteúdos destinado às *Atividades Rítmicas e Expressivas*, este conjunto é concebido como uma manifestação da cultura corporal cuja característica é “a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos, na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas” (BRASIL, 1998, p. 71). Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se trabalhar com os diferentes tipos de dança existentes no Brasil, como por exemplo: capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu o frevo, o afoxé, a catira, baião, o xote, o xaxado. Esse bloco de conteúdos, também realiza uma breve fundamentação sobre as danças trazidas pelos imigrantes, enfatizando a necessidade de o professor discutir com seus alunos essas práticas, como meio de ampliar as possibilidades ensino-aprendizagem.

Os conteúdos conceituais apresentados para as *Atividades Rítmicas e Expressivas* são: compreensão dos aspectos histórico-sociais das danças, percepção do ritmo pessoal e grupal, exploração de gestos e códigos de outros movimentos corporais não abordados nos outros blocos, compreensão do processo expressivo do código individual de cada um para o coletivo, percepção dos limites corporais na vivência dos movimentos rítmicos e expressivos, vivências das danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação, vivência das manifestações das danças: urbanas, populares, nacionais, internacionais e compreensão do contexto sociocultural onde se desenvolvem.

Devem ser desenvolvidos por meio desses três blocos os conteúdos atitudinais, pois “a aprendizagem de qualquer prática da cultura corporal de movimento que não considerá-los de forma explícita se reduzirá a mera aprendizagem tecnicista e alienada” (BRASIL, 1998, p. 74). Assim, o PCN de Educação Física (1998) aponta como conteúdos atitudinais: a predisposição a

cooperação, ao diálogo e a solidariedade; valorização da cultura popular e nacional; predisposição para a busca do conhecimento, da diversidade de padrões, da atitude crítica em relação a padrões impostos; respeito a si e ao outro; valorização do desempenho esportivo de um modo geral, sem ufanismo ou regionalismo; aceitação da disputa como um elemento da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais; valorização da cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social; respeito a diferenças e características relacionadas ao gênero presente nas práticas da cultura corporal de movimento.

Os conteúdos atitudinais correspondem a uma inovação dos PCNs que, aparentemente foram incorporados com base nas concepções de cultura escolar, uma vez que consta da bibliografia autores como Chervel. A inovação é de considerar como conteúdo escolar os valores a serem apreendidos pelos alunos, não bastando assim, colocá-los como objetivos, mas como parte integrante dos conteúdos de ensino.

Temas transversais

Os temas transversais são conteúdos importantes discutidos nos PCN de Educação Física. Eles são apresentados como conteúdos a serem desenvolvidos por meio dos três blocos analisados anteriormente. Os Temas Transversais, segundo o PCN de Educação Física (1998), devem ser ensinados com urgência, devido a sua importância. Os Temas Transversais são: Ética, Saúde, Valores e conceitos, Procedimentos, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Ética: pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física especificamente nas situações que envolvem interação social, possibilitando uma mobilização afetiva, na qual o caráter ético vem à tona por meio das atitudes do sujeito. Dessa forma, o professor deve valorizar o desenvolvimento de atividades que possam praticar e refletir sobre essas atitudes, com seus alunos:

O respeito mútuo, a justiça, a dignidade e a solidariedade podem, portanto, ser exercidos dentro de contextos significativos, estabelecidos em muitos casos de maneira autônoma pelos próprios participantes. E podem, para além de valores éticos tomados como referência de conduta e relacionamento, tornar-se procedimentos concretos a serem exercidos e cultivados nas práticas da cultura corporal (BRASIL, 1998, pp. 34-35).

O desenvolvimento da Ética nos jogos, esportes e lutas, pode ser ensinada por meio da construção coletiva das regras e acordos discutidos e convergidos entre os praticantes, devendo existir uma consequência quando essas regras e acordos são burladas. Com isso, as atividades devem incluir a dimensão social e pessoal da ética, discutindo sobre o certo ou errado, positivo e negativo, construtivo e destrutivo.

Saúde: esse tema transversal tem por objetivo desenvolver o conceito crítico sobre a valorização de conhecimentos vinculados a construção da auto-estima e da identidade pessoal, cuidado do corpo, a visão de corpo veiculado pela mídia, e a nutrição. Enfatizando a importância de atitudes voltadas para o desenvolvimento da saúde individual e coletiva.

Valores e Conceitos: afirma a necessidade de diversificar, desmistificar, contextualizar e, principalmente, relativizar valores e conceitos atados a cultura corporal de movimento, ou seja, a disciplina Educação Física deve questionar os valores e conceitos impostos pelo modismo, o consumismo exacerbado, os padrões corporais etc. Proporcionando ao educando, conhecimentos suficientes para que esse possa desenvolver seu próprio valor e conceito sobre a atividade física.

Procedimentos: discute a importância da experiência prática e da vivência corporal na vida do educando. Relacionando, a falta da vivência corporal com as atuais condições socioeconômicas, como a informatização, automatização do trabalho, a urbanização, a violência, a falta de infra-estrutura pública para as atividades corporais. Assim, “esse contexto contribui para a geração de um estilo de vida caracterizado pelo sedentarismo, pelo estresse e pela alimentação inadequada, resultando num crescente aumento de mortes por doenças cardiovasculares” (BRASIL, 1998, p. 38). Esse tema transversal

afirma a necessidade do professor incentivar os seus alunos a praticarem atividade física e não somente assistir/aceitar passivamente às práticas da cultura corporal de movimento.

Pluralidade Cultural: aponta a necessidade de se explorar o amplo patrimônio cultural brasileiro, por meio da cultura corporal de movimento. Segundo o documento, “o acesso a esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais (religiosos, econômicos e de diferentes origens regionais) e das pessoas que deles fazem parte” (BRASIL, 1998, p. 39). As aulas de Educação Física podem favorecer esta prática, com um trabalho de pesquisa e cultivo de brincadeiras, jogos, lutas e danças provenientes da cultura popular. Dessa forma, a construção de brinquedos, a prática de brincadeiras de rua dentro da escola, a inclusão de danças populares, devem ser realizadas de forma sistemática.

Meio Ambiente: apresenta a idéia de que os seres humanos são partes integrantes do meio ambiente. Esse tema transversal deve discutir o equilíbrio dos sistemas e de sociedade sustentável, desenvolvendo no educando o hábito da manutenção e preservação do meio ambiente. Essa proposta deve estar incluída no projeto pedagógico de cada escola e, nas aulas de Educação Física, devem ser desenvolvidas “com a utilização tanto dos espaços da escola como das áreas próximas, tais como parques, praças e praias, espaços possíveis para as práticas” (BRASIL, 1998, p. 40).

Orientação Sexual: aponta a necessidade de o professor refletir sobre os valores e conceitos estabelecidos nas questões de gênero nas aulas de Educação Física. Destaca-se a importância de o professor evitar uma abordagem discursiva, mas sim, desenvolver situações nas quais conceitos, preconceitos, valores e atitudes estabeleçam conseqüências efetivas, reais e concretas. Com isso, espera-se que “as aulas mistas de Educação Física possam dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias” (BRASIL, 1998, p. 42).

Trabalho e Consumo: enfatiza a necessidade de estimular o educando à reflexão crítica sobre as relações que envolvem o consumo, para que possa

reconstruir seus modelos e ideais de vida. Nessa perspectiva, deve-se junto aos alunos compreender “quais são os equipamentos esportivos realmente fundamentais para a realização de uma determinada prática e, por meio dessa mesma análise, abordar a evolução desses equipamentos, relacionando-os com os aspectos técnicos de conforto ou moda” (BRASIL, 1998, p. 43).

Ao analisarmos os conteúdos propostos pelo PCN de Educação Física (1998) podemos observar a incorporação dos mesmos conteúdos apresentados nas Propostas Curriculares analisadas.

No entanto, diferentemente das Propostas Curriculares dos estados, o PCN de Educação Física (1998) não apresenta uma definição específica para os jogos, esportes, lutas e ginástica. A não especificação desses conteúdos pode estar relacionada ao fato desse documento ter sido pensado em âmbito nacional, visto que seus elaboradores afirmam que as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre essas práticas corporais estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Desta forma, podemos entender que os seus elaboradores procuram evitar uma generalização, devido à vasta diversidade cultural existente na sociedade brasileira.

É também possível perceber, ao compararmos o PCN de Educação Física (1998) com as Propostas Curriculares analisadas, uma inovação em relação aos temas transversais, pois esses temas não foram discutidos pelas Propostas Curriculares dos estados. Os Temas transversais procuram ampliar a discussão sobre o conhecimento corporal do educando, enfatizando sempre a questão da diversidade cultural e do desenvolvimento da cidadania.

Cabe destacar, ainda, que os PCN de Educação Física (1998) inovaram na organização dos conteúdos, pois, esse documento apresenta seus conteúdos segundo a categoria conceitual, atitudinal e procedimental, proporcionando sua melhor organização.

As Propostas Curriculares analisadas apresentaram uma organização mais superficial de seus conteúdos, como por exemplo, a Proposta Curricular do Distrito Federal (1993), que sequer chegou a explicar os conteúdos

propostos, apresentando-os em uma tabela de difícil compreensão²⁵. Já a proposta de Minas Gerais (1995) realizou uma cópia da Proposta de Pernambuco (1990) sem citá-la como referencial.

Métodos e atividades

Os PCN de Educação Física (1998) organizam o método de ensino por Ciclo Escolar, da 5^o a 8^o séries do ensino fundamental representam o terceiro e quarto ciclos. O documento fundamenta-se no conceito de cultura corporal de movimento²⁶. Segundo o texto, “na aprendizagem e ensino da cultura corporal de movimento, trata-se basicamente de acompanhar a experiência prática e reflexiva dos conteúdos na aplicação dentro de contextos significativos” (BRASIL, 1998, p. 46). Por meio desse conceito, destaca-se a importância de o processo de ensino e aprendizagem levar em conta as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, estética, ética, de relação interpessoal e inserção social). Deste modo, os conteúdos não devem ser desenvolvidos somente atendendo a prática gestual, e sim discutidos criticamente, esteticamente e eticamente. Portanto, Gramorelli compreende que:

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais se fundamentaram na proposição das teorias críticas de currículo, por entenderem que a tematização dos elementos incluídos na cultura corporal - os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes - e sua historicização, possibilita a elaboração de um currículo que favorece a construção de conhecimentos dos alunos no sentido de problematizar, dialogar e transformar a sociedade na qual estão inseridos, ratificando assim a inclusão dessa concepção nas teorias críticas. (GRAMORELLI, 2007, p. 42).

Cabe enfatizar, conforme já foi elucidado anteriormente, que o PCN de Educação Física (1998) aborda seus conteúdos numa perspectiva conceitual,

²⁵ Tabela apresentada no capítulo anterior, figura 2.1.

²⁶ Ao analisarmos os PCN de Educação Física (1998), podemos identificar que a denominação cultura corporal de movimento se alterna inúmeras vezes, passando a ser denominada por cultura corporal. Contudo, sempre estão relacionados aos conteúdos esportes, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, e conhecimentos sobre o corpo. Dessa forma, compreendemos que os dois conceitos são sinônimos.

atitudinal e procedimental. Nesse item iremos discutir a categoria procedimental, que está ligada ao fazer. Assim, essa categoria aponta as atividades que devem ser desenvolvidas, de acordo com cada bloco de conteúdos.

Nessa perspectiva, o bloco *Conhecimentos sobre o Corpo* destaca os seguintes procedimentos: aquecimento-fundamentos e formas de aquecimento como preparação para a atividade física (aquecimento geral e específico); elaboração de programas de condicionamentos físico para manutenção, desenvolvimento das capacidades físicas; projetos de desenvolvimento da responsabilidade do aluno na construção, aplicação, manutenção e avaliação desses programas; trabalhos com a automotivação; conceitos princípios e sistemas para seu desenvolvimento, abordando o nível das capacidades físicas pessoais para a aplicação concreta de sistemas de desenvolvimento dessas capacidades, segundo necessidade e características individuais; análise dos movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos (trabalho, esporte, risco de lesões, esforço); percepção do corpo sensível e do corpo por meio de vivências corporais (técnicas de massagem, jogos dramáticos, representações de cenas do cotidiano etc.); e vivência de exercícios de alongamento e conscientização sobre a musculatura diretamente relacionada ao equilíbrio postural.

Para o bloco *Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas*, são apresentados os procedimentos:

- reconhecimento e utilização da técnica para resoluções de problemas em situações de jogos e lutas (técnica e tática individual e coletiva);
- participação em atividades desportivas recreativas coletivas e individuais e competições (campeonatos entre as classes, campeonatos entre escolas, municipais etc.);
- participação em atividades desportivas de vivência de esportes radicais; compreensão, discussão e construção de regras aplicadas aos jogos e esportes e lutas;
- vivência de situações de aprendizagem para utilização e adaptação das regras ao nível da capacidade de grupo, do espaço e dos materiais disponíveis (exemplos: futebol jogado em

um corredor onde não existe lateral, vôlei jogado em um campo reduzido tendo como rede um fio de varal, basquete em que não se considere a regra das duas saídas em função do nível de competência do grupo);

- compreensão do ato de lutar; análise sobre os dados da realidade das relações positivas e negativas com relação a prática das lutas e a violência na adolescência;
- compreensão e vivência das diferentes formas de ginásticas relacionadas ao contextos histórico-sociais (modismo e valores estéticos, ginásticas com diferentes origens culturais; vivência de situações em que se faça necessário perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes na ginástica esportiva e acrobática (estrelas, rodantes, mortais etc.);
- compreensão e vivência das situações em que estejam presentes os aspectos relacionados à repetição e a qualidade do movimento na aprendizagem do gesto ginástico, tanto no que se refere às acrobacias como à criação de seqüências de exercícios com e sem material (espaldar, barra fixa, corda, exercícios em duplas, trios etc.).

Já o bloco de conteúdo *Atividades rítmicas e expressivas*, devem seguir os procedimentos: as várias manifestações das danças nas diferentes culturas, diferentes contextos, em diferentes épocas (danças rituais, sagradas, comemorativas, danças circulares etc.); equilíbrio entre a instrumentalização e a liberação do gesto espontâneo (nem só técnica, nem só movimento pelo movimento; contextualizar a instrumentalização sempre que for conveniente, não só para apresentações); compreensão do processo expressivo relacionando o código individual de cada um com o coletivo (mímicas individuais, representações de cenas do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo); desenvolvimento da noção espaço/ tempo vinculada ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro; vivência de danças folclóricas e regionais,

compreendendo seus contextos de manifestações (carnaval, escola de samba e seus integrantes, frevo, capoeira, bumba-meu-boi, etc.).

O PCN de Educação Física (1998) também afirma como relevante para o processo de ensino e aprendizagem três elementos que estão apresentados no item *Ensinar e Aprender no terceiro e no quarto ciclos*:

Diversidade: discute a importância que a Educação Física escolar possui para o processo de ensino e aprendizagem, destacando as inúmeras situações de ensino que essa disciplina proporciona. Assim, aponta algumas situações como: jogo coletivo, os exercícios de preparação corporal, de aperfeiçoamento, de improvisação, a imitação de modelos, a apreciação e discussão, os circuitos, as atividades recreativas. Deste modo, com as variedades de atividades proporcionadas pela Educação Física, esta disciplina não pode ser descaracterizada pela falta de espaço ou de equipamentos adequados, o professor deve adequar espaços e equipamentos junto com seus alunos, pois, essa atividade pode ser valorizada como um procedimento significativo de aprendizagem, desenvolvendo o hábito de construção, restauração, utilização cooperativa, conservação e adaptação. É também apontado que:

a Educação Física e a escola de maneira geral, não precisam confinar-se em seus muros. O diálogo permanente com a comunidade próxima pode ser cultivado franqueando espaço para o desenvolvimento de produções relativas ao lazer, à expressão e produções desta natureza. A escola pode buscar na comunidade pessoas e instituições que dominem conhecimentos relativos a prática da cultura corporal e trazê-las para o seu interior. Academias de capoeira, escolas de samba, grupos de danças populares, sindicatos e associações de classe que cultivem práticas esportivas são freqüentados pelos próprios alunos e podem estabelecer um diálogo permanente com a instituição escolar (BRASIL, 1998, p. 84).

Destaca-se, ainda, a possibilidade de utilizar o meio ambiente como forma de ensino e aprendizagem, como por exemplo, as escolas que ficam localizadas no litoral, pois estas podem incluir em suas atividades caminhadas nas praias, rios e mangues, natação, recreação na areia e em árvores etc.

Outro elemento é a Autonomia: apresenta a importância da inclusão de “conteúdos procedimentais de pesquisa, organização e observação como

objetos de ensino e aprendizagem, a partir dos quais os alunos possam fazer opções e escolhas, localizar problemas, checar hipóteses, e também atribuir sentido e significado à aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 85). É destacada a importância de permitir o acesso a livros, revistas, jornais e vídeos, a elaboração de pesquisas, entrevistas, painéis, visitas, apreciação e organização de eventos e produção de materiais. Nesse sentido, é apontado que:

O grau de autonomia para organização das atividades pode evoluir se forem considerados objetos de ensino procedimentos gerais como escolha de times, distribuição de pequenos grupos por espaços adaptados, construção e adequação de materiais, discussão e elaboração de regras, distribuição espaciais em filas, círculos e outras. Inclui-se ainda o espaço para discussão de táticas e estratégias, para a apreciação e observação (BRASIL, 1998, p. 85).

São também apresentadas algumas formas de desenvolver a autonomia por meio do conteúdo *atividades rítmicas e expressivas*, que são: aprendizagem de coreografias, juntamente com procedimentos de organização de tempo e espaço para os ensaios, pesquisa das fontes de informação, construção de fantasias, adereços, cenários e instrumentos.

No elemento Aprendizagem específica: discute um aprofundamento mais específico da disciplina Educação Física. Segundo o documento essa disciplina “alem de ser um momento de fruição corporal, pode-se configurar num momento de reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais” (BRASIL, 1998, p. 86). Deste modo, os elaboradores do documento, enfatizam a importância de o aprofundamento dessa disciplina não estar relacionado somente aos interesses dos educandos e sim na alternativa de realização de uma aprendizagem significativa, que articula simultaneamente a compreensão de si mesmo, do próximo e da realidade sociocultural.

Não obstante, faz-se necessário enfatizar as inovações e as questões incorporadas pelos PCN de Educação Física (1998), em relação às Propostas Curriculares analisadas. Ao compararmos os métodos desse documento com os métodos legitimados pelas propostas curriculares de Pernambuco (1990),

São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), podemos observar que o conceito de *cultura corporal de movimento* apresentado pelos PCN de Educação Física (1998) somente inova em relação à denominação, pois esse conceito é o mesmo apresentado pela Proposta Curricular de Pernambuco (1990) cuja denominação era *cultura corporal*. Nessa perspectiva, Gramorelli (2007) afirma que:

[..] na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental há uma apropriação do conceito de cultura corporal, acenando a opção dos documentos pela fundamentação da área de Educação Física nesse conceito, isto é, numa visão crítica de educação e currículo. (GRAMORELLI, 2007, p. 41).

Contudo, podemos notar algumas inovações apresentadas pelos PCN de Educação Física (1998). Apesar de os métodos de ensino desse documento se aproximarem dos métodos de Pernambuco (1990), os PCN de Educação Física (1998) discutem de forma mais organizada e ampla as questões das atividades de pesquisa, programas, apresentações e organização de eventos.

Observa-se, também, um significativo abandono das sugestões de atividades corporais, como as definidas de forma enfática por São Paulo (1993) e Minas Gerais (1995). Deste modo, percebe-se que os PCN de Educação Física (1998), por se tratar de um documento pensado para todo o território nacional procuram democratizar significativamente seus métodos, para que os conteúdos possam ser desenvolvidos de acordo com as condições e necessidades de cada público.

Foi possível identificar, ainda, como inovação no PCN de Educação Física (1998) a aproximação da escola e a comunidade, estabelecendo um processo de ensino e aprendizagem que valoriza a diversidade cultural. Destaca-se, ao mesmo tempo, a inovação de se utilizar o meio ambiente como espaço educacional, possibilitando o desenvolvimento do sentimento de respeito pela natureza e sua devida conservação.

Cabe destacar, que os PCN de Educação Física (1998) direcionaram seus métodos/procedimentos na tentativa de respeitar a diversidade cultural, as diferenças individuais, o desenvolvimento da cidadania. Se diferenciando,

portanto, das Propostas Curriculares analisadas que visaram desenvolver de maneira geral a cooperação e a socialização, sem maiores especificações.

Por fim, os PCN de Educação Física (1998) não apresentaram as atividades corporais por meio de desenhos, tal como a proposta curricular de São Paulo (1993). Contudo, esse documento, ao longo do texto, apresentou fotos de crianças praticando atividades corporais. As ilustrações a seguir são exemplos de algumas das fotos contidas nos PCN de Educação Física (1998).

Ilustração 3.1

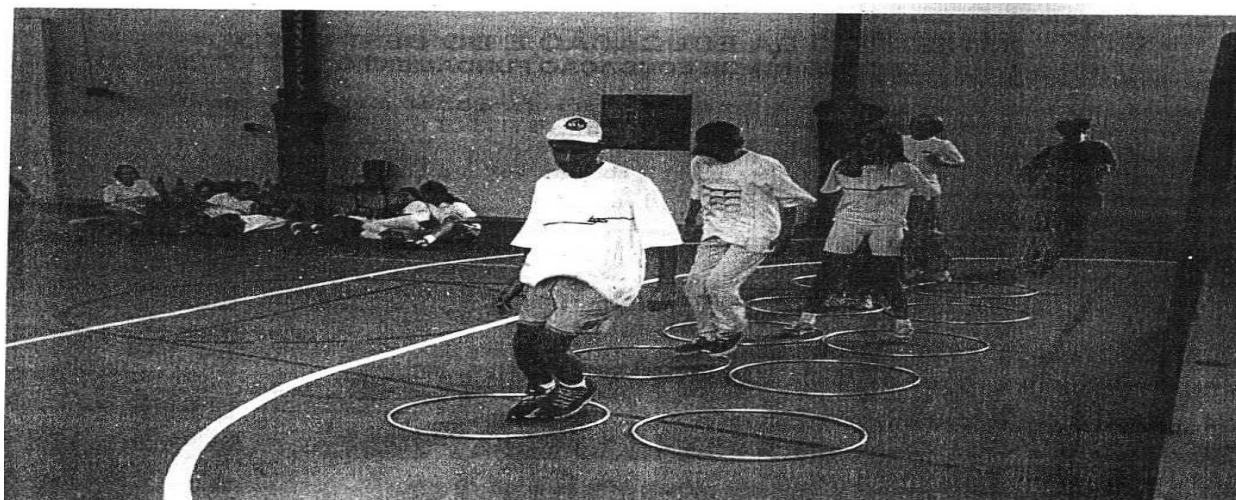
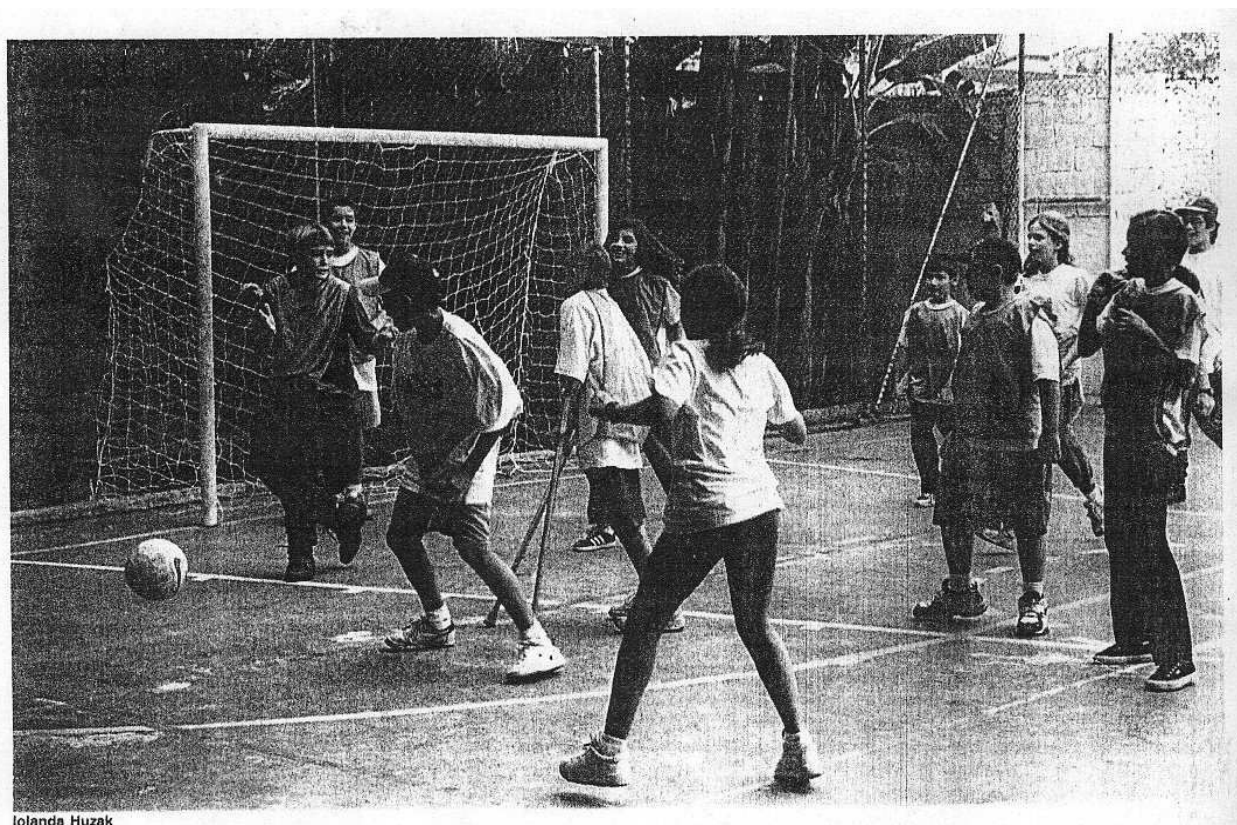


Ilustração 3.2



Iolanda Huzak

Figura 5 - Foto retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o terceiro e quarto ciclos, pag. 09.

Avaliação

A avaliação nos PCN de Educação Física (1998) aparece em dois momentos. Primeiramente é discutido o conceito de *Avaliação no Ensino Fundamental* de forma geral, indicando os instrumentos que podem ser utilizados como recursos para se avaliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida é apresentado especificamente o conceito de Avaliação no terceiro e no quarto ciclos do ensino fundamental. É nesse item que iremos deter nossa análise. Os PCN de Educação Física (1998) afirmam que no terceiro e quarto ciclos, o critério de avaliação deve levar em conta a faixa etária dos alunos e o grau de autonomia e discernimento que eles possuem. A avaliação nesse documento é compreendida como um processo contínuo que coloca os alunos como participantes ativos no processo avaliativo. Com isso, espera-se “estimular o desenvolvimento da responsabilidade pelo próprio processo, creditando-lhes maturidade/responsabilidade, também favorecerá a maior compreensão e localização desses alunos na construção do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 101).

Os PCN de Educação Física (1998) indicam a possibilidade de variação nos instrumentos de avaliação de acordo com os conteúdos e objetivos propostos, enfatizando a necessidade desses instrumentos ficarem claros para o aluno. Segundo o documento:

Ao selecionar os instrumentos de avaliação que serão empregados, professor e aluno poderão discutir qual recorte do conhecimento estará sendo observado. Por exemplo, ao se aplicar instrumentos de avaliação do desenvolvimento de uma habilidade esportiva, poderão ser levantados, além dos valores mensuráveis, os aspectos motivacionais e subjetivos relacionados ao resultado, suas relações com diferentes contextos de aplicação e o significado que esses dados trarão para a construção do conhecimento pessoal do aluno e para a coletividade à qual pertence (BRASIL, 1998, p. 101).

Sobre os critérios de avaliação o documento descreve a necessidade de o professor levar em conta a forma como o aluno realiza as atividades, ou seja, se age de maneira cooperativa, se expressa de forma que favoreça a integração grupal, se adota atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade: “Se o aluno realiza as atividades, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (BRASIL, 1998, p. 101). É também necessário avaliar a capacidade de adaptação, organização e criatividade do aluno.

O documento destaca a importância de avaliar se o aluno conhece e pratica alguma das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, se a compreende como recurso de integração entre as pessoas e entre diferentes grupos sociais. E como “o aluno se apropria de informações e experiências da cultura corporal de movimento, e de que modo estabelece relações entre esses conhecimentos no plano dos procedimentos, conceitos, valores e atitudes, tendo em vista a promoção da saúde e a qualidade de vida” (BRASIL, 1998, p.102).

Ao compararmos a forma como a avaliação é discutida nos PCN de Educação Física (1998) com a apresentada nas Propostas Curriculares dos estados (que possuíam critérios para avaliação), podemos notar uma elaboração mais detalhada nos PCN de Educação Física (1998). Este documento descreve uma fundamentação mais ampla sobre a avaliação, além de propor a participação dos alunos no processo avaliativo, algo que não tinha sido sugerido pelas Propostas Curriculares analisadas.

Pode ser compreendido ainda como inovador os critérios de avaliação estabelecidos pelos PCN de Educação Física (1998). Esse documento destaca a importância de avaliar como o aluno se apropria dos conhecimentos apresentados pela cultura corporal de movimento, a relação entre esses conhecimentos nos planos atitudinal, procedimental e conceitual. Além de enfatizar sempre, a necessidade de o professor levar em conta na avaliação, o comportamento do aluno em relação ao respeito da diversidade e, analisar se este aluno age de forma cooperativa, solidária, digna, favorecendo a integração do grupo.

Assim, podemos concluir, concordando com Gramorelli, que a avaliação nos “Parâmetros Curriculares Nacionais indicaram a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (GRAMORELLI, 2007, p. 34).

Referencial teórico

Por fim, torna-se significativo identificar os referenciais teóricos utilizados na elaboração dos PCN de Educação Física (1998). Ao analisarmos os referenciais utilizados podemos notar a permanência de alguns autores já apresentados nas Propostas Curriculares dos estados, porém, com obras diferentes. Com isso podemos citar: Arnold (1988), Bracht (1992), Castellani Filho (1995), Farias Junior (1995), Le Boulch (1987), Piaget (1978), Soares (1996) e Vygotsky (1985).

Cabe destacar, também, os autores e obras que se repetiram tanto nas Propostas Curriculares dos estados como nos PCN de Educação Física (1998). A seguir, a tabela 3.1 indica a obra que aparece no PCN e o estado em que ela também foi utilizada:

Tabela 3.1

Autor/ título que aparece no PCN (1998)	Propostas Curriculares dos estados
BETTI, M. <i>Educação Física e sociedade</i> . São Paulo: Movimento, 1991.	Minas Gerais (1995)
FREIRE, J.B. <i>Educação de corpo inteiro</i> . São Paulo: Scipione, 1989.	Distrito Feral (1993)
HILDEBRANT, H.e LAGING, R. <i>Concepções abertas no ensino da educação física</i> . Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.	Pernambuco (1990)

LAPIERRE e AUCOUTURIER. <i>A simbologia do movimento.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.	Pernambuco (1990)
LE BOULCH, J. <i>Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a .	Minas Gerais (1995)
MEDINA, J.P.S. <i>A Educação Física cuida do corpo e mente.</i> Campinas: Papyrus, 1983.	Minas Gerais (1995) Pernambuco (1990)
SÉRGIO, M. <i>Educação Física ou ciência da motricidade humana?</i> Campinas: Papyrus, 1989.	Distrito Federal (1993)

Ao compararmos os referenciais utilizados pelos PCN de Educação Física (1998) com os das Propostas Curriculares dos estados, observamos alguns autores que são referências para a disciplina Educação Física. Podemos destacar: Freire (1989), Le Boulch (1987), Medina (1983), Sergio (1989), Castellani Filho (1995), Soares (1996), Bracht (1992) e Betti (1995). Dessa forma podemos compreender porque o autor Mauro Betti - que é uma referência para a área da Educação Física escolar - conseguiu se legitimar como consultor dos PCN de Educação Física (1998).

Por fim, ao analisarmos os referenciais bibliográficos utilizados pelos PCN de Educação Física (1998), identificamos alguns nomes novos, em relação às Propostas Curriculares dos estados. Nessa perspectiva podemos destacar: Cesar Coll (1996), Enguita (1989), Gimeno (1988), Kunz (1994) e Waichman (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação procurou analisar as propostas curriculares dos anos 1990 para a disciplina escolar de Educação Física, de quatro estados brasileiros – Minas Gerais, São Paulo, Distrito Federal e Pernambuco – e, estabelecer uma análise comparativa entre essas propostas e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, de 1998. Buscou-se identificar nos PCNs as possíveis mudanças e permanências em relação às propostas curriculares dos estados.

Desta forma, inicialmente apreendemos o conceito de disciplina escolar, com intuito de compreender como uma disciplina se legitima no âmbito escolar e também, conhecer os seus elementos constitutivos. Assim, podemos perceber que a permanência, a exclusão e a condição da disciplina na escola, não estão vinculadas somente aos problemas epistemológicos ou didáticos, mas também ao papel político que cada saber irá desempenhar tanto na escola como na sociedade. As disciplinas são influenciadas por diferentes instâncias

de poder, que podem ser: partidos políticos, deputados, Estado, professores, alunos, entre outros.

Nessa perspectiva, procuramos identificar a história da Educação Física no período de 1970 a 1980, por meio de autores que propuseram uma história dessa disciplina, entre eles Beltrami (1992), Betti (1991), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Medina (1983) e Oliveira (2001). Com isso, identificamos que os autores Beltrami, Betti, Castellani Filho, Coletivo de Autores e Medina, propuseram uma história da Educação Física balizada em uma análise estruturalista ou somente fundamenta em documentos legais, tomando-os como verdade absoluta, assim gerando inúmeras críticas por parte de Oliveira (2001). Entretanto, esses autores são vistos como referência para a área da Educação Física escolar, e ao analisarmos os referenciais teóricos tanto das Propostas dos estados como dos PCNs de Educação Física (1998), observamos a presença de autores como: Betti, Castellani Filho, Coletivo de Autores e Medina.

Ao compararmos como a disciplina Educação Física está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, com as Propostas Curriculares dos estados de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), conseguimos comprovar a nossa hipótese, de que as Propostas Curriculares dos estados já estavam legitimando uma perspectiva de Educação Física mais ampla, que não ficasse restrita somente à concepção biológica do ser humano.

As Propostas Curriculares analisadas legitimaram uma série de conhecimentos que tinham por objetivo desenvolver o sujeito de forma integral, respeitando suas características individuais. Propunham aulas de Educação Física que não estivessem vinculadas exclusivamente ao desenvolvimento do esporte de rendimento, das capacidades físicas e habilidades motoras. Como exemplo bastante elucidativo verificamos que a Proposta Curricular de Pernambuco (1990), apresenta o conceito de cultura corporal, destacando a importância de se levar em conta os aspectos antropológicos da expressão corporal humana no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Observou-se ainda, que o documento de Pernambuco (1990) foi utilizado como referência para a obra *Metodologia do ensino de Educação*

Física, elaborada pelo Coletivos de autores, fazendo parte desse coletivo a coordenadora da proposta de Pernambuco (1990), Michele Ortega Escobar. Essa obra é vista como uma das principais referências para a área, tanto que foi citada como referencial pela Proposta de Minas Gerais e Distrito Federal.

Outra questão que pode ser identificada nesta pesquisa, é o fato de os PCNs de Educação Física (1998) terem incorporado as discussões que já estavam sendo desenvolvidas pelas Propostas de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). As discussões incorporadas pelos PCNs de Educação Física (1998) estão relacionadas aos seguintes itens:

- Objetivos gerais - a proposta do Distrito Federal (1993) já destacava que era objetivo relevante para o ensino da disciplina o desenvolvimento da cidadania, questão abordada com ênfase nos PCNs de Educação Física;
- Papel do professor - nas Propostas Curriculares dos estados o professor era definido como mediador. Esta questão foi mantida nos PCNs;
- Objetivos específicos - foi apresentada na Proposta de Minas Gerais (1995), a importância de “respeitar as diferenças de capacidades de rendimento” e, “não discriminar os sujeitos”. Já a proposta de Pernambuco (1990) discutiu a importância de “conhecer valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal”. Ambos os itens foram incorporados pelos PCNs.
- Conteúdos - jogos, esportes, lutas, ginástica, conhecimentos sobre o corpo e atividades rítmicas e expressivas, de certa forma já estavam sendo desenvolvidos pelas Propostas Curriculares analisadas;
- Método e atividades – os PCNs mantém o mesmo conceito apresentado pela Proposta de Pernambuco (1990), de Cultura Corporal, modificando somente a denominação para Cultura Corporal de Movimento.

Contudo, os PCNs de Educação Física (1998) não se restringiram somente a incorporações das discussões desenvolvidas pelas Propostas

Curriculares dos estados. Eles também apresentaram significativas inovações em relação aos mesmos itens:

- Os objetivos gerais - o documento apresenta como objetivo a relevância dos alunos contribuírem para a melhoria do meio ambiente;
- O papel do professor - é destacada a importância de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com ênfase no prazer e satisfação, além de incentivar os alunos na resolução de problemas;
- Objetivos específicos - enfatizam a questão do respeito à diversidade, o questionamento dos padrões de beleza, saúde e desempenho e, a compreensão da inserção desses elementos no contexto sociocultural;
- Conteúdos - apresenta a mais significativa inovação, com os temas transversais, além de abordar os conteúdos segundo a categoria conceitual, procedimental e atitudinal, facilitando a compreensão dos conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem;
- Métodos e atividades – a utilização do meio ambiente como espaço educacional e a aproximação da escola com a comunidade;
- Avaliação – inova em relação aos critérios estabelecidos, além de possuir uma fundamentação mais ampla.

Cabe ainda destacar, que apesar das críticas feitas por Caparroz (2003) e Rodrigues (2002) os PCNs de Educação Física (1998) conseguiram estabelecer uma melhor organização em comparação com as Propostas Curriculares de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995). Os objetivos gerais, objetivos específicos, métodos, conteúdos e avaliação foram apresentados de forma clara e organizada nos PCNs, possibilitando uma melhor interpretação do documento pelo professor.

Um ponto que pode ser questionado nos PCNs de Educação Física (1998) é a sua política de implementação, pois tal discussão não está esclarecida de modo mais amplo no documento.

Por fim, é necessário reconhecer que os PCNs de Educação Física (1998) foram a primeira tentativa de construção de um currículo homogêneo no

Brasil, após a fase de democratização pós-Estado Novo (1937-1945) e, de certa forma, apresentaram inovações relevantes para a disciplina, discutindo questões significativas como: diversidade, padrões de beleza, os temas transversais, os conteúdos abordados de acordo com as categorias conceitual, procedimental e atitudinal. Ou seja, questões que não tinham sido exploradas até o momento pelas Propostas Curriculares analisadas.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. 2006. *Ideologia e Currículo*. Tradução: Vinicus Figueira. Artmed :Porto Alegre.

BARRETO, Edna Abreu. 2000. *Estado e políticas curriculares no Brasil dos anos 90: impactos na realidade paraense*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARRETTO, E. S. de S. (Org.). 1998. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Autores Associados: Campinas.

BELTRAMI, Dalva Marin. 1992. *A Educação Física no âmbito da política educacional no Brasil pós-64*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BETTI, Mauro. 1991. *Educação física e sociedade*. Movimento: São Paulo.

BITTENCOURT, C. M. F. 1998. *Propostas curriculares de História: continuidades e transformações*. In: Barreto, Elba. (Org.). *Currículos no ensino fundamental*. HUCITEC: São Paulo.

_____. 2003. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. EDUSF: Bragança Paulista.

BRACHT, Valter. 1999. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48: Campinas.

_____. 2003. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Unijuí: Ijuí.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. Mec/SEF: Brasília.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. 2003. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física*. In: BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (orgs), *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e Perspectivas*. Autores Associados: Campinas. Prosul: Rio de Janeiro.

CASCO, Ricardo. 2003. *As Cicatrizes do Corpo: a pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2007. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 -2007)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTELLANI FILHO, Lino. 1988. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Papirus: Campinas.

_____. 2002. *Política educacional e educação física*. Autores Associados: Campinas.

CHERVEL, André. 1990. *História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa*. *Teoria & Educação*. n. 2. pp. 177-229: Porto Alegre.

Coletivo de Autores. 1992. *Metodologia do ensino de Educação Física*. Cortez: São Paulo.

DARIDO, Suraya Cristina, s/d. *As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80*. Disponível no sitio: <http://www.motricidade.com/>, acessado em: 03/02/201

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação Fundação Educacional. 1993. *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Fund. Educação do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia: Brasília.

ESCOLA DA VILA s/d. Disponível no sitio: <http://www.vila.com.br/home.asp>. Acessado em: 26/01/2010.

FERREIRA NETO, Amarílio (org.). 1996. *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. UFES/CEFD, (pp. 05-32): Vitória.

_____. *Projeto militar na Educação Física*. 1997. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa histórica na Educação Física – volume 2*. UFES/CEFD, (pp. 83-119): Vitória.

FERREIRA, Marcelo G.1998. *Sociologia do Currículo: contribuições para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica na pedagogia da Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

FERREIRA, Vanda Pereira. 2005. *Parâmetros curriculares nacionais e o professor do ensino fundamental: uma questão de currículo?*.Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRAMORELLI, Lílian Cristina. 2007. *O impacto dos PCN na pratica dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

GOODSON, Ivor F. 1995. *Currículo: Teoria e História*. Vozes: Petrópolis.

HAMILTON, David. 1992. *Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica*. *Teoria & Educação* n. 6, pp. 3-32. Porto Alegre.

JULIA, Dominique. 2001. *A cultura escolar como objeto histórico*. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Autores Associados: Campinas.

MALACO, Lais H. 1994. *O currículo de Educação Física e as disciplinas humanísticas, segundo a percepção de alunos e docentes*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEDINA, João Paulo Subirá. 1983. *A Educação cuida do corpo... E mente!* Papyrus:Campinas.

MELO, Victor Andrade. 1999. *Histórias da Educação Física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas*. IBRASA: São Paulo.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação.1995. Programa para o ensino fundamental (5 á 8 séries). Minas Gerais.

MOREIRA, Antonio Flávio. 1990. *Currículos e programas no Brasil*. Papirus: Campinas.

_____. 1994. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu(org). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez: São Paulo.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. 2001. *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*.Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PERNAMBUCO. 1990. *Secretaria de Educação Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Publica*.

RODRIGUES, Anegleyce T. 2002. *Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol 23, n.2, p. 135 - 147: Campinas.

SILVA, Tomaz Tadeu. 1999. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica: Belo Horizonte

_____. 1999. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Autêntica: Belo Horizonte.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1991. *Proposta curricular de educação física – 1 grau*. 4. ed. SE/CENP: São Paulo.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1993. Educação física – 1 grau: 5 a 8 séries. SE/CENP: São Paulo.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1994. Educação física – 1 grau: 5 a 8 séries. SE/CENP: São Paulo.

SOARES, Carmen Lúcia. 1994. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Autores Associados: Campinas.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)