

RODRIGO GRABOSKI FRATTI

**CONHECIMENTO, CURRÍCULO E POLÍTICA EDUCACIONAL:
A PROPOSTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, BRASIL, ANOS 90**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SISBI/UFU



1000202755

UBERLÂNDIA/UFU – 2001

RODRIGO GRABOSKI FRATTI

MON
372.878.6
F844c
TES/M6m

**CONHECIMENTO, CURRÍCULO E POLÍTICA EDUCACIONAL:
A PROPOSTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, BRASIL, ANOS 90**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA/UFU – 2001

Rodrigo Graboski Fratti

**Conhecimento, Currículo e Política Educacional: a proposta de ensino de
Educação Física para a escola pública do Paraná, Brasil, anos 90**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Universidade
Federal de Uberlândia como
exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação sob a
orientação do Prof. Dr. Marcelo
Soares Pereira da Silva.

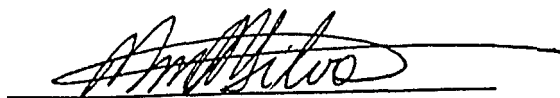
Uberlândia 2001

TERMO DE APROVAÇÃO

RODRIGO GRABOSKI FRATTI

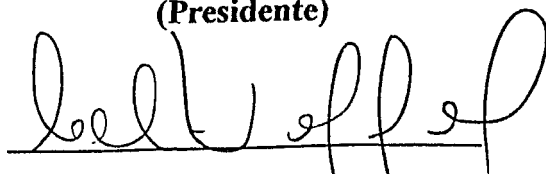
CONHECIMENTO, CURRÍCULO E POLÍTICA EDUCACIONAL: A PROPOSTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ, BRASIL, ANOS 90

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pela Banca Examinadora:



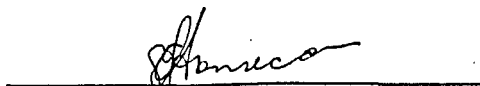
Prof(a) Dr(a) Marcelo Soares Pereira da Silva

(Presidente)



Prof(a) Dr(a) Celi Nelza Zulke Taffarel

(Prof. Titular)



Prof(a) Dr(a) Selva Guimarães Fonseca

(Prof. Titular)

Uberlândia, 03 de julho de 2001.

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros e companheiras de luta do Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e do Partido dos Trabalhadores (PT), por me ensinarem todos os dias o árduo caminho para o Socialismo;

Aos alunos/as, funcionários/as e professores/as do Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos e Escola Estadual Mathias Jacomel – Pinhais Pr, por terem me proporcionado a rica experiência cotidiana do trabalho coletivo na escola pública;

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva pela tolerância, solidariedade e objetividade nos diálogos que envolveram esta síntese;

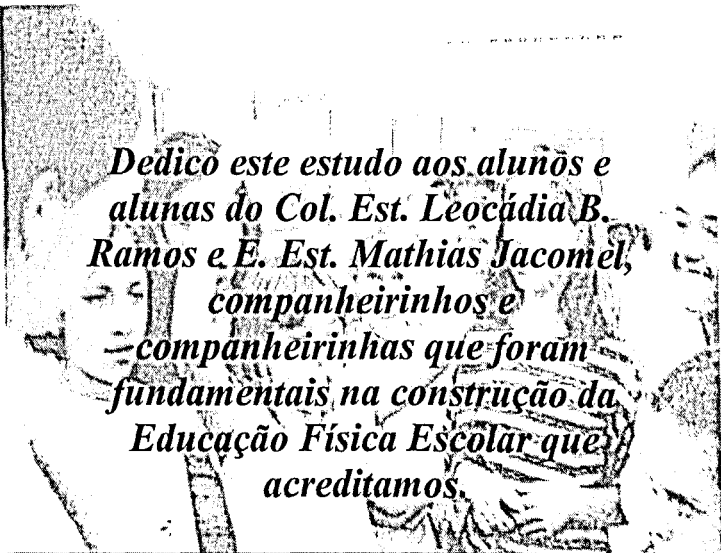
Aos meus/minhas eternos/as companheiros/as, amigos/as e colegas: Gabriel, Eliana, Dinah, Jandiara, Flavinha, Gilson, Carla, Sérgio, Amiguinho, Célia, Eliana, Regina, Jesus, Patrícia, Ana Carla, Andréia, Tia Neguinha, Seu Dercísio, Roseli, Seu Beto, Elen, Stefano, Mari, Aninha, Rafa, Malu, Juju, Marlos, Adriana, “Cutuco/Los Hernestos e Las Hernestas”, Rose, Ana Marcia, Beto, Herrmann, Astrid, Hajime, Rô, Alda, Nagela, Marcela, Deisoca, Alex, Alexandre, Bagé, Débora, Capela, Mari, Marcelo, Cláudio Galo, Jerônimo, Aurea, Michele, Carla, Aninha, Luciano, “Movimento Paralelo”, Iara, Maurício, Iracema, “Descalços na Areia” (Sandro, Paulo, Cleres, Zé Carlos), Kiko, Líder e Maria Joana pelo empenho nos debates, pelas dúvidas e pela acolhida sempre carinhosa;

À Natacha pela efervescência e cumplicidade nos primeiros escritos;

À minha família Antonia, Rubiane, Andressa, Ubirajara e todos os *Graboski*, por serem a minha mais íntima referência.

“tem sido difícil, sem vocês seria impossível...obrigado.”

DEDICATÓRIA



*Dedico este estudo aos alunos e
alunas do Col. Est. Leocádia B.
Ramos e E. Est. Mathias Jacomel,
companheirinhos e
companheirinhas que foram
fundamentais na construção da
Educação Física Escolar que
acreditamos.*

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.”

Antonio Gramsci

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE FOTOS.....	xi
RESUMO.....	xii
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO DEBATE POLÍTICO-ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	31
Contexto histórico, político e educacional no Brasil.....	33
... a Educação Física brasileira.....	40
CAPÍTULO II	
O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ: BUSCA DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	57
Contexto histórico, político e educacional no Paraná.....	57
Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.....	62
...a proposta de ensino de Educação Física.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	96
FONTES DOCUMENTAIS.....	102
ANEXOS.....	104

LISTA DE SIGLAS

ANDES/Sindicato – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

APP/Sindicato – Associação dos Professores da Rede Pública do Paraná

CB – Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná

CB/EF – Proposta de Ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

ENEEF – Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física

EXNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física

MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Conteúdos/Pressupostos do Movimento/Proposta de Ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CB, 1990).....p.80

LISTA DE FOTOS

- Foto 1¹ – Jogos Populares 1/ Educação Física/5^a série – Ensino Fundamental/ Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos Pinhais Pr – autor: FRATTI, 1998.....(capa)
- Foto 2 – Discussão em Grupo 1/ Educação Física/5^a série – Ensino Fundamental/ Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos Pinhais Pr – autor: FRATTI, 1998..... (dedicatória)
- Foto 3 – Futebol/ Educação Física/5^a série – Ensino Fundamental/ Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos Pinhais Pr – autor: FRATTI, 1998.....p. 13
- Foto 4 – Capoeira/ Educação Física/5^a série – Ensino Fundamental/ Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos Pinhais Pr – autor: FRATTI, 1998.....p. 31
- Foto 5 – Jogos Populares 2/ Educação Física/5^a série – Ensino Fundamental/ Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos Pinhais Pr – autor: FRATTI, 1998.....p. 57
- Foto 6 – Discussão em Grupo 2/ Educação Física/5^a série – Ensino Fundamental/ Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos Pinhais Pr – autor: FRATTI, 1998.....p. 88

¹ O direito de exposição pública das imagens é reservado ao autor desta dissertação, conforme autorização prévia dos pais e/ou responsáveis (*originais locados no Colégio Estadual Leocadia B. Ramos Pinhais – PR*)

RESUMO

Esse trabalho objetiva investigar que elementos teórico-metodológicos da produção científica em Educação Física Escolar, dos anos 80, foram incorporados na proposta de ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, elaborado em 1990, e como se deu o processo de incorporação desses elementos. Mergulhando no contexto histórico, político e educacional brasileiro, apresenta, inicialmente, o panorama da produção científica em Educação Física, nos anos 80. Em seguida, analisa o quadro político-educacional no estado do Paraná, no final dos anos 80 e início dos anos 90. Debruça, ainda, sobre os textos que compõem a proposta de ensino de Educação Física do Currículo Básico da Escola Pública do Paraná, de modo a apreender os limites e avanços contidos nesta proposta curricular. Metodologicamente, optou-se por trabalhar com as fontes documentais, com destaque para, além de documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, artigos e demais publicações divulgados na Revista Brasileira de Ciência do Esporte, especialmente aqueles editados no período aqui investigado. Para a análise dos dados levantados a partir das fontes pesquisadas recorreu-se à análise de conteúdo. Conclui-se que a proposta curricular analisada, apesar de superar o modelo biologicista de Educação Física, evidencia, também, a convivência de diferentes matrizes filosóficas e teórico-metodológicas. Esse estudo se insere, portanto, no campo de investigação que discute os diferentes saberes acadêmicos, científicos, políticos e escolares, que informam as políticas educacionais na atualidade.

INTRODUÇÃO



Foto 03

“começo do jogo: meninos, meninas e eu, todos construindo o novo”

Ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, no ano de 1992, minha trajetória inicial foi comum à maioria daqueles que fazem opção por esta carreira docente. Entrei no curso para apropriar o conhecimento necessário e sair formado um bom técnico de futebol, já que a experiência como atleta foi fundamental na escolha da profissão.

Durante o período de formação inicial (1992-1996), tive acesso a reflexões críticas de ordem político-acadêmicas que modificaram meus

objetivos. Nesse momento o *Movimento Estudantil* foi um dos principais espaços para esta reflexão².

Em meio aos aquecidos debates realizados nos fóruns do *Movimento Estudantil de Educação Física*, fui identificando referenciais teóricos que poderiam sustentar minha compreensão do cotidiano da escola pública, sem perder de vista as dimensões históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade.

Na Universidade, os estágios supervisionados nas disciplinas de *Ginástica Escolar*, *Prática de Ensino* e, posteriormente, os *projetos de extensão universitária*, possibilitaram as primeiras experiências em instituições públicas e comunitárias de ensino.

A proposta apresentada pela disciplina *Prática de Ensino* era orientada numa vertente pedagógica balizada por eixos temáticos (gênero, raça, etnia, classe e sexualidade). Nos estágios desta disciplina, em 1995, organizei e implementei, junto a outros/as acadêmicos e acadêmicas, algumas experiências de intervenção pedagógica no ensino fundamental, tendo como conteúdo a *Capoeira*, a *Ginástica Rítmica* e a *Dança*, tematizando-as em eixos ligados a classe, raça e gênero.

Ingressei na *Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná*³ no ano de 1997. Vivenciei no interior das escolas o processo de planejamento de

² Centro Acadêmico de Educação Física – UFPR (gestões – 92/93; 94/95); Diretório Central dos Estudantes UFPR (gestão 93/94); Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (gestão 94/95)

³ Escola Estadual Sebastião Saporski – Cbta PR; Escola Estadual Mathias Jacomel – Pinhais PR; Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos – Pinhais PR.

ações pedagógicas, a incorporação de políticas públicas para a Educação/Educação Física e a luta política junto à base da APP-Sindicato.

No ano de 1998, elaborei uma *estratégia de ensino* para a disciplina curricular de Educação Física, em turmas do ensino fundamental de duas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná, localizadas no Município de Pinhais – PR⁴.

Ao implementar esta proposta de ensino de Educação Física, objetivando problematizar princípios da sociedade capitalista e preconceitos raciais, de gênero e de classe, tendo como objeto as práticas corporais da escola, constantemente, levantei *questionamentos* que são comuns, inclusive, à outros professores e professoras da Rede Pública Estadual: *Como poderia elaborar uma estratégia de ensino para a Educação Física que possibilitasse uma formação crítica no contexto escolar? Quais seriam os referenciais teórico-metodológicos necessários para uma intervenção nesta perspectiva? As políticas educacionais do Estado do Paraná, especificamente, o Currículo Básico para a Escola Pública, contribuiria nesta direção?*

A partir destes primeiros questionamentos fui buscar o *referencial teórico* que orientou minha prática educativa em seus horizontes filosóficos, políticos e teórico-metodológicos. Consegui identificar duas fontes:

⁴ Esta pesquisa tem proximidade com minha experiência docente. Ao desenvolver este estudo, inúmeras vezes me peguei mergulhado nas lembranças e registros sistemáticos de minha prática junto ao cotidiano da escola pública. Mais detalhes ver: FRATTI (1999).

a) De um lado, *artigos e livros, produzidos durante os anos 80 e 90*, que abordam a temática Educação Física Escolar e que provocam uma reflexão e orientação crítica desta prática educativa.

b) De outro, uma Política Curricular do Estado do Paraná – o *Currículo Básico para a Escola Pública (CB)* – elaborado em 1990, compreendido enquanto uma proposta teórico-metodológica que questionava a predominância do paradigma biologicista nas aulas de Educação Física.

Sobre a primeira fonte é necessário compreender o movimento político-acadêmico ocorrido na produção científica da Educação Física nos anos 80 e 90.

Historicamente são predominantes na Educação Física iniciativas de investigação que a tratam de forma *estática e laboratorial*, descolando-a de seus determinantes históricos, políticos, sociais e culturais, aproximando-a estreitamente das *ciências naturais e biológicas*.

SOUZA e SILVA (1990, p. 251) ao desenvolver estudos sobre o *estado da arte* no campo da Educação Física brasileira apresenta a seguinte conclusão:

O entendimento dominante de ciência nas pesquisas analisadas está atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos; da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos; da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua “experimentação” ou observação mais “objetiva”; da “imparcialidade” e neutralidade do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista.

Esta vertente de ciência fundamenta concepções e sistematiza propostas de ensino na Educação Física Escolar. Cito a influência da *instituição médica*, que buscava legitimar a Educação Física via discurso da higienização física individual e coletiva. A *instituição militar* e sua política de padronização de estereótipos e formação de corpos obedientes à hierarquia político-social. A *instituição esportiva* e sua busca, através do rendimento obrigatório, de talentos para o desporto de alto nível.⁵

São elaboradas propostas de organização do conhecimento para as aulas de Educação Física Escolar via sistematizações de exercícios físicos através de *métodos de ensino* (francês, sueco e alemão), do *tecnicismo educacional*, da *psicomotricidade*, do *construtivismo*, da *aprendizagem motora* e *desenvolvimento motor*.

Esta perspectiva de produzir conhecimento e organizar o trabalho pedagógico da disciplina curricular Educação Física, ainda nos dias de hoje é predominante e sustenta a maioria das produções científicas da área, fundamenta as propostas curriculares da maioria dos cursos de graduação no País, permeia o imaginário coletivo dos professores e professoras de Educação Física, alunos, alunas e demais trabalhadores ligados à escola. (CASTELLANI FILHO, 1995)

No início dos anos 80, em meio ao processo político de redemocratização da sociedade brasileira, o debate *crítico-reflexivo* no campo

⁵ Alguns autores abordam a influência destas instituições na Educação Física Escolar. Para aprofundamentos ver: CARMO (1985); GHIRALDELLI (1989); BRACH (1992); CAPARROZ (1996)

da Educação e Educação Física fortaleceu setores, mesmo que pouco expressivos na totalidade da área, que estimularam a produção científica numa perspectiva de superação dos modelos apresentados anteriormente, buscando nas *ciências sociais e humanas* outros paradigmas. Para SOUZA (1999, p. 163)

“(...)críticas direcionadas à excessiva ênfase aos paradigmas anátomo-fisiológicos, da aptidão física e da biologização da Educação Física e do movimento humano em geral, veiculadas a partir de congressos e eventos similares, produções científicas de profissionais da área realizadas em outros programas de pós-graduação, dentre outros, contribuíram para que se começasse a repensar novas formas de se produzir ciência no âmbito da Educação Física.

Estes paradigmas também fundamentaram novas concepções de Educação Física. Entre elas citamos: *A Educação Física Fenomenológica* (MOREIRA, 1992; SANTIN, 1992), *a Abordagem Sistêmica* (MOREIRA, 1993; BETTI, 1993), *Transformação Didática do Esporte* (KUNZ, 1994), *Educação Física Plural* (DAÓLIO, 1995).

Outros setores ligados ao paradigma das ciências humanas tomaram a Educação Física Escolar como foco de investigação em uma perspectiva *crítico-dialética*. Sustentaram uma discussão político-acadêmica partindo de visões de mundo, sociedade e homem fundamentadas na tradição marxista com seu desdobramento nas teorias educacionais (Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos), refletindo as possibilidades de elaboração teórica e intervenção pedagógica na Educação Física Escolar, nas condições concretas da sociedade capitalista, a fim de transformá-la.

Algumas obras produzidas durante os anos 80 e 90 representam este setor: *O que é Educação Física* (OLIVEIRA 1983), *O brasileiro e seu corpo* (MEDINA, 1996) *Educação Física: Competência Técnica e Consciência Política em busca de um movimento simétrico* (CARMO, 1985), *Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira* (GHIRALDELLI JR., 1989), *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992); *Educação Física e Aprendizagem Social* (BRACHT, 1992).

Este movimento político-acadêmico ocorrido nos anos 80 e 90 foi objeto de investigação de pesquisadores e pesquisadoras da Educação Física. Citamos a seguir dois destes estudos que fundamentaram esta pesquisa.

A obra "*Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira*" (OLIVEIRA, 1994) discute o impulso qualitativo que o debate acadêmico propiciou à Educação Física nos anos 80, tanto do ponto de vista científico como político, pois este, se antes balizado por concepções *apolitizadas*, dispunha-se em fazer o questionamento crítico daquilo que se produzia no interior da área.

O que não se percebe até o início dos anos 1980, são as implicações sociais deste movimento humano. Sob forma de atividades do tipo "para todos" ou adquirindo um caráter médico higienista, à Educação Física brasileira não se impunha a tarefa de questionamento social (OLIVEIRA, 1994, p.)

Tendo como fonte textos e livros que foram referência nos Programas de Pós Graduação em Educação Física no Brasil, o autor remete

sua análise sob a ótica da tradição marxista (teoria gramsciana) e classifica as obras analisadas em *pedagogias do conflito e pedagogias do consenso*.

OLIVEIRA (1994, p. 23), afirma que

(...)a história da Educação Física brasileira encarregou-se de criar uma aceitação acerca da neutralidade das práticas corporais. Estas estão fundamentadas em princípios que, para efeito deste estudo, configuram a pedagogia do consenso. Emerge dessa mesma história, porém, uma outra pedagogia que possibilita a negação do consenso, permitindo a compreensão da Educação Física a partir de suas contradições: a pedagogia do conflito.

Em outra obra intitulada “*Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: A Educação Física como componente curricular*” (CAPARROZ, 1996), o autor procura identificar como alguns pesquisadores entendem conceitualmente a Educação Física Escolar nos anos 80.

Teve como fonte as provas dos concursos públicos para professores e professoras do ensino fundamental e médio, as Propostas Curriculares e os Subsídios Pedagógicos da Educação Física elaborados entre 1980 e 1994 nas Redes Municipal e Estadual de São Paulo.

Este autor afirma que apesar da produção científica dos anos 80 ter contextualizado a Educação Física no âmbito político-social, não consegue caracterizá-la como *componente curricular ativo* da instituição escolar pois, busca entendê-la, predominantemente, fora de suas próprias linhas tendo a macroconjuntura como determinante de sua trajetória.

Constata que as obras analisadas apresentam uma indefinição quanto à Educação Física que ora é conceituada como área de conhecimento e

ora como prática social. Identifica que a Educação Física Escolar limita-se a ser compreendida como campo de aplicação do conhecimento produzido cientificamente, evidenciando portanto, seu caráter utilitário.

Além dos referenciais teóricos apresentados acima, a segunda fonte de minha prática pedagógica, como anunciei anteriormente, foi a proposta de ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Ao fazer uma revisão de literatura sobre a temática *Políticas Públicas para a Educação Física*, buscando identificar pesquisas que abordam propostas curriculares de ensino de Educação Física, iniciei meu estudo tendo como fonte o *GTT – Políticas Públicas/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Constatei que as temáticas de pesquisa mais expressivas são aquelas ligadas ao *esporte institucionalizado, ao lazer, à formação profissional e à Educação Física Escolar*.

Especificamente sobre esta última temática, encontrei publicações que fizeram diagnósticos da Educação Física Escolar tendo como fonte de análise leis, pareceres e políticas curriculares de Governos brasileiros.

Destacam-se, nesse sentido, algumas publicações como, por exemplo: *A (des) caracterização profissional – filosófica da Educação Física* (CASTELLANI FILHO, 1983); *Educação Física e a nova Lei de diretrizes e bases: subsídios para a discussão* (CARMO, 1988); *A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas* (CASTELLANI FILHO, 1998) e; a obra *Educação Física Escolar frente à*

LDB e aos PCN's: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses (CBCE, 1997).

Com referência aos estudos que tem como objeto as *Políticas Públicas do Estado do Paraná*, são expressivas as contribuições de pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação.

A tese *Autonomia da Escola e Neoliberalismo: Estado e Escola Pública*” (GONÇALVES, 1994), faz uma análise, a partir do Projeto *Escola Cidadã*, da consolidação dos princípios neoliberais nas Políticas Públicas para Educação do Paraná a partir dos anos 90.

Outra tese intitulada *As Políticas Governamentais para o Ensino Fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição* (SANTOS, 1998) analisa a implementação do *Currículo Básico de Alfabetização*, sob os preceitos da Constituição Brasileira de 1988, em três Governos Estaduais – 1982 até 1994.

Quanto aos estudos que abordam o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* identifiquei dois textos presentes no periódico – Caderno Pedagógico, número comemorativo aos 50 anos da entidade APP – Sindicato dos Professores do Estado do Paraná.

O primeiro com o título *A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná* (GABARDO, 1997) traz para discussão o processo de constituição do grupo de apoio técnico-pedagógico da Secretaria Estadual de Educação no Governo pemedebista de

Álvaro Dias (1987-1990) e suas contribuições para definição do referencial teórico e elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Paraná.

O segundo texto, *Políticas Educacionais do Paraná: a década de 80* (NOGUEIRA, 1997), analisa a influência do pensamento marxista nas Políticas Educacionais do Paraná após a redemocratização do País. Tem como uma de suas fontes de análise o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Por fim, contemplando minha revisão de literatura tem-se a seguir os estudos voltados especificamente para análise das *Políticas Públicas para Educação Física Escolar no Estado do Paraná*.

Na dissertação intitulada “*A inserção da Educação Física na Proposta Político-Pedagógica da Escola e sua participação na Estruturação Curricular: possibilidades e limites*” (GOEDERT, 1998), são discutidas as dificuldades de compreensão e apropriação que os professores e as professoras da Rede Municipal de Curitiba encontraram quando da inserção da Educação Física no Projeto Político Pedagógico das Escolas e no Currículo Básico do Município.

GOEDERT (1998) analisa os aspectos político-educacionais que nortearam a Educação Física na Rede Municipal de Curitiba. Faz-se uma análise crítica da efetivação da proposta de Educação Física no Currículo Básico Municipal. Posteriormente, apresenta-se um relato de experiência de construção do Projeto Político Pedagógico em uma Escola Municipal de Curitiba.

Em síntese, percebi que a mudança no contexto político-acadêmico da Educação Física brasileira nos anos 80 contribuiu para o surgimento de novas concepções de Educação Física Escolar, ainda que o paradigma biologicista predomine.

A partir da segunda metade dos anos 80, estas novas concepções fundamentaram análises críticas e elaborações de Políticas Curriculares para o ensino de Educação Física Escolar em Estados e Municípios, anunciando, ainda que de forma localizada, novos paradigmas de intervenção político-pedagógica na escola, como foi o caso da Proposta de Ensino de Educação Física do CB.

Contudo, quando debrucei-me sobre os estudos referente ao Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, não identifiquei nenhuma pesquisa que analise, sob qualquer perspectiva, a proposta de ensino de Educação Física Escolar.

Portanto, no intuito de minimizar esta lacuna, apresento a seguir nosso *problema de pesquisa* que nasce das inquietações frente à prática pedagógica cotidiana e das leituras sobre Educação Física Escolar e Políticas Educacionais: *O que e como foi incorporada a produção científica em Educação Física Escolar dos anos 80 na Proposta de Ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – 1990?*

No intuito de responder a este problema, apresentarei a seguir os *objetivos* que estarão presentes nos dois capítulos que compõe esta dissertação.

Para que possa entender as transformações ocorridas no campo acadêmico da Educação Física Escolar é necessário contextualizá-la histórica, política e socialmente. Procedendo dessa forma, será possível identificar fatores conjunturais que influenciaram no debate político-acadêmico e no conhecimento produzido durante os anos 80. Neste sentido o objetivo do primeiro capítulo é: *contextualizar historicamente o movimento político-acadêmico ocorrido na produção científica sobre Educação Física Escolar nos anos 80 com base no contexto histórico, político e educacional brasileiro.*

Quanto ao segundo capítulo é necessário num primeiro momento *abordar o contexto histórico, político e educacional do Estado do Paraná nos anos 80*, especificamente o período correspondente à elaboração do CB (1987 – 1990) . Além disso, é preciso dialogar com os textos que compõe o CB a fim de poder enfim *analisar criticamente a incorporação da produção científica em Educação Física Escolar dos anos 80 na Proposta de Ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.*

Finalizando este momento de contextualização da temática, do problema levantado, bem como, dos objetivos para respondê-lo, chamo atenção para algumas questões presentes no processo de investigação, as quais são princípios norteadores desta pesquisa.

Ao elaborar um problema de pesquisa a partir dos questionamentos surgidos em minha prática educativa, deparo-me com uma questão anunciada nos estudos de Zeichner (1998) e Elliott (1998), qual seja, a distância entre a produção científica e o cotidiano escolar.

Na busca de soluções desta dissonância estes autores sugerem, dentre outras medidas, ser necessário que os pesquisadores e as pesquisadoras, independente do nível de ensino que atuem, busquem um equilíbrio no real entendimento entre aquilo que se mostra como problemático na prática educativa cotidiana e, ao mesmo tempo, significativo dentro de uma área de conhecimento.

MINAYO (1996) afirma que radicalidade de um problema de investigação está na premissa deste ter sido um problema da vida prática,

Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 1996, p.90).

Outro autor que discute a experiência cotidiana como fonte das problematizações teóricas é Henry A. Giroux. O mesmo aponta que seus estudos teóricos iniciaram na reflexão de seu próprio trabalho, como uma forma particular de política cultural e que, posteriormente foi se alargando na identificação de outras experiências pedagógicas que puderam ser refletidas.

Em passagens de sua obra *Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (GIROUX, 1997), preocupa-se em

refletir, dentre outras questões, como a cultura é produzida e tratada no cotidiano escolar. Critica o não envolvimento de professores e professoras escolares no processo de direção das reformas educacionais, por estes serem tratados como objetos desprovidos de inteligência, julgamento e experiência.

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objetos de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. (GIROUX, 1997, p.157)

A opção de contribuir com o campo acadêmico da Educação Física, problematizando e sistematizando um estudo científico passa também por razões de ordem política.

As condições econômicas e sociais das camadas populares que frequentam a escola pública nas periferias dos centros urbanos, as marginalizam no acesso à produção científico-cultural sistematizada pela sociedade em outros espaços institucionais. Por esta razão, numa dimensão política, compete comprometer-me com a produção científica voltada aos interesses dessa camada popular, sem messianismo, na luta possível dentro das condições históricas em que vivemos. Assim como GRAMSCI (1987, p.48) entendo que:

(...) a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática isto é, se os intelectuais fossem organicamente os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social.

Ter como objeto de estudo, especificamente, a proposta de ensino de Educação Física presente no CB, exige-me cuidados no processo de investigação, como por exemplo: evitar reducionismos, fragmentações ou abordagens a-históricas. Há de se buscar, portanto, com este recorte do fenômeno estudado, articulações entre sua especificidade e a totalidade do movimento histórico no qual foi produzido . É necessário pois, compreender esta unidade de análise para além de suas particularidades.

Quero com este estudo, por um lado contribuir com os estudos que têm como objeto as questões referentes às políticas educacionais na atualidade e, por outro, com o coletivo da Educação Física que busca ampliar os horizontes teóricos desta prática social à luz dos estudos sobre Políticas Curriculares. É de meu interesse portanto, socializar esta pesquisa no debate da comunidade acadêmica a fim de que possa perceber melhor seus limites e avanços no campo da Educação Física Escolar.

Entendo que uma única investigação científica não é suficiente para esgotar toda complexidade desta temática e do objeto refletido, por esta razão, apresento no decorrer do trabalho outras questões que sustentarão a continuidade dos estudos sobre as Políticas Educacionais no Estado do Paraná.

Por fim, neste estudo tomei como fontes documentais:

- ☞ Projeto Político Pedagógico/SEED – 1987
- ☞ Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná (CB) – 1990
- ☞ Obras e Artigos que abordam a Educação Física Escolar publicados nos anos 80. Essas obras e artigos foram selecionados a partir dos seguintes

critérios: ter sido referência teórica citada na proposta de ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

☞ Revista Brasileira de Ciências do Esporte – 1979/1989. Optei por esta fonte para compreender o movimento político-acadêmico ocorrido na Educação Física dos anos 80 por entender que

“a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, RBCE, configura-se como o periódico científico da área que maior legitimidade conquistou junto à comunidade acadêmica, pro força de seus 22 anos de existência sem interrupção de periodicidade – quadrimestral – (...). Nela pode ser encontrado um panorama da pluralidade político-acadêmica da área nessas duas últimas décadas(...) Sua inserção no universo acadêmico é eloquente, aparecendo como referência obrigatória em diferentes cursos, inclusive como objeto de estudos e pesquisas(...)”. (CBCE, 2001, www.cbce.org.br/publicacoes.html)

Procedi a análise e interpretação das unidades de registro a partir das orientações de Minayo (1992) da seguinte forma:

a) *ordenação dos dados*: mapeei todos os dados significativos obtidos no manuseio das fontes consultadas.

b) *classificação dos dados*: fiz uma leitura minuciosa das fontes e classifiquei os dados conforme sua relevância a partir do problema de pesquisa.

c) *análise final*: estabeleci articulações entre os dados classificados e o referencial teórico da pesquisa a fim de responder o problema da investigação.

É importante reafirmar que a ordenação, classificação e análise dos dados foram mediadas pela relação direta com contexto histórico, político, social, cultural e ideológico no qual foram produzidos.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO DEBATE POLÍTICO-ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



Foto 04

“preto no branco, pobre e rico lutando tanto”

Uma das estratégias utilizadas na América Latina, a qual passou ser expressiva a partir dos anos 60, para que os países definissem melhor os rumos das políticas estatais que subsidiariam o reordenamento do capitalismo mundial foi a intervenção militar na sociedade.

O papel político desempenhado pelas forças militares que assumiram o poder nos países subdesenvolvidos latino-americanos inspirava-se na defesa nacional contra o comunismo, o nacionalismo estreito e a minimização das contradições e distorções causadas pelo capitalismo.

Sob este último aspecto, segundo IANNI (1976), os países subdesenvolvidos tendiam a apresentar com mais clareza as contradições e distorções que estavam sendo desenvolvidas pelo modo de produção capitalista e, as ditaduras militares, apoiadas pelos países de primeiro mundo, possibilitariam uma espécie de controle destas contradições e distorções. Há portanto razões de ordem econômica articuladas a esta intervenção militar.

(...)os governos ditatoriais, que se definiam como sustentadores de uma "ordem social" ante o perigo desintegrador das políticas anteriores, promoveram um ajuste econômico que se propunha a "reordenar a economia" completando-se, em prazo médio, com uma reformulação política que evitasse as "crises de governabilidade" desses países, convertendo o "ajuste político" em uma consequência e uma condição necessária do ajuste econômico.
(BIANCHETTI, 1999, p.35)

Esta prática deveu-se também à necessidade dos países ricos e seus investidores encontrarem nos países pobres da América Latina uma determinada estabilidade política, alcançada por meio do autoritarismo governamental. Dentro desta estabilidade aplicariam seu capital gerando acumulação. Isto é, cabia ao poder local, gerido pelos militares, criar as condições infra-estruturais de entrada do capital estrangeiro que movimentaria a economia local, ao mesmo tempo e, como intenção central, possibilitaria a um pequeno grupo de investidores internacionais garantias de acumulação de

lucro gerado pela economia interna dos países dependentes. Estes benefícios atingiam também os investidores nacionais, conforme nos aponta BIANCHETTI (1999, p. 41)

Ao longo da história dos países latino-americanos, a aliança dos setores dominantes locais com os interesses do capitalismo internacional (grifo meu) deu como resultado uma estrutura dependente e condicionada pelas estratégias de acumulação do capitalismo central e periférico.

É fundamental que não se perceba esta dependência de forma mecânica e estática. Mesmo com todos os determinantes econômicos e políticos apresentados pela relação entre países ricos e pobres, estes últimos exerciam também uma certa direção frente as decisões internas pois, particularidades históricas de ordem econômica política e cultural, eram determinantes para que os projetos de internacionalização do capital não sofressem o mesmo impacto nos diferentes países pobres. Essas diferenças geravam contradições que provocavam o fortalecimento dos movimentos de resistência e oposição a esse modelo econômico, político e social.

Com base nestas contradições internas à implementação de políticas econômicas e práticas de governabilidade ditadas pelo capital internacional, entrar-se-á a seguir na discussão específica dos movimentos de resistência ativa gerados pela oposição ao regime militar brasileiro.

O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL NO BRASIL

Com efeito, ainda no final dos anos 70, o regime militar sofreu sua primeira crise política. Houve um agravamento das condições econômicas do país. Dentre vários fatores cita-se alguns que foram influentes no processo de esgotamento da política ditatorial: a inflação e o endividamento externo, acompanhados do declínio das taxas de crescimento. (BUFFA & NOSELLA, 1991)

Numa análise conjuntural mais ampla o esgotamento dos regimes militares nos países latino-americanos foi determinado também por estratégias preliminares daquilo que, posteriormente, nos anos 90, foi chamado de modelo neoliberal, o qual não necessitava mais dos regimes autoritários, pois estes já haviam viabilizado as condições para o enfraquecimento do Estado na direção do desenvolvimento econômico, passando esta responsabilidade para os grupos privados.

As contradições econômico-sociais causadas no Estado brasileiro, no final dos anos 70, provocaram manifestações de setores ligados à Imprensa, à Igreja, às Universidades, ao Movimento Estudantil e aos Movimentos Populares Urbanos. Estas manifestações da sociedade civil contribuíram para o fortalecimento das reivindicações político-sociais que vieram a tona a partir de 76 – 77.

No processo de reorganização da classe trabalhadora, principalmente a ligada à indústria, tem-se como exemplo o surgimento do movimento do ABC paulista que caracterizava o novo sindicalismo. Sua base constituía-se da Oposição Sindical e da Pastoral Operária que afastavam-se

dos limites impostos pelo sindicalismo oficial e fortaleciam-se nas comissões de fábrica. Este movimento deflagrou as greves de 1978, que tiveram um papel importante na construção e consolidação da articulação de outros setores das camadas populares através das entidades sindicais e partidos políticos.

É importante esclarecer que a Ditadura Militar brasileira não foi propriamente vencida pelas forças opositoras ligadas à esquerda, mas protagonista da *abertura política*. O movimento oposicionista ao regime militar, teve sua expressão também na direita e, pouco abalou o poder da classe dominante que buscou, no processo de redemocratização, implementar vitórias e acumular espaços de intervenção política significativos.

No conjunto do movimento oposicionista, o movimento de organização dos educadores e das educadoras brasileiros rearticulou-se e criou associações e sindicatos que promoveram, no início dos anos 80, debates no campo educacional numa perspectiva democrática e crítica. Dentre as entidades representativas neste período há a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), hoje Sindicato Nacional – ANDES-SN e da articulação de outras associações e sindicatos de docentes das redes públicas e privadas de Estados e Municípios.

Por certo todo esse processo de mobilização e organização política foi decisivo no desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro numa perspectiva crítica. GADOTTI (1995) avalia que dentre outras razões a classe educadora do País, com a retomada de sua organização política e seus fóruns

de debate, pôde com mais eficácia lutar contra o pensamento pedagógico oficial.

Os fóruns educacionais tiveram relevante importância neste período. Nos documentos referentes a I e II Conferência Brasileira de Educação (CBE) ocorridas nos anos 81 e 82, respectivamente, essa criticidade é bastante clara. No manifesto aos educadores e educadoras participantes dos eventos acima citados, encontram-se afirmações que explicitamente apontam para a necessidade de crítica ao modelo de Educação predominante no País e que radicalmente o Regime Militar impusera através de suas leis e instituições, bem como, a crítica interna aos rumos que a produção do conhecimento na Educação brasileira poderia assumir para dar uma nova direção à sua própria história.

(...) as lutas de amplos setores da sociedade civil na conquista de espaço de participação estão dando seus frutos também na área educacional. Os educadores começam a se organizar. Suas entidades, sejam elas de classe ou não, crescem rapidamente, reflexo dos anseios da sociedade civil como um todo(...)Entretanto, para alguém desse horizonte comum, confrontam-se diferentes caminhos, estratégias e práticas. É em torno dessas divergências que se faz necessário o debate(...)Precisamos criar canais de participação para que as decisões educacionais deixem de nos ser impostas. (I CBE, 1981, p. 09 -10)

Como se observa, nesse contexto, no âmbito da Educação foram se construindo alguns espaços institucionais para o debate crítico-reflexivo. Entre eles, soma-se a estruturação dos cursos de pós-graduação nos anos 60.

Na trajetória do pensamento pedagógico, a produção científica, que quase em sua totalidade era produzida nos cursos de Pós Graduação, passou por diferentes ciclos e temáticas.

Em meados dos anos 60, solidificaram-se os estudos educacionais de natureza econômica, que trataram de temáticas como investimento financeiro na Educação, demanda profissional, formação de recursos humanos. Houve, logo em seguida, uma ampliação das temáticas que orientaram as produções para outras e diferentes problemáticas. Como nos apresenta GATTI (1983, p. 04):

(...) currículos, avaliação de programas, caracterizações de redes e recursos educativos, relações de educação e trabalho, características de alunos, famílias e ambientes de que provém, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outras.

Nos anos 80, em meio o processo de consolidação democrática, no interior da produção científica em Educação, alguns setores, afirmavam ser necessário o reconhecimento de que a produção científica não era neutra, tinha uma intencionalidade, apresentava um posicionamento frente a realidade social. Por exemplo, ao propor subsídios teóricos para equipes governamentais na discussão de políticas públicas para Educação, era necessário atentar que estas só se configurariam no âmbito do embate político e social, *“no qual se confrontam interesses, propostas, projetos antagônicos, eles próprios expressões de lutas mais amplas e cuja materialização se realiza ao longo de um processo também marcado por reconhecida luta.”* (WEBER, 1992, p.26)

Basicamente o movimento crítico nas produções científicas em Educação apresentou-se em duas direções, cujos limites e recortes nem sempre estiveram muito nítidos. Como explicam BUFFA e NOSELLA (1991, p. 174)

Certos educadores conduzem um debate mais propriamente acadêmico: desenvolvem uma reflexão crítica da educação e de seus condicionantes sociais, privilegiando a análise científico-pedagógica e a renovação dos conteúdos e métodos. Não se preocupam em explicitar, ainda que não neguem, a questão político-sindical-partidária.

Na outra vertente do debate, acredita-se que o político é prioritário e, nesse sentido, privilegia-se a organização sindical, a luta política de reivindicação e solidariedade e a questão da identidade político-partidária, por se acreditar que a definição política precede e informa as próprias questões científico-educacionais.

Houve o reconhecimento de alguns pesquisadores e pesquisadoras de que a Educação, enquanto prática social, precisava ser entendida para além de suas dimensões pedagógicas, pois era influenciada por fatores que a ela pareciam externos e que até aquele período eram pouco discutidos.

Ao encerrarmos a I CBE reconhecíamos que havíamos conseguido um progresso considerável na superação da crítica meramente ideológica da educação. Esse progresso consubstanciou-se na tentativa de entender a educação como parte do movimento da sociedade concreta. E esse entendimento foi o que nos permitiu perceber a ligação entre aspectos até aquele momento tidos como exclusivamente pedagógicos e práticos, agora com o sentido político da ação educacional. (II CBE, 1982, p.09)

No interior do pensamento pedagógico brasileiro foram expressivas as produções científicas que sustentaram posteriormente *discussões teórico-metodológicas*. Como exemplo temos aquelas sistematizadas na *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia Histórico-Crítica* e *Pedagogia Crítico-social dos*

Conteúdos. Estas elaboraram sínteses para a organização do trabalho pedagógico no interior da escola e movimentos populares, caracterizando-se, desse modo, como produções com uma intenção *crítico-propositiva*.

Outra perspectiva temática que emergiu na segunda metade dos anos 80, foi aquela que investiga o cotidiano escolar. Estas pesquisas, que tomaram como objeto de análise as práticas pedagógicas e os sujeitos que compõe o coletivo da escola, buscavam responder, dentre outras questões, os limites e possibilidades de veiculação de propostas teórico-metodológicas críticas no âmbito escolar.

Mello (1990), investiga como o próprio debate sobre as diferentes versões da pedagogia crítica (Saviani, 1983) se materializa na escola pública. O cotidiano da escola, incluindo análise de representações sociais(...)são alguns dos aspectos que retiveram a atenção de pesquisadores com o fito de alargar a compreensão da complexidade envolvida na dinâmica escolar(...). (WEBER, 1992, p.25 e 28)

Todos esses elementos informam que o contexto de luta política apresentado durante os anos 80, a organização das entidades de classe e científicas, além da ampliação dos paradigmas e temáticas da produção científica nos Programas de Mestrado e Doutorado, interferiram nos rumos da Educação brasileira. Estas e outras influências também foram expressivas em setores da Educação Física.

... A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

O processo de reorientação político-acadêmica em setores da Educação Física radicalizou-se a partir dos anos 80 com o conflito gerado pelo debate que fomentou um contexto até então inédito dentro da área.

“A Educação Física brasileira não tinha até o início dos anos 1980, uma oposição sistemática ao conservadorismo. Este ficava mascarado, pois não havia o que lhe contrastasse. Nessa época desponta uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva crítico-social. Os grupos representantes do pensamento conservador, contudo, continuam atuantes. Inconformados e desacostumados com o diálogo, a sua principal estratégia é uma tentativa de desideologização do debate em torno da Educação Física.” (OLIVEIRA, 1994, p.25)

Conforme CASTELLANI FILHO (1998), na primeira fase do debate crítico em torno da Educação Física, privilegiou-se uma discussão de ordem política. Numa segunda fase surgem sistematizações acadêmicas com intenção propositiva.

“O debate que se travou na primeira metade dos anos 80, no meu entender, não teve uma sustentação acadêmica. Foi muito mais um debate político do que acadêmico, por dois motivos: primeiro, porque o momento nos exigia fazer a denúncia de toda uma configuração, de uma estrutura de poder da área, dentro de uma estrutura de poder de uma sociedade que nós estávamos questionando, querendo modificar naquela ocasião. E segundo, porque naquela metade dos anos 80, nós não tínhamos sistematizada nenhuma das propostas da Educação Física. (...) Num segundo momento continuou-se o debate político, junto com uma necessidade acadêmica de construção do novo. E aí começaram surgir as propostas, os escritos que começaram discutir uma Educação Física(...). (CASTELLANI FILHO apud DAOLIO, 1998, p.)

Neste sentido, o enfrentamento político e a denúncia da ordem vigente na Educação Física precisam ser entendidos, dentro do contexto histórico-social dos anos 80, como iniciativas necessárias para o fortalecimento das mudanças que desencadearam a vinculação de setores da Educação Física Escolar com os pressupostos pedagógicos ligados à ciências humanas e sociais .

Vários foram os espaços institucionais onde ocorreram debates em torno da Educação Física e de sua face ligada à questões educacionais. Estes configuraram-se enquanto campos de conflito político-acadêmico no decorrer dos anos 80. São eles: O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); os Programas de Mestrado e Doutorado e o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF)⁶.

O CBCE foi fundado no final dos anos 70, por um grupo de profissionais ligados predominantemente às Ciências Médicas. A partir do processo de redemocratização do país, pesquisadores e pesquisadoras ligados à luta política na esquerda brasileira assumiram, depois de várias sessões, a direção da entidade. Contudo esta reorientação política no interior do CBCE foi consolidada num processo mais complexo que exige reflexão.

Ao analisar os quadros que compuseram a direção do CBCE durante os anos 80, percebe-se que a reorientação política da entidade

⁶ Apesar dos autores que sustentaram nossa análise não citarem as Associações dos Professores de Educação Física (APEF's), estas também se configuraram em espaços para o debate político-acadêmico na Educação Física brasileira durante os anos 80. Para um aprofundamento da trajetória histórica do CBCE vale ressaltar a obra de PAIVA (1994).

iniciaram a partir de 1983. A cada gestão, o quadro de representantes ligados à uma perspectiva crítica do entendimento de produção científica aumentava. Foi com a chapa eleita em 1989, tendo como presidente a professora Celi Nelza Zulke Taffarel, que anunciou-se uma ruptura mais significativa.

O CBCE proporcionou o acirramento do debate político-acadêmico em torno da Educação Física nos anos 80, que possuindo uma entidade científica, promoveu com mais intensidade a produção e discussão do conhecimento sobre esta prática social

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, por um lado, constituiu-se no principal cenário para construção do pensamento científico na área de Educação Física e Esportes. Por outro, tornou-se também um palco para uma série de conflitos e dissensões na área (DAOLIO, 1998, p.)

Estes conflitos tiveram razão de ser. Uma delas foi o posicionamento político-ideológico, por várias vezes antagônico na Educação Física. Pesquisadores e pesquisadoras ligados ao movimento oposicionista brasileiro, através do CBCE, buscaram garantir inserção na sociedade para viabilização de perspectivas político-acadêmicas contrárias ao que era predominante até então.

A partir de meados da década de 80, estabeleceram-se rupturas, alteram-se estatutos e relações. Anuncia-se, como razão de ser da entidade-sujeito-político, o desenvolvimento científico da área para influir na construção de políticas públicas, nas relações com o Governo e com outras entidade científicas. (TAFFAREL, 1998, p. 43)

Dois instrumentos criados no CBCE que fomentaram o debate e a socialização das produções científicas na Educação Física foram significativos

nos anos 80: A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).

Em setembro de 1979, ano seguinte à fundação do CBCE, é lançado o primeiro número da RBCE. No texto editorial, fica evidente a perspectiva da direção da entidade, que preconizava a neutralidade no tange à investigação científica na Educação Física brasileira: “(...) *Nada de credos políticos e religiosos, nada de favorecimentos, mas a ética em primeiro lugar. O CBCE poderá estudar a política do Esporte, sem fazer política no Esporte*”. (RBCE, 1979, p.02)

Até meados de 1983, a produção científica socializada pela RBCE era, quase que em sua totalidade, ligada ao paradigma da aptidão física e as temáticas abordadas nos artigos situavam a atividade física quase que exclusivamente na formação de atletas para o campo esportivo. Ainda que por vezes as populações de análise fossem alunos e alunas escolares, idosos e idosas, portadores e portadoras de necessidades especiais, sedentários e sedentárias, o enfoque paradigmático fundamentava-se na aptidão física.

O treinamento desportivo, a fisiologia do exercício, a psicologia comportamental e a antropometria eram as principais áreas investigadas. A título de exemplo cita-se algumas temáticas abordadas nos periódicos da RBCE: *Capacidade Aeróbica e Anaeróbica* (RBCE, 1979/1980/1984); *Atividade Física e Psicologia – atenção; personalidade; subjetividade, métodos de avaliação psicológica* (RBCE, 1980/1982/1983); *Medidas Antropométricas* (RBCE, 1980/1981/1982); *Frequência Cardíaca*

(RBCE,1980); *Testes de Aptidão Física* (RBCE, 1980/1982/1983); *Desenvolvimento Motor – força muscular; flexibilidade; gordura corporal* (RBCE, 1981/1984); *Biomecânica* (RBCE, 1981/1984); *Performance Esportiva* (RBCE, 1981); *Treinamento Físico/Esportivo - técnicas* (RBCE, 1980/1982).

Quanto à predominância do paradigma da aptidão física é relevante apresentar algumas de suas características na Educação Física:

- A fundamentação teórico-filosófica da produção científica ligada à Educação Física situa-se predominantemente nas Ciências Naturais e Biológicas;
- Valoriza a objetividade científica, aprisionando-a no corpo orgânico, em suas manifestações cinestésicas, desconsiderando outras dimensões humanas que não a biológica;
- O olhar dado aos fenômenos sociais é fragmentado e descontextualizado dos conflitos sociais;
- As produções científicas não colocam-se na condição de questionadoras da ordem econômica, política, social e cultural vigente na sociedade capitalista;
- No tocante ao conhecimento produzido no campo teórico-metodológico que subsidie propostas curriculares e/ou o trabalho pedagógico dos professores e das professoras de Educação Física, este paradigma afirma os pressupostos que dão direção à formação humana com base na aptidão física . Apoia-se portanto

(...) nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, apto, ágil(...). Procura através da educação adaptar o homem à sociedade(...). Recorre a filosofia Liberal para a formação do caráter indivíduo(...). Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo(...). (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.)

- Quanto à organização do trabalho pedagógico, sustenta-se numa proposta de intervenção que basicamente tem como objetivo desenvolver habilidades físicas nos alunos e nas alunas e todos os conteúdos são articulados à esta intenção

O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. (...)o esporte é selecionado porque possibilita o exercício de alto rendimento(...). Os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnica e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes(...) (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.)

- O tratamento metodológico da Educação Física, resume-se em criar um modelo de aula rígido e linear (aquecimento, exercícios repetitivos de técnicas/táticas esportivas, jogo e volta a calma)

- O processo de avaliação classifica os alunos e as alunas em aprovados ou reprovados com base em aspectos ligados a medidas corporais, a técnicas de execução de movimento, a regras, normas e táticas esportivas, presença e participação em aula, etc.

Feita esta síntese, constata-se, com base na análise dos periódicos da RBCE lançados entre 1979 e 1989, que até meados dos anos 80 havia uma hegemonia das características firmadas acima na produção científica da

Educação Física, no entanto, há neste mesmo período, o início do movimento de crítica em torno do conhecimento produzido na Educação Física com a crescente produção científica que questionava o paradigma biologicista.

Neste sentido, alguns periódicos da RBCE publicaram os resumos dos trabalhos expostos nos CONBRACE's realizados durante os anos 80.

Com referência à estes resumos, já em 1981, percebe-se que alguns pesquisadores e pesquisadoras propunham uma reflexão da Educação Física que alargava a compreensão de movimento humano apresentado pelo pressuposto tradicional. Dentre eles citamos: *O Desenvolvimento das Estruturas Psicomotoras na Educação Física Pré-escolar* (SOUZA e SILVA, 1981); *Escola Piagetiana num Processo Âmbito para a Educação Física* (CARVALHO, 1981) e *Filosofia da Educação Física em Função do Desenvolvimento Psicosomático do Ser Humano* (SOARES, 1981).

Em 1983, é publicado na RBCE um texto em forma de artigo com características diferenciadas dos resumos e artigos anteriores. Intitulado "*A (Des) Caracterização profissional – filosófica da Educação Física*" (CASTELLANI FILHO, 1983) o artigo apresenta explicitamente a identidade da Educação Física com as ciências humanas e sociais, via teorias educacionais firmadas no materialismo histórico-dialético, criticando os pressupostos filosóficos, políticos e científicos predominantes na área.

Ao refletir a Educação Física no ensino brasileiro, tendo como fonte documentos oficiais da legislação educacional, o autor apresenta algumas conclusões que demonstram o caráter de denúncia do artigo:

Entendemos que para descrever com propriedade a Educação Física, tenhamos que despi-la das vestes por ela até então trajadas (descaracteriza-la, portanto)(...). Nela o caráter de alienada e alienante fez-se presente de forma marcante. O reforço a estereotipação do comportamento masculino e feminino, suas implicações com a concepção de Segurança Nacional sentida nas questões pertinentes a eugenia da raça brasileira, ou no concernente ao adestramento físico necessário tanto à defesa da Pátria quanto à preparação e manutenção da força de trabalho necessária à preservação e reprodução do status quo, bem como, aos motivos que a levaram ao ensino superior. (CASTELLANI FILHO, 1983, p.95)

A partir de 1983, percebe-se que com mais frequência temas como filosofia, educação e sociedade, políticas públicas para a Educação Física e Esportes, pedagogia crítica e metodológicas alternativas do ensino da Educação Física, passam ser expressivos na RBCE.

Apresenta-se a seguir alguns artigos e resumos publicados na RBCE durante os anos 80, fundamentados principalmente na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético que expressam as temáticas citadas acima.

Reflexões para o entendimento do processo de socialização através do desporto escolar (BRACHT, 1983); A Educação Física como fator de Integração Social (BUSSINGER & RAMOS, 1983); Por uma desportivização da formação do professor de Educação Física (CAVALCANTI, 1983; Método de Ensino para o 1º Grau (TAFFAREL, 1983); A Educação Física Escolar como campo de vivência social (BRACHT, 1985); A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista (BRACHT, 1986); Educação Física na Escola de 1º Grau – 1ª à 4ª séries (MOREIRA, 1986); Educação Física no ensino de 1º Grau: Acessório ou essencial (SOARES,

1986); *Ginástica para a alma, música para o corpo* (OLIVEIRA, 1986); *A importância da Educação Física para adolescentes que trabalham: uma abordagem psicológica* (DAOLIO, 1986); *Ciência da Motricidade Humana – Um estudo epistemológico e suas perspectivas no Brasil* (CUNHA, 1987); *Esporte na Escola Brasileira* (SOARES, 1987); *Educação Física: decapitação cultural e hegemonia imperialista* (CARDOSO & FREITAS, 1988); *Estigma, corpo de deficiência* (CARMO, 1988); *Fundamentos da Educação Física Escolar* (SOARES, 1988); *A Educação Física: mudanças e concepções* (KUNZ, 1988); *Esporte, Estado e Sociedade* (BRACHT, 1989); *Contribuições da Antropologia ao estudo da aprendizagem motora* (DAOLIO, 1989); *O Esporte enquanto fator determinante da Educação Física Escolar*; (KUNZ, 1989); *Educação Física face a nova LDB* (SOARES, 1989); *Licenciatura e Bacharelado: uma abordagem perspectiva/projetiva* (FARIA JUNIOR, 1989).

Para além dos fóruns do CBCE e da RBCE a qualificação acadêmica de professores e professoras de Educação Física nos Programas de Mestrado e Doutorado contribuiu para a reorientação de alguns setores da Educação Física Escolar.

Surgiram, no final dos anos 70, os Programas de Pós-graduação específicos em Educação Física. Grande parte destes Programas tinham nas Ciências Biológicas sua matriz epistemológica que “*determinou, nesse contexto, um modo de pesquisar que escamoteou a possibilidade de crítica, abstraiu o processo de conhecimento da dinâmica social e parcializou,*

quantificando e descontextualizando, a investigação da realidade.” (SOUZA e SILVA, 1998, p.62). No entanto, buscando referências em outras matrizes teóricas ligadas às ciências humanas (basicamente via pedagogia), alguns pesquisadores e pesquisadoras da Educação Física absorveram o estado de crítica que o conhecimento em Educação vinha atravessando na sociedade brasileira dos anos 80.

É a partir do contato, não com as ciências do Esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que profissionais no campo da EF passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independentemente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico. (BRACHT, 1999, p.24)

Por fim, outro espaço para discussão foi o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que em 1980, com a criação da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) e a organização dos Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEEF's), apresentou o descontentamento de alguns segmentos estudantis com o que vinha sendo produzido por setores ligados ao paradigma biologicista.

Com referência específica aos ENEEF's, observa-se que nestes eventos buscava-se articular discussões de conjuntura econômica, política, social e científico-cultural com problemas específicos da área, conforme vemos em seus temas centrais

Os três primeiros Eneef's (Salvador, 1980; Goiânia, 1981; e Vitória, 1982) não tiveram um tema central, mas a preocupação com a conjuntura política nacional estava presente. A partir de 1983 apareceram os temas centrais:

"Educação Física na sociedade" (Juiz de Fora, 1983); "Educação Física ou arte de adestrar seres humanos?" (Florianópolis, 1984); "Educação Física: perspectivas de uma nova prática" (João Pessoa, 1985); "A Educação Física diante da realidade brasileira: reprodução ou transformação?" (Curitiba, 1986); "Existe uma outra Educação Física?" (Rio de Janeiro, 1987); "Condições para uma nova prática" (Recife, 1988); "10 anos: a Educação Física avançou...?" (Vitória, 1989). (OLIVEIRA, 1994, p. 42)

O debate político-acadêmico ocorrido nos diferentes espaços acima citados, anunciou, como afirmou-se anteriormente, o discurso de denúncia ao estado da arte predominante na Educação Física até os anos 80 e a necessidade de novos horizontes filosóficos, científicos, políticos e educacionais.

A produção e discussão acadêmica na Educação Física apresentou neste período duas perspectivas: questionar e denunciar os grupos políticos e as produções acadêmicas que historicamente conformaram a área e, logo em seguida, passar a produzir conhecimento que sustentasse uma proposta alternativa aos modelos teórico-metodológicos de intervenção pedagógica influenciados predominantemente, até então, pela instituição, biomédica, militar e esportiva. PALAFOX (1993, p.34) avalia que:

Primeiro houve uma fase de prática e aquisição de conhecimento seguida da pesquisa de DENÚNCIA. Mais recentemente, uma fase de reorganização teórica e prática que visa REINVENTAR a prática da educação física fora dos traços característicos da pedagogia dominante.

Neste sentido, surge outra vertente na produção científica da Educação Física Escolar influenciada pelas ciências humanas e sociais, expressiva no final dos anos 80 e início dos anos 90. Essa apresenta sínteses

teóricas que têm como ponto de partida categorias da prática pedagógica (currículo, conteúdo, método, avaliação, tempo e espaço pedagógico), cada uma delas articuladas com questões que definem diferentes projetos históricos de sociedade.

Com referência às obras que tiveram preocupação em discutir a Educação Física Escolar para além da crítica ao modelo hegemônico, apresentando elementos teóricos que subsidiassem a área na instituição escolar, estas estão presentes na síntese de CASTELLANI FILHO (1998)⁷.

Para este autor existem várias proposições que hoje sintetizam a discussão teórico-metodológica sobre Educação Física Escolar e, duas delas, podem ser classificadas enquanto concepções propositivas, são elas: a concepção da aptidão física e a concepção crítico superadora.

As outras concepções/abordagens, segundo o autor, indicam princípios para uma prática educativa na Educação Física mas não possuem metodologias de ensino sistematizadas. São elas: concepção desenvolvimentista; concepção construtivista; Educação Física "Plural"; concepção de aulas abertas; concepção crítico-emancipatória.

CASTELLANI FILHO (1998) destaca, ainda, outras abordagens as quais classifica como não propositivas: abordagem fenomenológica; abordagem sociológica; abordagem cultural.

⁷ TAFFAREL (1997) e PALAFOX (1999) também estabelecem sínteses sobre as concepções/abordagens de Educação Física escolar que pouco diferem da apresentada por CASTELLANI FILHO.

Por certo, a concepção crítico-superadora se constituiu em uma das principais elaborações teórico-metodológicas da Educação Física brasileira, a qual exemplifica bem o momento histórico vivido no interior da produção científica da área. Daí a necessidade de se deter um pouco mais nessa abordagem.

Essa sustenta-se dentro do campo das pedagogias críticas (histórico-crítica) para legitimar-se enquanto fundamento que provoca, na disciplina curricular Educação Física, uma forma de organizar o conhecimento específico contrapondo-se à perspectiva da aptidão física, sem despreza-la, e sim, buscando superar seus limites.

No ano de 1992 é publicado o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta obra apresenta proposições sobre organização curricular e metodológica para o ensino de Educação Física buscando minimizar as dissonâncias teórico-práticas do trabalho pedagógico no interior da escola.

Tendo a prática educativa como elemento central de reflexão, seus autores atentam para a seguinte questão:

Os temas tratados aqui levam em consideração, portanto, as condições reais do exercício profissional, a partir das quais, pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de Educação Física como área de estudo e campo de trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17)

Lino Castellani Filho, Celi Nelza Zulke Taffarel, Micheli Escobar, Carmem Lucia Soares, Valter Bracht e Elizabeth Varjal; sistematizam a

proposta crítico-superadora a fim de contribuir com o trabalho dos professores e das professoras presentes no cotidiano do espaço escolar, bem como, com os alunos e as alunas em formação inicial nos cursos de graduação e magistério.

Essa intencionalidade é explícita na introdução da obra:

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento de saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17)

Os princípios da concepção crítico-superadora podem ser assim sistematizados:

- Primeiro, baseia-se no materialismo histórico-dialético;

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno(...). (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40 e 41)

- Segundo, tem como horizonte de fundamentação a pedagogia histórico-crítica. A partir desta, dentro dos contornos específicos que lhe são impostos pela disciplina curricular Educação Física, entende o conhecimento como “*elemento de mediação entre o aluno e seu aprender*” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 66). Na perspectiva de ser propositiva

apresenta discussões a respeito de organização curricular, aspectos normativos e procedimentos metodológicos;

- Terceiro, apresenta uma análise da sociedade dividida em classes sociais e parte de um posicionamento de defesa dos interesses das classes populares;

- Quarto, tem como objeto as manifestações da cultura corporal que historicamente expressam-se através dos elementos constitutivos: jogo, dança, esporte, ginástica e luta, os quais, podem ser identificados como *“formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)

- Quinto, propõe uma estrutura que busca superar a seriação através do modelo de ciclos de escolarização,

O primeiro vai da pré-escola até a terceira série: É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade(...). O segundo ciclo vai da quarta à sexta séries: é o ciclo da iniciação da sistematização do conhecimento(...). O terceiro ciclo vai da sétima à oitava séries: é o ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento(...). O quarto ciclo se dá na primeira, segunda e terceira séries do ensino médio: é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento(...). (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35)

- Sexto, defende uma direcionalidade do processo da ação pedagógica. Estas apresentam-se expressas por três características: a) *diagnóstica*, pois lê e constata a realidade concreta; b) *judicativa*, pois julga com bases éticas a partir de uma determinada classe social; c) *teleológica* pois

tem uma direção clara de onde pretende chegar; (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

- Sétimo, privilegia o processo de ensino aprendizagem no que refere-se a avaliação.

Apesar da síntese referente as concepções e abordagens no campo teórico-metodológico da Educação Física Escolar (quadro) ser significativa, outras concepções e abordagens pedagógicas fizeram-se presentes com muita frequência no objeto de estudo desta dissertação, as quais merecerão atenção específica no próximo capítulo, a Psicomotricidade e a Ciência da Motricidade Humana.

Enfim, finalizando este primeiro capítulo, reconhece-se que o conhecimento produzido em Educação Física Escolar nos anos 80 expressa o enfrentamento, os conflitos e a disputa por hegemonia político-acadêmica dentro da área, que acabaram por configurar diferentes visões epistemológicas e uma pluralidade de propostas de intervenção pedagógica, propostas estas, que também não se manifestam no cotidiano de forma homogênea e consensual. Isso é uma constatação pertinente nas nossas análises sistemáticas e não sistemáticas do cotidiano escolar.

A partir da segunda metade dos anos 80, Estados e Municípios, através de suas Secretarias de Educação e seus Departamentos ligados à Educação Física Escolar, buscaram fundamentação na assessoria, bem como, nas publicações dos pesquisadores e das pesquisadoras que estabeleceram a crítica interna na Educação Física brasileira nos anos 80, no intuito de

apresentarem políticas educacionais e propostas curriculares atualizadas para o ensino da Educação Física no contexto das escolas públicas.

Este foi o caso do Estado do Paraná, quando da elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública, o qual tratar-se-á a seguir.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: BUSCA DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

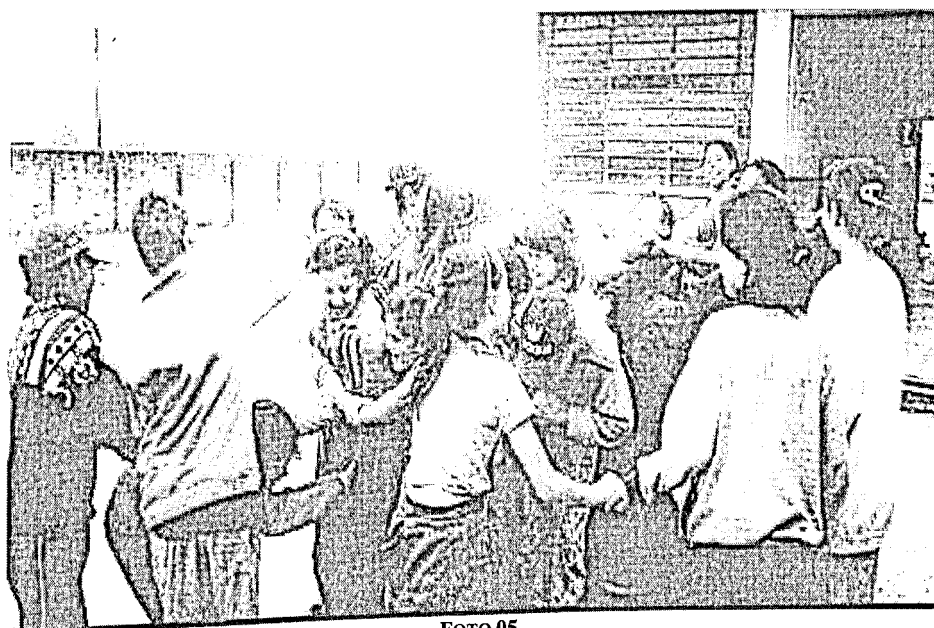


FOTO 05

“a construção é coletiva; corre, grita e realiza”

CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

As reformas educacionais implementadas pelos Governos do Estado do Paraná, que iniciaram nos anos 80, contemplaram uma linha política voltada para a autonomia da escola pública e descentralização das ações

governamentais, tanto nos aspectos referentes à gestão administrativa como às propostas curriculares.

Após a redemocratização do País, foram elaboradas políticas que buscaram superar o tecnicismo educacional e a gestão anti-democrática predominantes durante a Ditadura Militar. BOSCO (1999, p. 01), afirma que neste período

há o fomento das políticas de expansão da educação, por um lado pressionadas pelos movimentos sociais e por outro demandadas pelo próprio Estado que se opunha, naquele momento, ao regime ditatorial que se estendeu de 1964 até a “abertura do regime” em meados de 1984, e que por intermédio de plataformas dos partidos de oposição, demandou um movimento pró-democratização da sociedade, que buscara instrumentalização nas políticas sociais, dentre elas a saúde e a educação.

Dentre as políticas educacionais implementadas no Estado do

Paraná destacam-se⁸:

- *Políticas ligadas a Desconcentração Administrativa:*

Municipalização do Ensino Fundamental, criação dos Núcleos Regionais de Ensino e Eleições de Diretores.

- *Políticas Curriculares:* Currículo Básico de Alfabetização, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e posteriormente, nos anos 90, as diretrizes para os Projetos Político Pedagógicos elaborados dentro de cada unidade escolar.

Dado o objetivo deste estudo, a análise é referente ao segundo Governo do período democrático no Estado do Paraná após a Ditadura Militar

(1987 – 1990). Particularmente, estar-se-á analisando uma das políticas curriculares elaborada no ano de 1990, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

O Governo pemedebista Álvaro Dias apresentou no ano de 1987 algumas metas governamentais para a Educação Pública, dentre elas: *a manutenção das eleições diretas para diretores criada no Governo anterior, a expansão da oferta de vagas na Rede Pública de Ensino, a criação de instrumentos de participação da comunidade na escola (Colegiados, APM's), a melhoria das condições de trabalho (estrutura física das escolas), a melhoria da condição salarial dos professores e professoras, além de proposições de ordem político-pedagógicas*⁹. No entanto, considerações precisam ser feitas com referência as ações políticas do Governo naquele período.

Do discurso pretendido ao que foi realizado, se percebe que algumas metas não foram alcançadas, causando conflitos entre o Governo e professores e professoras da Rede Pública, representados pelo Sindicato da categoria.

Nos dois últimos anos do Governo Álvaro Dias – 1988 à 1990 – em consequência do arrocho salarial e da precariedade das condições de trabalho nas instituições escolares da Rede Pública, os quais vinham se acumulando

⁸ Segundo BOSCO (1999) e GONÇALVES (1994) o Estado do Paraná tem sido, principalmente ao longo dos anos 90, um forte aliado dos paradigmas educacionais firmados pelo MEC via incorporação de suas diretrizes para a elaboração de políticas educacionais.

⁹ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico – 1987-1990**. Curitiba: SEED, 1987.

desde o início do Governo, instalou-se uma relação conflitante que provocou uma greve, em 1988, com ampla adesão dos professores e professoras, dirigida pela Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato).

A indisposição para o debate e radicalizações na estratégia de coerção do Governo, culminaram num episódio marcante da história de luta dos educadores e educadoras paranaenses, qual seja, o enfrentamento entre estes e policiais nas imediações do Palácio Iguaçu no dia 30 de agosto do corrente ano. MAINARDES (1995, p. 20 – 21) contextualiza este momento

O governador Álvaro Dias, ao assumir o cargo em 15 de março de 1987, teve que garantir o piso salarial de 3 salários mínimos, obtido pelo magistério após a greve de 1986. Porém, a partir de setembro de 1987, iniciou-se um processo de perdas salariais(...)

Em decorrência das perdas salariais, deflagrou-se uma greve em 1988, sendo que o Governo Estadual não atendeu as reivindicações salariais. O confronto entre policiais e professores, em frente ao Palácio do Governo, no dia 30 de agosto e as punições aos grevistas (demissão de professores celetistas, mais tarde reconduzidos ao trabalho; processos administrativos de abandono de cargo, suspensão de pagamento, substituição de diretores de escolas) deram início a um conflito que se arrastou até o fim da gestão.

O Governo ainda sofreu outras duas manifestações políticas organizadas pela APP-Sindicato. Uma redução da jornada de trabalho para meio período (1989) e, posteriormente, a maior greve do magistério paranaense que chegou a 90 dias de paralisação (1990).

Outra questão polêmica presente na forma de governar da gestão Álvaro Dias, diz respeito à concepção de participação democrática adotada naquele período.

A iniciativa de descentralizar as ações do Governo provocou um deslocamento do conceito de participação e autonomia (financeira, administrativa e pedagógica) das instituições de ensino ligadas à Rede Pública, se comparado ao conceito defendido por intelectuais de setores progressistas.

No conjunto das Políticas Educacionais elaboradas no Governo Álvaro Dias se percebe, ainda que de forma muito sutil, que a política de descentralização estava ligada a uma perspectiva de desresponsabilização do Estado em relação à Educação Pública. O conceito de participação democrática e autonomia presentes naquele Governo, o qual se materializou com mais radicalidade durante os anos 90 nas gestões de Roberto Requião e Jaime Lerner, fundamentou-se nos princípios do que posteriormente foi chamado de modelo neoliberal¹⁰. Neste sentido GONÇALVES (1994, p.07) afirma que

O entendimento que aqui se faz é o de que a autonomia da escola, tal como vem sendo proposta e encaminhada, pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista na sua fase atual.

Para ilustrar esta questão se tem como exemplo as cantinas administradas pelas APM's. Ao invés de nos espaços institucionais escolares haver a participação da comunidade na fiscalização dos gastos públicos, decidindo onde os recursos advindos do Estado poderiam ser melhor aplicados, se evidenciou uma certa transferência da responsabilidade

administrativa e financeira para as comunidades locais, fazendo com que estas definissem políticas alternativas de financiamento de cada unidade escolar.

A abertura da escola para a participação comunitária é louvável, porém, a participação consiste na responsabilização da comunidade pela manutenção da limpeza, das condições materiais e da segurança da escola. Estabelecendo-se assim, não uma relação democrático-participativa entre escola e comunidade, na qual a comunidade participaria das decisões e do planejamento, mas uma relação de participação instrumental que se consiste na comunidade subsidiar a escola pela falta de funcionários, de recursos financeiros e materiais. (BOSCO, 1999, p. 05)

É neste contexto que no último ano do Governo Álvaro Dias foi elaborado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

A participação do PMDB no processo de redemocratização da sociedade brasileira, a experiência de quase oito anos de mandato pemedebista no Regime Democrático e as primeiras iniciativas de superação dos paradigmas educacionais firmados durante a Ditadura Militar, foram fatores significativos para anunciar, no final dos anos 80, a necessidade da constituição de uma Política Curricular que orientasse de forma uniforme toda Rede Pública do Estado do Paraná. Dentre estas Políticas uma das mais expressivas no Governo Álvaro Dias foi o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CB), elaborado no ano de 1990.

¹⁰ Para aprofundar no conceito do termo neoliberalismo e seus desdobramentos na Educação Física

Os primeiros passos no processo de elaboração do CB tiveram como princípio envolver o máximo de escolas, professores e professoras, mediados pelos Núcleos Regionais de Educação, que tinham autonomia para formular cursos, palestras e organizar os grupos de sistematização por região do Estado. Nestes espaços discutia-se desde os aspectos filosóficos e teóricos gerais até a definição dos conteúdos e metodologias de cada área. Na afirmação de GABARDO (1997, p.25) fica explícito a intenção de democratizar a elaboração do CB.

Assim, reunimos os núcleos. Estes levaram depois as discussões para os municípios e acabamos dando uma sistematização em cima do existente, junto com os novos elementos a que chamamos "Uma proposta Preliminar". Esta, foi desenvolvida pelos Núcleos, que foram às escolas, rediscutiram tudo, e nos mandaram as sugestões, os reencaminhamentos e as modificações. Foi um trabalho de ir e vir com os Núcleos, em cima da proposta preliminar e que culminou em 1990 com um documento, que é o "Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná."

Todavia, como se mencionou anteriormente, o clima de embate político somado as repercussões sociais das greves dificultaram a intenção do Governo apresentar à sociedade paranaense um CB oriundo da convergência da sociedade política e civil organizada. Mesmo assim, na introdução do documento oficial desta Proposta Curricular, se obscureceu as contradições.

Através do envolvimento de professores da Rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições de Ensino Superior, em uma sequência de

encontros, foram discutidos os princípios que fundamentaram teoricamente esta proposta. (CB, 1990, p. 13)

A etapa de sistematização final do CB foi resultado do trabalho firmado entre a Equipe do Departamento de Ensino de 1º Grau – DEPG e a assessoria de professores e professoras oriundos dos centros universitários do Estado do Paraná¹¹.

Ao analisar o documento do CB se constata neste, três momentos distintos. Dois textos gerais de fundamentação científico- pedagógica e um último correspondente aos pressupostos teórico-metodológicos de cada disciplina curricular.

O primeiro texto intitula-se “*Ensino de 1º grau: elementar e fundamental*”, é de autoria de Jussara Mª T. Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes, naquele momento, pesquisadores ligados ao Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Neste texto, o principal enfoque é em torno do papel específico da escola. O autor e a autora optam por fazer uma reflexão crítica dos caminhos que esta instituição vinha/vem tomando na sociedade.

Avaliam que historicamente a escola se caracterizou como suporte físico para implementação de políticas assistencialistas, que não questionam as bases do modelo capitalista, servindo portanto, como instrumento de massificação dos ideais dominantes.

Na perspectiva de superar este condicionamento, apontam para a necessidade de identificar e apreender outros referenciais teóricos que estabeleçam críticas ao modelo de Educação escolar predominante no Brasil.

Estes referenciais são classificados em duas correntes de pensamento: aquela que se pauta por compreender que as aspirações por uma escola diferente estão em posição superior às determinações materiais e aquela que percebe as instituições sociais (a escola) determinadas pela materialidade, mas que no entanto, esta determinação é relativa.

Fazendo oposição à primeira corrente e com base nesta última, o autor e a autora anunciam o referencial teórico que fundamenta o CB, a *Pedagogia Histórico-Crítica*.

A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Dermeval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar. (CB, 1990, p.16)

Por fim, são sintetizadas questões acerca dos princípios teóricos da *Pedagogia Histórico-Crítica*, com algumas reflexões referente à *transmissão-assimilação do conhecimento, orientações para o trabalho coletivo, relações entre professor e aluno, procedimentos metodológicos e processo de avaliação*. Neste momento, o texto caracteriza-se por ser uma síntese dos escritos elaborados por SAVIANI (1992).

¹¹ Todos os textos são assinados pelos respectivos consultores. Não fica explícito se as sínteses são resultado do amplo debate com as bases junto aos Núcleos Regionais de Educação ou configuram-se em leituras aproximadas dos interesses dessas bases.

O segundo texto, intitulado *Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola*, tem como autora Elvira Cristina de Souza Lima, professora da Universidade de São Paulo e pesquisadora na área de Desenvolvimento Infantil e Aprendizagem.

A autora traz para discussão questões acerca da aprendizagem e desenvolvimento de alunos e alunas nos diferentes níveis de escolaridade, privilegiando a infância.

Com base na psicologia soviética, afirma que todo e qualquer processo de aprendizagem e desenvolvimento humano não é fragmentado, nem deve ser determinado somente pela maturação biológica de cada indivíduo. Ao contrário, reforça que este processo tem íntima relação com a cultura e as relações sociais. Há portanto, uma relação dialética entre conteúdo e forma, entre aquilo que o aluno e a aluna apreendem do conhecimento sistematizado e transmitido na escola e suas experiências de vida cotidiana.

Isto quer dizer que a cultura é constitutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural(...).

O indivíduo não é um ser somente em desenvolvimento psicológico, mas um ser concreto em relação com o real(...).

Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas.(...) (CB, 1990, p.19)

Outra questão apresentada pela autora é quanto à crítica aos padrões de aprendizagem e desenvolvimento forjados por concepções psicogenéticas oriundas do modelo positivista de ciência.

Ao contrário do que é vinculado por tais abordagens, o texto afirma que os professores e professoras não devem prender-se a postulados definitivos de períodos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os períodos de desenvolvimento são normalmente referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. Estas são, no entanto, categorias muito amplas e a própria definição de cada uma, assim como sua duração, dependerão grandemente da cultura(...).

(...) as crianças apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento, por isso não se pode estabelecer idades cronológicas rígidas para cada aquisição que a criança deva fazer. (CBEPP, 1990, p.19 – 20)

Um último aspecto discutido é referente a aprendizagem de conceitos científicos. A autora afirma que estes conceitos fazem parte do cotidiano dos alunos e das alunas, estão permeando suas experiências. Sua compreensão, no entanto, balizada pelo senso comum, é fragmentada. Cabe ao professor e à professora, na ação pedagógica, superar a reprodução do cotidiano e elaborar sínteses a partir da reflexão crítica destes conceitos científicos materializados no cotidiano, a fim de fazer com que o aluno e a aluna cheguem à compreensão formal do conhecimento. Para isso, aponta um caminho metodológico que privilegia a relação específica (pedagógica) que deve existir entre o professor/professora (adulto) e o aluno/aluna (criança) que difere de outras relações vividas no cotidiano fora da escola.

Antes de adentrar na discussão do terceiro texto do CB que diz respeito às diretrizes para cada uma das disciplinas curriculares, inclusive a Educação Física, objeto de problematização, refletir-se-á neste momento uma questão acerca da escolha do referencial teórico para a elaboração do CB.

A presença no CB de referenciais fundamentados na tradição marxista, expressa na Educação brasileira (Pedagogia Histórico – Crítica) e na psicologia soviética (teoria vigotskiana), não foi aleatória, exigindo portanto, sua compreensão.

Num sentido amplo, esta influência tem explicação no movimento de redemocratização da sociedade brasileira. A conjuntura político-social dos anos 80 exigiu dos diferentes grupos que lutavam pela redemocratização ações radicais e coletivas. Ideologicamente, os discursos apresentados pelos partidos políticos de oposição, aparentemente, partiam de pontos comuns. Como afirma NOGUEIRA (1997, p. 27):

(...) nesse momento parecia que todos lutavam aguerridamente para as transformações radicais. Tanto aqueles que intencionavam a manutenção do status quo, como os que tinham esperança na possibilidade da construção da democracia, o que tornou a década de oitenta um terreno fecundo e pantanoso, um contraditório espaço geográfico-histórico(...).

Outras duas teses que explicam a incorporação dos referenciais teóricos no CB são restritas à questões de natureza partidária.

Em meados dos anos 80 houve a institucionalização de políticas educacionais com cunho teórico-metodológico crítico (Pedagogia Histórico-Crítica) na Prefeitura Municipal de Curitiba, que também era governada pelo PMDB. Com a derrota do Partido nas eleições municipais, a equipe do Governo Municipal, que havia elaborado o Ciclo Básico de Alfabetização, foi convidada a se incorporar na Secretaria Estadual de Educação, dando norte ao processo de elaboração do CB com base nos mesmos referenciais.

Outra questão foi a disposição para a mudança paradigmática do grupo ligado a Secretaria Estadual de Educação que geriu o processo de elaboração do CB. Houve uma institucionalização, sem muita resistência, dos referenciais críticos da Educação. GABARDO (1997, p. 25 – 26) afirma qual foi a estratégia

Não sofremos muitas resistências pelo fato de termos adotado uma política progressista. Inclusive os seus princípios iam chegando devagar. Primeiro vinha a leitura do documento, depois vinha a sua compreensão. O documento, embora fosse explícito em seus princípios, não o era em sua terminologia. Ela não continha nenhum “ismo” escancaradamente.

A última parte do documento do CB incide sobre a especificidade das disciplinas curriculares que compõe o conjunto de práticas pedagógicas da escola.

... A PROPOSTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O texto da proposta de ensino de Educação Física do CB, tem como autora Valda M. Tolkmitt e subdivide-se em: *Pressuposto Teórico; Conteúdo, Pressuposto do Movimento; Encaminhamento Metodológico e Avaliação.*

A seguir, apresentar-se-á o conteúdo de cada tópico, privilegiando a discussão sobre a incorporação da produção científica em Educação Física dos anos 80 nesta proposta de ensino.

A primeira parte do texto – *Pressupostos Teóricos* – apresenta uma reflexão histórica sobre as formas como a Educação Física Escolar se

legitimou na sociedade brasileira. São discutidas as influências dos códigos da instituição *médica, militar* e posteriormente *esportiva*, que fundamentaram a prática da Educação Física em concepções, tendências e métodos de ensino, os quais estimularam fins *elitistas*, de *higienização corporal*, *eugenia*, *civismo autoritário* e *treinamento desportivo*.

São criticamente explicitadas as *tendências pedagógicas* da Educação que sustentaram modelos de aula de Educação Física (Escola Tradicional; Escola Nova e Escola Tecnicista), cada qual, com seu sistema de organização do trabalho pedagógico no interior da escola.

- Na Escola Tradicional, a Educação Física se apresentou como militarista e higienista. Visava a preparação do indivíduo para a defesa da Pátria, obtendo ele, através das aulas práticas, o vigor físico e a saúde.(...)O professor era o modelo que o aluno reproduzia passivamente(...). Os conteúdos de Educação Física eram organizados em forma de métodos, como o alemão e o francês(...). Os exercícios eram repetitivos, mecânicos(...). A avaliação se dava pela reprodução de um modelo atleticamente bem configurado.(...)

- Na Escola Nova, a Educação Física surge como disciplina educativa por excelência, deixando os exercícios executados por obrigação, pelos exercícios executados por prazer. O professor atuava como facilitador (...). Os conteúdos eram relacionados a partir dos interesses dos alunos com ênfase na sua postura física e psíquica(...). A avaliação se dava através da valorização dos aspectos afetivos, atitudes, frequência e higiene.(...)

- Na Escola Tecnicista ou Competitivista, temos o desporto como conteúdo na escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição desportiva. (...)passou-se a visão do aluno-atleta e do professor-técnico(...) São selecionados os melhores alunos para formação de equipes de elite(...). A avaliação era feita sobre os objetivos propostos: atingido – não atingido, ressaltando a rentabilidade esportiva do aluno.(CB, 1990, 176)

A autora, avaliou que um dos principais fatores que condicionaram a Educação Física nestas instituições e tendências pedagógicas tem fundamento na fragilidade da produção científica em Educação Física no Brasil, impedindo que esta consolide sua identidade própria.

Na perspectiva de superar este problema, aponta para a necessidade de definir um *objeto de investigação* para a Educação Física Escolar que a diferencie das outras disciplinas no interior da Educação institucionalizada, passando a compreendê-la como *área de conhecimento*.

*É necessário entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do **corpo** na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de **área de conhecimento**.* (CB,1990, p.175)

Segundo a autora, a base teórica que legitimará este processo tem seus princípios na Pedagogia *Histórico-Crítica*. São vários os momentos que no texto afirma-se este referencial teórico

*Nossa proposta de trabalho hoje, embasa-se na tendência **Histórico-Crítica** da educação; tendência esta, assumida por alguns profissionais de Educação Física, como Educação Física **Progressista**, **Revolucionária**, **Crítico-Revolucionária**(...). Pretendemos que a Educação Física deva trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão **histórico-crítica**, rumo a uma sociedade pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada(...). A Educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde pretendemos questionar a visão de corpo-máquina e corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo de produção capitalista e seguir em direção à visão de corpo em movimento numa perspectiva **histórico-crítica**.* (CB, 1990, p. 176 – 177)

Ao debruçar sobre os referenciais teóricos que sustentaram esta primeira parte da proposta de ensino de Educação Física do CB, se identifica influências das contribuições de autores da Educação Física, entre eles: BRACHT, 1989¹², CARMO, 1990¹³, CASTELLANI FILHO, 1988¹⁴ e GHIRALDELLI JR., 1989¹⁵. Estes autores representam um setor do movimento político-acadêmico de esquerda que estimulou o debate crítico-reflexivo no interior da Educação Física dos anos 80.

A produção científica destes autores, incorporada na proposta de ensino de Educação Física do CB, quanto aos princípios filosóficos, políticos e teóricos, respondem às seguintes características:

- Têm fundamento comum no materialismo histórico-dialético e em algumas concepções/abordagens pedagógicas da Educação¹⁶;
- Anunciam o Socialismo como projeto histórico;
- Promovem a crítica à ideologia liberal (burguesa) e às distorções da sociedade capitalista (forças produtivas concentradas, relações de produção desiguais e apropriação privada da sociedade política);
- Estabelecem críticas à produção científica da Educação Física ligada ao paradigma das Ciências Biológicas e Naturais, denunciam a

¹² BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Curitiba, v. 1, n.2, p. 12-19, 1989.

¹³ CARMO, Apolônio do. Educação Física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para a discussão. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Curitiba, v. 2, n.1, p. 06-15, 1990.

¹⁴ CASTELLANI FILHO, Lino. Diretrizes gerais para o ensino de 2ª grau. Núcleo comum - educação física. /S.n.t./. Apostila.

¹⁵ GHIRALDELLI JR, Paulo. Educação Física progressista. São Paulo: Loyola, 1988.

¹⁶ As concepções e abordagens situam no campo da Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

histórica determinação da Educação Física Escolar às instituições bio-médica, militar e esportiva, estabelecem crítica a algumas *tendências pedagógicas* (tradicional, nova e tecnicista) que referendaram a Educação Física no contexto escolar;

- Apresentam elementos teóricos para a construção de uma prática educativa na disciplina curricular de Educação Física que supere os modelos tradicionais.

Contudo, se constata que a Pedagogia Histórico-Crítica e os referenciais da Educação Física ligados ao paradigma crítico-dialético, não se apresentam como única possibilidade teórica. A autora da proposta de ensino de Educação Física do CB estabelece uma articulação entre os princípios produções científicas citadas acima com os de uma outra teoria denominada *Ciência da Motricidade Humana* (CUNHA, 1989).

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

A Ciência da Motricidade Humana, em linhas gerais, busca apresentar algumas teses que superam, no olhar do autor, a condição

tangencial que a Educação Física exerce historicamente na sociedade. Para isso o autor anuncia a necessidade de criar (ou recriar) na Educação Física uma certa cultura científica.

De forma incisiva o autor argumenta criticamente sobre a histórica predominância do paradigma biologicista, da teorização desprovida de rigor científico e das insatisfatórias tentativas de pedagogizar a Educação Física. Suas principais teses são explicitadas nesta extensa mas importante síntese:

A Ciência da Motricidade Humana constitui o conhecer de um determinado fazer, e, como tal, consolida o poder de uma classe profissional desde sempre separadas de uma prática científica independente(...).

A Ciência da Motricidade Humana, como ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, ultrapassa o caráter unilateral e limitado da Educação Física, centrada no imobilismo abstrato do físico. E ultrapassa também a Educação do Movimento e a Educação pelo Movimento que pouco mais acrescentam ao pedagogismo que se apoderou deste campo do conhecimento(...).

A Ciência da Motricidade Humana tem vantagem sobre a Educação Física de permitir, neste campo, relações propriamente discursivas, e não as relações primárias ou secundárias da Educação Física(...).

A Educação Física, porque simples pedagogismo não pode fundar-se a si mesma como teoria, nem sequer prestar contas do que fez, a partir de seus próprios conceitos, porque não os possui(...).

(...) a Educação Física (melhor dito: Educação Motora) é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana(...).

Quer se considere o Homem como espécie biológica, quer se considere o Homem como ser histórico (onde a biologia está integral mas superada), a falsificabilidade e a comunicabilidade científicas não podem deixar de ser atendidas(...).

Caminhar para Ciência da Motricidade Humana e se deixar questionar por ela significa reconhecer que há uma profissão com a sua linguagem, o seu paradigma, a sua ciência normal e o seu lugar definido na sociedade(...).

A Motricidade humana, ao tornar-se ciência autônoma, tenta se libertar da sua herança pan-biologizante e pan-pedagogizante(...).

Uma profissão que assuma uma ciência há de apresentar, assim, um discurso próprio rigoroso, proveniente do objeto de estudo que, epistemológica e institucionalmente, a singulariza e, por fim, um espaço social onde ela possa provar sua verdade, tanto ao nível das ciências como no âmbito da filosofia e no contexto sócio-político(...) (CUNHA, 1988, p. 98 – 102)

No tópico – *Conteúdos, Metodologia e Avaliação* – da proposta de ensino de Educação Física do CB, são discutidas questões acerca dos *conteúdos e habilidades* a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, além dos aspectos *metodológicos* e de *avaliação*.

A autora afirma que o *Esporte*, a *Dança*, o *Jogo* e a *Ginástica*, são práticas corporais produzidas historicamente por homens e mulheres, portanto, produtos da cultura. Encontramos no texto da proposta de ensino do CB indicações quanto aos conteúdos da Educação Física Escolar e seu tratamento.

(...) a partir das relações sociais temos colocadas três maneiras do corpo em movimento se expressar: a ginástica, a dança e os jogos. E a Educação Física com seu objeto de estudo, que é o corpo em movimento, trabalhará a ginástica, a danças e os jogos numa perspectiva histórico-crítica que permitirá ao educando analisar e refletir sobre estas diferentes formas de manifestação cultural.(...)

O esporte é uma forma cultural do movimento humano e deverá ser tematizado pela Educação Física, numa perspectiva de trabalhar com sua origem, sua história, modelo de sociedade que o produziu e sua incorporação pela sociedade brasileira. Ele deve ser analisado, criticado dentro do contexto social em que vivemos.

Os conteúdos de ginástica, danças, jogos e esportes nos currículos escolares deverão cumprir um papel verdadeiramente educativo. Para tanto sua organização deverá levar em consideração: - sua origem(...); o desenvolvimento da criança como ser social (...); evitar

exercícios mecânicos; repetitivos (...); sua história (...). (CB, 1990, p.178)

Em seguida são apresentadas as *habilidades* fundamentais a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Estas são classificadas da seguinte forma:

☞ *Condutas motoras de base* (sentar, levantar, rolar, andar, etc.);

☞ *Condutas neuro-motoras* (girar, galopar, correr, saltar, pular em um pé, etc.);

☞ *Esquema corporal* (postura, atitude, coordenação ampla (óculo-manual, óculo-pedal), coordenação fina (músculo-facial), coordenação viso-motora, equilíbrio, respiração, desconcentração, lateralidade, lateralização, estruturação espaço-temporal, etc.);

☞ *Ritmo*;

☞ *Aprendizagem objeto-motora.*

Ao definir as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, emerge um outro referencial teórico expressivo na proposta de ensino de Educação Física do CB, a *Psicomotricidade*.

LE BOULCH (1984), um dos teóricos da Psicomotricidade, define o método psicomotor como “psico-cinético”, o qual visa a educação pelo movimento de crianças de seis à doze anos. O movimento corporal, nesta perspectiva teórica, passa ser um meio de atingir um objetivo e não um fim como na perspectiva da aptidão física.

Estimulando a prática de exercícios que busquem desenvolver conceitos, abstrações, pré-noções, e habilidades básicas, os psicomotores entendem que as crianças podem compreender melhor a si mesmas e o mundo que as cerca. São definidos como elementos psicomotores:

- *a coordenação* (exercícios de harmonização óculo-manual, saltos, jogar, pegar, deslocamentos em equilíbrio, trepar, habilidades em barras, etc.)
- *a estruturação do esquema corporal* (lateralidade – direita/esquerda, orientação – acima/abaixo, frente/trás, tomada de consciência de diferentes segmentos corporais, etc.)
- *a adaptação postural* (equilíbrio em pé, sentado, deitado, sobre um dos membros, etc.)
- *a percepção temporal* (duração curta e longa, estruturas rítmicas, cadências e sincronizações, etc.)
- *a percepção espacial* (orientação e localização de objetos, apreciação de trajetórias em atitudes de espaço e ação, etc.)
- *a expressão corporal* (empregado à temas musicais)

Segundo a autora, quanto às orientações gerais sob aspectos ligados à *metodologia*, na ação educativa, deve-se privilegiar um procedimento que reforce a perspectiva histórica e provisória do conhecimento. Deve-se problematizar questões acerca dos aspectos sociais e culturais, além dos técnicos/táticos. Deve-se reforçar, junto aos professores e às professoras de Educação Física o papel que estes podem ocupar enquanto mediadores do

processo ensino aprendizagem. Por fim, deve-se estimular a ação criadora dos alunos e alunas instigando-os enquanto sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

Ela deverá permitir ao aluno a exploração motora, as descobertas em sua realização, vivendo através das atividades propostas, momentos que lhe dêem condições de criar novos caminhos, criando novas formas de movimento(...).

O professor de Educação Física(...). sua ação criadora e inovadora deverá dinamizar o trabalho em sua escola, contribuindo para a conscientização do seu grupo, para modificação e valorização da prática pedagógica (...).

(...) os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão conscientes e exercitam sua criticidade durante todo o processo. (CB, 1990, p.183 – 184)

No que tange à *avaliação*, esta é entendida como fonte de reflexão sistemática para a continuidade do processo de ensino aprendizagem, portanto, diagnóstica, acompanha todo o processo educacional.

A partir dos conteúdos, serão extraídos os critérios de avaliação norteados nos objetivos estabelecidos para o progresso da aprendizagem. É preciso também, a cada etapa da avaliação diagnosticar as necessidades do educando, consequentemente realimentando os conteúdos e encaminhando-os a uma nova proposta de ação. (CB, 1990, p.184)

Por fim, um último dado descrito na proposta de ensino de Educação Física do CB diz respeito à distribuição dos conteúdos e habilidades veiculados pela disciplina curricular Educação Física no tempo escolar. O quadro abaixo, extraído do documento original do CB, é uma síntese das questões abordadas neste tópico e expressa a tentativa de articulação entre os

referenciais oriundos da Pedagogia Crítica (e suas leituras na Educação Física) e alguns princípios da Psicomotricidade.

PRESSUPOSTOS DO MOVIMENTO

Pré – Escola

- Ginástica de Solo (rolamento, roda, vela, avião)
- Dança (brinquedos cantados, cantigas de roda, danças populares, organização e orientação temporal)
- Jogos de imitação (formas básica de movimento, condutas neuro-motoras)
- Jogos de Construção (coordenação fina, coordenação ampla, coordenação visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação espacial)
- Jogos Simbólicos (desconcentração, coordenação fina, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal, percepções (táteis, visuais, olfativas, gustativas, auditivas) habilidades perceptivo motoras, dramatização)
- Jogos Rítmicos (ritmo corporal, expressão corporal, postura, atitude, respiração)

Ciclo Básico de Alfabetização

- Ginástica de solo (rolamento, roda, vela e avião)
- Dança (brinquedos cantados, cantigas de roda)
- Jogos de Imitação (formas básicas de movimento, condutas neuro-motoras)
- Jogos de Construção (coordenação fina, coordenação ampla, coordenação visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação espacial)
- Jogos Simbólicos (desconcentração, organização e orientação espacial, estruturação espaço temporal, percepções auditivas, habilidades perceptivo-motoras, dramatização)
- Jogos Rítmicos (o ritmo próprio do corpo, expressão corporal, postura, atitude, respiração)

3ª e 4ª séries

- Ginástica de Solo (rolamento, roda, vela, avião, parada de mão com ajuda, parada de cabeça com ajuda)
- Dança (danças populares, danças folclóricas, ritmo, relação histórico-social dos movimentos folclóricos e suas implicações na sociedade brasileira, análise crítica, origem, história das outras danças)
- Jogos Motores (condutas neuro-motoras, coordenação fina, coordenação ampla, coordenação visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação espacial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal e visual, percepção tátil auditiva, habilidades perceptivo motoras, ritmo proprio do corpo, aprendizagem objeto-motora, expressão corporal, análise crítica, criação de novas regras)
- Jogos Intelectivos (raciocínio, concentração, iniciativa, regras, táticas, técnicas)
- Jogos Dramáticos (dramatização, expressão corporal, análise das relações sociais, análise do jogo através da história)
- Jogos Sensoriais (visuais e auditivos, percepções táteis, gustativas e olfativas)

5ª e 6ª séries

- Ginástica de Solo (rolamento para frente e para trás, roda, parada de mão sem ajuda, parada de cabeça sem ajuda, salto com rolamento)
- Ginástica Aeróbica (ritmo, coordenação ampla, análise sobre o modismo, acessível a quem?)
- Dança (ritmo, danças em geral, danças folclóricas, danças populares, consciência corporal, relação histórico-social dos movimentos folclóricos, análise crítica dos costumes, história e cultura dos temas desenvolvidos)
- Jogos Dramáticos (dramatização, expressão corporal, análise das relações sociais)
- Jogos Recreativos (proposta de desafios, compreensão das regras e normas de convivência social, análise crítica e criação de novas regras)

- Jogos Pré-Desportivos (conhecimento dos fundamentos básicos dos esportes, compreensão das regras e normas de convivência social, análise crítica e criação de novas regras)

- Esportes (fundamentos técnicos, regras, táticas, análise crítica das regras, sua origem e sua história, para que e para quem servem?, modelo de sociedade que os produziram, incorporação pela sociedade brasileira, o esporte enquanto fenômeno cultural, o esporte na sociedade capitalista)

7ª e 8ª séries

- Ginástica de Solo (rolamento para frente e para trás, roda, parada de mão sem ajuda, parada de cabeça sem ajuda, salto com rolamento)

- Ginástica Aeróbica (ritmo, coordenação ampla, análise sobre o modismo, acessível a quem?, análise crítica)

- Dança (ritmo, danças em geral, danças folclóricas, danças populares, consciência corporal, relação histórico-social dos movimentos folclóricos, análise crítica dos costumes, história e cultura dos temas desenvolvidos)

- Jogos Dramáticos (dramatização, expressão corporal, análise das relações sociais)

- Jogos Recreativos (proposta de desafios, compreensão das regras e normas de convivência social, análise crítica e criação de novas regras)

- Jogos Pré-Desportivos (conhecimento dos fundamentos básicos dos esportes, compreensão das regras e normas de convivência social, análise crítica e criação de novas regras)

- Esportes (fundamentos técnicos, regras, táticas, análise crítica das regras, sua origem e sua história, para que e para quem servem?, modelo de sociedade que os produziram, incorporação pela sociedade brasileira, o esporte enquanto fenômeno cultural, o esporte na sociedade capitalista)

Quadro I

De forma geral, a proposta de ensino de Educação Física do CB, constituiu-se numa síntese teórico-metodológica avançada no seu tempo histórico. Estabeleceu críticas aos paradigmas tradicionais e à esportivização

das práticas corporais na escola. Apresentou estratégias alternativas na escolha de conteúdos, de procedimentos metodológicos e de formas de avaliação.

Numa conjuntura mais ampla, a incorporação dos referenciais teóricos oriundos da produção científica dos pesquisadores e pesquisadoras da Educação/Educação Física, ligados ao movimento da esquerda brasileira dos anos 80, estimulou a síntese em torno de um modelo crítico de Educação Física Escolar para o Estado do Paraná.

O fato desta proposta curricular ter sido elaborada no seio de um Governo pemedebista fragiliza sua perspectiva revolucionária, no entanto não se deve deixar de considerar sua importância no contexto histórico, político e educacional dos anos 80. O próprio SAVIANI (1993, Prefácio) quando discorre sobre a influência que a Pedagogia Histórico-Crítica exerceu durante os anos 80, afirma: *“Durante a década de oitenta essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino como foi o caso, em especial, dos Estados do Paraná e Santa Catarina.”*

Mesmo que esses avanços sejam reconhecidos, numa análise mais rigorosa, a incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Soviética, da Educação Física Progressista, da Ciência da Motricidade Humana e da Psicomotricidade, evidenciou uma pluralidade teórica que confundiu as diferenças e os antagonismos epistemológicos, políticos e teórico-metodológicos existentes entre estas correntes teóricas. Presencia-se,

na proposta de ensino de Educação Física do CB, expressões e sínteses que demonstram isso.

No tópico *Pressupostos Teóricos*, a autora explicita qual será o referencial que fundamentará a abordagem de Educação Física que se pretende desenvolver na proposta curricular.

Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro da tendência histórico-crítica, verificamos que em sua ação pedagógica ela deve buscar elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana. (CB, 1990, 175)

Nesta afirmação há uma convergência entre os referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Ciência da Motricidade Humana, como se um fosse complemento do outro. Não se advoga neste estudo a necessidade da divergência teórica como princípio ativo, o que se reclama é a falta de uma síntese propositiva que leve as diferenças históricas, políticas e teóricas que incitaram o surgimento destas teorias.

Por exemplo, quanto à Ciência da Motricidade Humana, não são discutidos aspectos constitutivos que legitimam a Educação Física como ciência, os princípios epistemológicos que a sustentam, a ideologia que permeia esta compreensão de Educação Física¹⁷.

Uma outra questão diz respeito à definição do termo *Educação Física*, se percebe que as contribuições dos autores e autoras ligados à *Educação Física Progressista*, à *Ciência da Motricidade Humana* e à

¹⁷ Uma obra no cenário acadêmico da Educação Física que faz uma reflexão epistemológica sobre a Teoria da Ciência da Motricidade Humana é: BRACHT, Valter. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

Psicomotricidade, partem de olhares distintos. O primeiro grupo define as disciplinas curriculares enquanto *práticas sociais/educativas*, inseridas no contexto histórico, político e cultural de uma sociedade de classes. O segundo, de forma abstrata, como *Educação Motora* (dimensão pedagógica da *Ciência da Motricidade Humana*) e o terceiro, numa perspectiva utilitarista, como *campo/espço de aplicação dos conceitos psicomotores*.

Há portanto distinções teóricas e estas, resultam numa indefinição quanto à compreensão do que venha ser Educação Física na proposta de ensino do CB, que ora é compreendida como *prática social/educativa*, ora como *ciência/área de conhecimento independente*.

A Educação Física no Brasil está tentando ocupar o lugar que lhe cabe dentro das Ciências.(...)buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de área de conhecimento.A Educação Física enquanto ciência(...) (CB, 1990, p. 175 - 176)

Outra confusão é acerca da definição de um *objeto de estudo* particular à Educação Física. Durante o texto da proposta de ensino de Educação Física do CB são enunciados o *corpo*, o *movimento humano* e/ou o *movimento corporal* como objetos de reflexão sistemática da Educação Física.

Sem adentrar no mérito da discussão epistemológica acerca do significado de um objeto de estudo próprio para a Educação Física Escolar, se constata, na leitura crítica do texto da proposta de ensino do CB, que esta objetividade tem fundamento nos postulados da *Ciência da Motricidade Humana* e *Pedagogia Histórico-Crítica*, ratificando portanto a pluralidade teórica.

(...)da Ciência da Motricidade Humana. Esta ciência trata-se da compreensão e explicação do movimento humano(...)Como a Educação Física, enquanto ciência, tem no corpo em movimento e suas diferentes formas de manifestação o seu objeto de estudo(...).Entendemos que o movimento humano é a expressão objetivada da expressão corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade.(...)e seguir em direção à visão de corpo em movimento numa perspectiva histórico-crítica. (CB, 1990, p. 176 - 177)

Por fim, a segunda parte deste capítulo, anuncia princípios de uma teoria da *aprendizagem e desenvolvimento* com base nos estudos da psicologia soviética. Contudo, Se percebe que são negadas as contribuições deste texto na proposta de ensino de Educação Física do CB. Um exemplo desta constatação diz respeito aos *conteúdos e habilidades básicas* a serem apreendidas e desenvolvidas no tempo escolar, estes são distribuídos nas séries escolares sob uma outra base teórica.

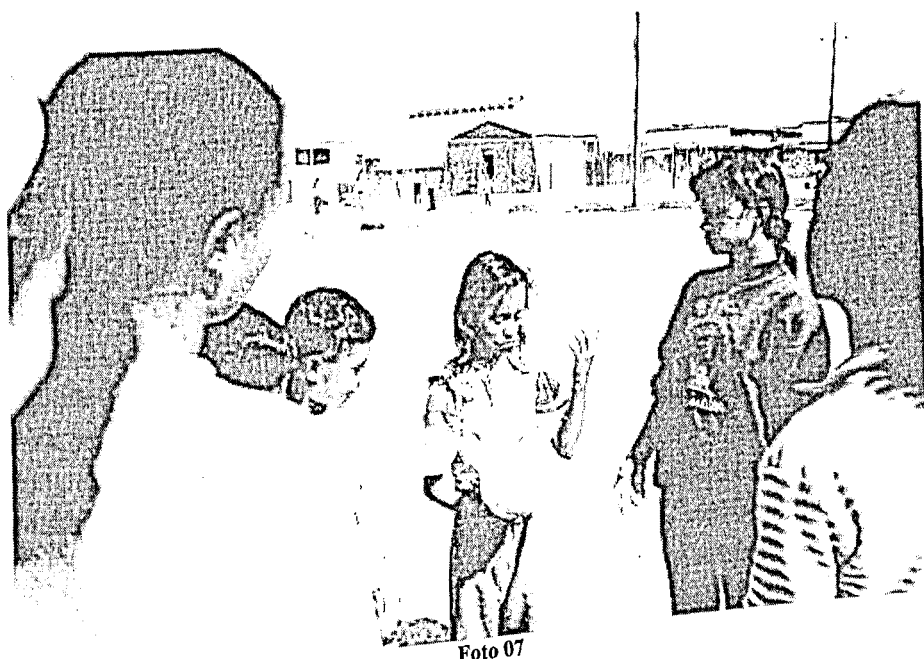
No *Quadro II - Pressupostos do Movimento* as habilidades elegidas para serem desenvolvidas através da disciplina curricular Educação Física, tem fundamento na Psicomotricidade. Tanto na Pré-Escola quanto no Ciclo de Alfabetização há uma predominância do trabalho pedagógico com os *elementos psicomotores*. Somente de 5ª à 8ª série do ensino fundamental é que emergem, de forma mais significativa, os conteúdos que problematizam aspectos históricos, políticos, sociais e culturais onde as práticas corporais estão inseridas.

A questão a ser levantada, com base na análise do Quadro II, é por que os conteúdos que exigem reflexões conjunturais não acompanham a

formação dos alunos e alunas desde sua entrada na Educação institucionalizada?

Ao analisar esta disposição dos conteúdos no tempo escolar se constata que a maturação psíquica e biológica são determinantes para a eleição dos conteúdos e habilidades. Há o entendimento de que existem conteúdos e habilidades básicas a serem apreendidas e desenvolvidas como pré-requisito de outros conteúdos que exigem reflexão crítica, nega-se com isso, princípios teóricos de formação humana que compreendem a criança (alunos e alunas) como sujeito histórico, social. Isto é, se fortalece uma outra perspectiva de formação humana descontextualizada, etapista e mecanicista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



"tá no final, vamos pra roda debater"

Com base no estudo realizado podemos concluir que a conjuntura internacional e o contexto econômico, político e educacional brasileiro foram influentes no debate acadêmico da Educação Física nos anos 80. No entanto, esta afirmação precisa ser revisitada a todo tempo para que não se apresente de forma mecanizada, o que seria insuficiente.

Incorrermos no entendimento de que a macro-estrutura, por si só, constitui o particular, é recairmos sobre um determinismo que não possibilitaria evidenciarmos que a construção de um campo acadêmico, de

uma prática social/pedagógica e de uma política curricular, se dão na contradição do todo com o particular. A totalidade e o particular não são duas categorias onde uma subjuga a outra mecanicamente, e sim, compõem a realidade na dialética que as originam e lhes dão movimento.

Concordando com esta perspectiva de olhar os fenômenos sociais evidenciamos que as críticas que setores da Educação Física sofreram a partir dos anos 80 são compostas por influências conjunturais do momento de efervescência política que tomava o País, mas também, pela necessidade interna de resignificação filosófica e teórico-metodológica da área, que perdia legitimidade enquanto prática pedagógica no âmbito da Educação Escolar. Contudo, mesmo que reconheçamos que a Educação Física possui uma determinada autonomia frente as condições macro-estruturais, esta possui limites e é carregada de contornos históricos, políticos e culturais que não nos deixam afirmar, equivocadamente, que a Educação Física, no particular, compôs sua própria história.

Outra questão a considerarmos diz respeito aos pesquisadores e pesquisadoras que colocam-se preocupados com uma tensão exacerbada provocada pelo debate entre tendências e abordagens nos anos 80, por ter sido esta, prejudicial a construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira.

Entre estes pesquisadores está DAOLIO (1996), o qual afirma que o respeito à diferença é substancial para a elevação do debate científico,

cabendo aos *autores* e *atores* desta *trama* a defesa de suas próprias perspectivas, sem a necessidade de desqualificação do *diferente*.

Entendemos ser significativa a preocupação da não desqualificação do debate, mas é insuficiente a reflexão que supõe prejudicial as tensões político-ideológicas ocorridas nesse debate nos anos 80.

Por certo, a Educação Física pode ser entendida como uma prática social/educativa marcada por uma certa pluralidade e diversidade teórica, no entanto, quando contextualizada política e socialmente, evidenciamos visões de mundo em disputa que, além de diferentes são, muitas vezes, antagônicas. Este é um fator significativo para compreendermos os motivos da tensão exacerbada no debate dos anos 80. FERREIRA (1998, p. 83) em sua análise constata que

(...)se é preciso avançar na construção do campo acadêmico da EF, evitando debates sem maior "sustentação acadêmica" e restritos apenas a um único sentido, o da "luta por poder político"(...), por outro lado, também não podemos perder de vista que, para analisarmos o campo acadêmico e/ou pedagógico da EF torna-se fundamental conceituá-los em função da organização social que os produziu.

Propormos efetivamente a superação do momento político-acadêmico dos anos 80, que teve como característica principal o discurso de denúncia de setores ligados a Educação Física Escolar não foi nem é tarefa fácil. Há de valorizarmos aquele momento como substancial para o aparecimento de mais denúncias, articuladas à proposições teórico-metodológicas.

Neste sentido torna-se relevante que discussões que privilegiem temáticas que representem o cotidiano do trabalho pedagógico se façam presentes nas pesquisas em Educação Física Escolar.

Não se trata com isso de valorizarmos a investigação científica somente como um instrumento útil às contingências cotidianas; não se trata de limitarmos a produção teórica em produção de tecnologias; não se trata de revivermos manuais de reprodução de intervenção pedagógica; não se trata enfim, de respondermos somente aos interesses imediatos micro-estruturais da escola e deixarmos de nos preocupar com as lutas mais amplas da sociedade.

O que queremos afirmar, corroborando com TAFFAREL (1997) e BRACHT (1999), é que esta perspectiva que defendemos tem uma razão de existir na medida em que entendemos ser necessário para a Educação Física Escolar, a partir da reflexão das *problemáticas da prática escolar cotidiana*, produzir elementos para uma *Teoria da Educação Física*.

Quanto à orientação político-pedagógica expressa na proposta de ensino de Educação Física do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, concluímos que esta questiona a histórica predominância do paradigma anátomo-fisiológico. Houve uma apropriação, por parte da equipe que a redigiu, de produções científicas surgidas na efervescência do debate político-acadêmico ocorrido nos anos 80 na Educação Física brasileira (OLIVEIRA, 1983; MEDINA, 1986; CASTELLANI 1987; CARMO, 1989; BRACHT, 1989 e GUIRALDELLI JR., 1988); de obras que sustentaram um olhar progressista sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano

(VYGOTSKY, 1984), e de outras que buscaram entender a Educação Física e o movimento humano dentro dos postulados da ciência (VIEIRA E CUNHA, 1988). Todavia, ainda fazia-se presente, de forma bastante significativa, referenciais teórico-metodológicos distintos dos anteriores, como a incorporação da Psicomotricidade (LE BOULCH, 1984).

Esta diversidade de referenciais teóricos têm um ponto comum. Todos eles apresentavam-se, no contexto dos anos 80, como perspectivas teóricas que superavam o modelo tradicional de Educação Física. Todavia, a forma como foram apropriados na proposta de ensino de Educação Física do CB, evidenciou a convivência de diferentes matrizes filosóficas que dificultaram entre outras questões a unidade da Proposta Curricular, ainda que, no contexto do final dos anos 80, reconheçamos que se mostrou avançada em sua orientação pedagógica.

Durante a análise dos textos da proposta de ensino de Educação Física do CB, alguns questionamentos surgiram: *O que teriam dito os professores e as professoras vinculados à Secretaria Estadual de Educação, aos Núcleos Regionais, às unidades escolares, à APP – Sindicato e às Universidades sobre o processo de elaboração desta proposta curricular? Como se deu a implementação do CB no conjunto das escolas públicas do Paraná? Houve mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física que formularam seus planos de ensino com base nesta proposta de ensino de Educação Física?*

Qual o impacto desta proposta curricular na formação dos alunos e das alunas da Rede Pública do Estado do Paraná?

Certamente estas questões serão respondidas na medida em que haja continuidade nas pesquisas científicas que privilegiem as Políticas Curriculares do Estado do Paraná como temática.

Enfim, para finalizarmos, entendemos que a produção científica da Educação Física no campo das Políticas Curriculares, tanto na dimensão epistemológica e política quanto no campo estritamente pedagógico apresentam desafios, que não se esgotam neles próprios, mas que ao nosso ver precisam ser enfrentados no tempo histórico que a Educação Física brasileira vive. São eles:

a) Não desvincularmos da produção do conhecimento a dimensão *político-revolucionária* da *matriz marxista*, pois esta está organicamente articulada à uma concepção de mundo e de homem contrahegemônicas ao modelo capitalista.

Incorporamos criticamente a análise de Bracht (1999) que nos chama atenção para não incorrermos numa leitura mecanicista e determinista da história e do método histórico-dialético. Afirmo o autor que

(...) essa posição advoga a possibilidade da identificação de leis históricas (à semelhança das leis da natureza)(...). O problema se coloca quando se o faz com a pretensão de que essa é uma necessidade histórica inelutável e portanto, "cientificamente comprovável". Entendo ser essa necessidade argumentável, mas não pelo seu caráter inevitável e sim por razões políticas e éticas. (BRACHT, 1999, p.133)

b) Provocarmos o debate acadêmico levando em conta as possibilidades de novas sínteses das *Políticas Curriculares* ligadas à tradição *marxista*, a fim de superar seus *limites teórico-metodológicos*, sem perder de vista que estas sínteses precisam ter como elemento central *o movimento histórico da sociedade* que é *lento e contraditório*, caso contrário, na busca de originalidade político-acadêmica, corremos o risco de fazermos proposições *a-históricas*;

c) Aprendermos os pressupostos teóricos que sustentam o debate em torno da *teoria crítica do currículo e disciplinas curriculares* para que possamos avançar nos estudos que abordam, a partir das categorias da prática pedagógica, o conhecimento específico que trata a Educação Física Escolar;

d) Valorizarmos as pesquisas que avaliem criticamente a incorporação da produção científica em Educação Física Escolar e das *Políticas Curriculares* no cotidiano escolar, a fim de que possamos perceber com rigor, quais os limites e possibilidades de mediação entre o conhecimento científico e a realidade concreta.

Não será a Educação Física, tão pouco uma Proposta Curricular que isoladamente vão dar conta de reverter o modelo de sociedade que está posto. No entanto, ainda que não sejam suficientes, nas práticas cotidianas, forjam concepções de mundo homem e mulher.

*“É necessário
advertir que, por
mais desvios e
erros que se
tenham cometido,
não se trata de
jogar tudo fora e
começar do zero.”*

Marta Harnecker

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Maria H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Ed. Vozes, tradução de Clóvis Marques, 2ª ed., 1984

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Questões da nossa época, 2ª ed., 1999

BUFFA & NOSELLA, Ester/ Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, Coleção biblioteca da educação, série 1, Escola; v. 17, 1991.

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

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: UNIJUI, Coleção Educação Física. 1999.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: Dalila Andrade Oliveira e Mariza R. T. Duarte (orgs.). **Política trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13 – 41.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola: a Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

_____. Educação Física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para a discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 10 – n. 1, 1988. p. 10 – 18.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des) caracterização profissional-filosófica da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 3, 1983. p. 95 – 101.

_____. **O trato do conhecimento com a Educação Física Escolar**. Palestra proferida na IV Semana de Prática de Ensino da UFPR, Curitiba, nov. 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física.** Campinas, SP: Autores Associados, Coleção: Polêmicas do nosso tempo, 1998.

_____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** Campinas/SP: Programa de Pós Graduação em Educação UNICAMP, 1999 (Tese de Doutorado)

CBCE. Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, 1997

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez – Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor, 1992.

CUNHA. Manuel Sérgio. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas, SP: Papirus, Coleção corpo e motricidade, 1989.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papirus, Coleção corpo e motricidade, 1995.

_____. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980.** Campinas: Papirus – Coleção Corpo e Motricidade, 1998.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. **Cartografia do trabalho docente.** Corinta Maria Grizolia Geraldi; Dario Fiorentini; Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137 – 152.

FRATTI, Rodrigo G. Uma proposta político-pedagógica para a Educação Física: dificuldades, limites e possibilidades de uma intervenção crítica. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Florianópolis: Anais, 1999. p. 200-207

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, Coleção Formação e Trabalho Pedagógico, 1995.

FERREIRA, Marcelo Guina. A Educação Física brasileira da década de 80 a de 90: a disputa intelectuais tradicionais x intelectuais orgânicos na construção do seu campo acadêmico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 3, maio de 1998. p. 78 – 84.

- GABARDO, Carmem. A implementação da pedagogia histórico-crítica na prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. Curitiba: **Cadernos Pedagógicos/ APP-Sindicato**, nº comemorativo 50 anos APP-Sindicato, 1997. p. 23 – 26
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática. Série Fundamentos, 6ª ed., 1995.
- GATTI, Bernadete. Pós – graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 – 1981. São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, fev. 1983. p. 03 – 17.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas - 3.ed. , 1991.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. São Paulo: Cortez, Antonio Flávio Barbosa Moreira/Tomas Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Ap. Batista - 2ª ed., 1995
- GOEDERT, Rosicler Terezinha. **A inserção da Educação Física na proposta político pedagógica da escola e sua participação na estruturação curricular: possibilidades e limites**. Santa Maria: Curso de Pós Graduação em Ciência do Movimento Humano, UFSM, 1998
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, Coleção Espaço, 1988.
- IANNI, Octávio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1994.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Antonio Bosco de. **Burocracia e Participação: análise da (im) possibilidade de participação transformadora na organização burocrática escolar.** Campinas/SP: Programa de Pós Graduação UNICAMP, 1995. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Descentralização, participação e autonomia nas políticas educacionais dos anos 80 e 90: construção da concepção privatista de educação no Estado do Paraná.** 1999 (mimeo)

MAGALHÃES, João P. de Almeida. **A economia e a abertura política: bases para um novo pacto social.** Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, 1981.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa - PR).** Campinas: Programa de Pós Graduação UNICAMP, 1995 (Dissertação, Mestrado).

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e o seu corpo: educação e política do corpo.** Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. **A educação física cuida do corpo e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física.** Campinas/SP: Papyrus, Coleção Krisis, 14ª ed., 1996.

MINAYO (org.), Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

NOGUEIRA, Francis M. G. **Políticas educacionais do Paraná - a década de oitenta.** Curitiba: **Cadernos Pedagógicos/ APP-Sindicato**, nº comemorativo 50 anos APP-Sindicato, 1997. p. 27 - 30.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física brasileira.** In: **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá: v.10, n.1, 1999. p. 03 - 12.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física.** São Paulo: Ed. Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 3ª ed., 1984

_____. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira.** Campinas: Papyrus - Coleção Corpo e Motricidade, 1994.

PALAFOX, Gabriel H. M. As tendências da Educação Física e sua relação com as categorias idealistas e materialistas da história. In: **Revista Motrivivência**, Sergipe, ano VI, nº4, junho/1993.

_____. Educação Física e ciências do esporte: intervenção e conhecimento. In: I CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - Jornada Pré-CONBRACE, abril de 1999.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80 - Brasil: quando a multidão voltou às praças**. São Paulo: Ed. Ática, série: Princípios, 2ª ed., 1994.

SANTOS, Jussara M. T. P. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no estado do Paraná diante dos preceitos da constituição**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998 (Tese, Doutorado)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40, 1992.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 1994

SILVA (org.), Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes 1995.

SOUSA, Estela Rodrigues de. **O que há de "novo" nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. Uberlândia/MG: Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, 1999 (Dissertação de Mestrado)

SOUZA e SILVA, Rossana Valéria. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria: UFSM, 1990. NUTESSES, Uberlândia, 1998. Resumo

_____. As ciências do esporte no Brasil nos últimos vinte anos: contribuição da pós-graduação estrito senso. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** número especial - 20 anos CBCE, p. 54-64, 1998.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: ao livro técnico, Coleção Educação Física: série fundamentação, 1985

_____. Referencial teórico-metodológico para a produção do conhecimento sobre metodologia do ensino da Educação Física e esportes. Santa Maria/RS: In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 2, janeiro de 1995. p. 122 – 133.

_____. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE – 20 anos: o caráter revolucionário de uma instituição científica. Isto é possível?. Florianópolis/SC: In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, número especial - 20 anos CBCE, 1998. p. 39 – 49.

TRIVINOS & MOLINA (org.), Augusto Nivaldo Silva; Vicente. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. São Paulo. **Caderno de Debates**, nº81, 1992. p. 22 – 32.

ZEICHNER. Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: **Cartografia do trabalho docente**. Corinta Maria Grizolia Geraldi; Dario Fiorentini; Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207 – 236.

FONTES DOCUMENTAIS

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. RBCE. São Caetano do Sul: v. 1, n. 1, set. 1979

____. RBCE. São Caetano do Sul: v. 1, n. 2, jan. 1980

____. RBCE. São Caetano do Sul: v. 1, n. 3, maio 1980

____. RBCE. São Caetano do Sul: v. 2, n. 1, set. 1980

____. RBCE. São Caetano do Sul: v. 2, n. 2, jan. 1981

____. RBCE. São Caetano do Sul: v. 2, n. 3, maio 1981

____. RBCE.. São Caetano do Sul: v. 3, n. 1, set. 1981

____. RBCE. Volta Redonda: v. 3, n. 2, jan. 1982

____. RBCE. Volta Redonda: v. 4, n. 1, set. 1982

____. RBCE. São Paulo: v. 4, n. 2, jan. 1983

____. RBCE. São Paulo: v. 4, n. 3, maio 1983

____. RBCE. São Paulo: v. 5, n. 1, set. 1983

____. RBCE. São Paulo: v. 5, n. 2, jan. 1984

____. RBCE. São Paulo: v. 5, n. 3, maio 1984

____. RBCE. São Paulo: v. 6, n. 2, jan. 1985

____. RBCE. São Paulo: v. 6, n. 3, maio 1985

____. RBCE. São Paulo: v. 7, n. 1, set. 1985

____. RBCE. São Paulo: v. 7, n. 2, jan. 1986

____. RBCE. São Paulo: v. 7, n. 3, maio 1986

____. RBCE. São Paulo: v. 8, n. 1, set. 1986

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. RBCE. São Paulo: v. 9, n. 1, set. 1987

____. RBCE. São Paulo: v. 9, n. 3, maio 1988

____. RBCE. São Paulo: v. 10, n. 1, set. 1988

____. RBCE. Campinas: v. 10, n. 2, jan. 1989

____. RBCE. São Paulo: v. 11, n. 1, set. 1989

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto Pedagógico – 1987-1990. Curitiba: SEED, 1987.

____. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

ANEXOS

ANEXO 01 – Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU**

**CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA
PÚBLICA DO PARANÁ**

**CURITIBA
1990**

Ana Maria Bento
Beatriz Müller
Carlos Petronzelli
Carlos Alberto de Paula
Carmem Lucia Gabardo
Elisiani Vitória Tiepolo
Elza Yuriko Takahashi
Hatsue Misima Jecohti
Márcia Flávia Porto
Maria Auxiliadora Schmidt
Maria do Rocio Virmond Torres
Marlene Aparecida Comin de Araújo
Reny Maria Gregolin Guindaste
Rosa Osaki
Rosiclér Shafaschek
Sonia de Fátima Schwantes
Valda Marcelino Tolkmitt

CONSULTORES

Beatriz Maria Moro Zétola Bez
Carlos Roberto Vianna
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Elmarina Samways
Elvira Cristina de Souza Lima
Judite Maria Barbosa Trindade
Jussara Maria Tavares Puglielli Santos
Leozi Mara Lascoski
Ligia Regina Klein
Lucia Peixoto Cheren
Maria Tereza Carneiro Soares
Odilon Carlos Nunes
Regina Luzia Corio de Buriasco
Regina Maria Michelotto
Roberto Filizola
Ronaldo Schwantes
Rose Meri Trojan
Siderley Tarciso Pinheiro
Sonia Monclaro Virmond

NORMALIZAÇÃO

Rita de Cássia Teixeira Gusso
CRO. 9/647

COLABORADORES

Maria de Lourdes Meireles
Yone Perolla

DATILOGRAFIA

Adir Sponholz Iurk

Maria de Lourdes Lima

Oslira Terezinha Schedelt Iurk

**PARANÁ. SECRETARIA DE
ESTADO DA EDUCAÇÃO
CURRÍCULO BÁSICO PARA A
ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ
CURITIBA: SEED, 1990**

1. EDUCAÇÃO – PARANÁ

2. ENSINO DE 1º GRAU

I. TÍTULO

CDU: 373 (816-2)

14



PROFESSORES

A luta intensa e contínua pela melhoria da qualidade de ensino tem-nos unido em ações concretas e efetivas, que engrandecem o Estado do Paraná. O presente trabalho é resultado dessa luta e dessa união. Temos consciência clara de que devolvemos a vocês o produto de seu esforço, construído na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula, tendo como meta uma sociedade mais justa, onde todos tenham acesso ao conhecimento e dele possam se apropriar. Temos também consciência clara de que o trabalho não se esgota aqui. A proposta é motivação para o desencadeamento de ações mais abrangentes e desafios maiores. A discussão mal começa, pois precisa atingir a todos. O comprometimento e a continuidade dependem, mais uma vez, de vocês, professores. A educação é ação solidária e como tal pressupõe o envolvimento de todos nós. Vocês podem e devem dar continuidade a esse trabalho. É acreditar e agir, como fizeram ao construir a proposta.

Parabéns, professores do Paraná, por mais essa produção.

Curitiba, outubro 1990

GILDA POLI ROCHA LOURES
Secretária de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO GERAL

ENSINO DE 1º GRAU: ELEMENTAR E FUNDAMENTAL

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA.

PROPOSTAS:

1. PRÉ-ESCOLA
2. ALFABETIZAÇÃO
3. LÍNGUA PORTUGUESA
4. MATEMÁTICA
5. HISTÓRIA
6. GEOGRAFIA
7. CIÊNCIAS
8. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
9. EDUCAÇÃO FÍSICA
10. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
11. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL

XEROX
CINEMAS
SERIALS
23 5460

INTRODUÇÃO

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje.

A reestruturação curricular de pré a 8ª série é resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores deste Estado, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino.

O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constituiu-se no primeiro passo. Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma sequência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta.

Com a opção de um número significativo de escolas, o Ciclo Básico de Alfabetização foi im-

plantado em 1988. Para que isso se realizasse, foram criadas condições, tanto em nível de programação curricular quanto da própria organização da escola, que viessem possibilitar a permanência de maior número de alunos sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem.

O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou.

Em 1989 houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização e, através de assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas.

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.

Dessa forma, o Departamento de Ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento.

O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização.

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc.

Cabe ao educador, a partir de seu compromisso com a educação, rever e avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento e instar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular.

Cleusa Maria Richter
DIRETORA DO DEPARTAMENTO
DE ENSINO DE 1º GRAU

Carmen Lúcia Gabardo
ASSESSORA TÉCNICO-PEDAGÓGICA

**ENSINO DE 1º GRAU:
ELEMENTAR E FUNDAMENTAL**

Jussara M^a T. Puglielli Santos*
Odilon Carlos Nunes*

Por que, ao final do século XX, no Brasil, nos encontramos ainda lutando pela universalização da escola básica, lutando para que sua oferta seja gradativamente ampliada para os demais níveis de ensino? Por que defender o acesso, das camadas populares, ao conhecimento científico produzido historicamente pelos homens?

Será que nós professores da escola pública, pais usuários e não usuários dela, ao reconhecermos a importância da escolaridade básica, quer como condição de sobrevivência, quer como elemento indispensável à formação das consciências, estamos iludidos?

Será a escola, em especial a escola básica, dispensável, desnecessária?

Uma certeza histórica nós temos: a escola só é indispensável para aqueles que dela já se apropriaram.

O fato de a escola ter sido usada, ao longo de muito tempo, no Brasil, como suporte físico e de pessoal à implementação de programas assistenciais dos governos à maioria da população, caracterizando o desvirtuamento de sua tarefa específica, o ensino, se constitui em elemento para sua negação?

O desvirtuamento da escola de sua especificidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo.

Portanto, a utilização do tempo escolar, do espaço escolar, dos profissionais da educação e mesmo dos conteúdos de ensino, para tarefas que deveriam ser cumpridas por outras instituições sociais, que deixaram de ofertar equipamentos em quantidade e qualidade necessários ao atendimento. Professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR.

mento da população, faz parte da mesma lógica, ou seja, de políticas "economicistas" de atendimento às necessidades sociais.

É mais adequado, para tal ótica, utilizar o prédio, o tempo, os profissionais e o conteúdo da escola para campanhas e atendimento imediato e superficial às populações mais pobres, do que atendê-las efetivamente, e, mais do que isso, redistribuir renda através de políticas salariais que permitam a vida digna.

Contudo, mesmo a "distribuição mais justa" implicaria em considerarmos outra a organização das relações sociais que não a que temos presente hoje no Brasil.

O fato de as lutas sociais, no Brasil, por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação, estarem demarcadas pelos limites de uma sociedade onde as relações sociais de produção obedecem à lógica capitalista, não as coloca, necessariamente, fora de um projeto social mais amplo, de superação mesmo, desta ordem. Como a história se dará, cabe aos homens organizados decidirem, construir-na no seio das próprias relações sociais.

Frente a tais questões, em que direção têm se posicionado os educadores progressistas no Brasil de hoje?

Tais educadores entendem que a luta organizada na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, ainda, tem de ser travada, diuturnamente, por todos que compreendem sua importância e significado político.

Compreendem, contudo, que esta luta não se faz sem se ter presentes e claras as determinações sociais da educação

é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma¹.

Importa, para estes educadores, considerar ainda que

a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante.

Consequentemente, a Educação também

interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação². Entendem, então, que a construção da especificidade da escola significa recuperar sua razão histórica.

A educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber³.

Ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcional da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa.

A discussão a torno do resgate da essência da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo a contribuição do professor Dermeval Saviani o mais determinante nesta compreensão da tarefa escolar.

Para esta compreensão pedagógica cabe à escola dosar e sequenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o "conjunto das atividades nucleares da escola"⁴.

A transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isto implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio.

Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado é o que convencionamos chamar de **saber escolar**.⁵

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança

apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar.

O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é desronada⁶.

Importa tomar a escola, nossa escola concreta, como local de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam. Urge, portanto, a definição de meios que favoreçam o estudo, o debate pedagógico, a tomada de decisões mais coletivas sobre a condução do ensino pela escola, bem como, a revisão de sua organização interna, sua relação com as diferentes instâncias da sociedade civil e com a comunidade sua usuária.

A partir dos elementos tratados até aqui temos claro que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem. Assim, a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado passa a ser o foco da construção do saber escolar, portanto, o conhecimento científico deve ser tomado como o elemento básico de referência para a organização do ensino. Caberia apontar para o entendimento do significado do saber científico. Claro está que não se trata de qualquer saber, trata-se da forma mais articulada, de maior capacidade explicativa, daquele saber através do qual se dá a explicação mais orgânica dos elementos que compõe a prática social. Se almejamos que o aluno, ao final de sua escolarização elementar, possua os instrumentos necessários (conhecimentos) para compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo, não será com o domínio de um conhecimento que dê conta de explicar a parte, sem articulá-la com o todo, que iremos dar qualidade ao ensino.

A organização do saber escolar, com vistas à transmissão-assimilação do conhecimento científico, pressupõe a intervenção da pedagogia, co-

mo ciência. Cabe a ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis. As formas de tomar assimiláveis os conteúdos estão intimamente relacionadas com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também, com suas formas de ensino.

A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. No entanto, esta compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino. A leitura do professor sobre a compreensão da prática social por parte dos alunos, no momento anterior ao início do trabalho pedagógico, é precária. Ele vai incorporando a ela novos elementos a partir do contato com os alunos e da avaliação consequente das ações encetadas na direção do ensino.

A compreensão da prática social pelos alunos, não pressupõe, ao menos no início do processo de ensino, os elementos por ele determinados. Se os detivessem não estariam na condição de alunos, o que não implica em desconsiderar que detenham conhecimentos e experiências que o professor deve considerar no ensino. A partir desse ensino os alunos deverão incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social.

A partir da instrumentalização, do domínio das ferramentas culturais⁷, ou seja, da incorporação de um conjunto de noções básicas relativas às áreas do conhecimento, importa acompanhar a elaboração que os alunos passam a realizar a partir de tal domínio. O acompanhamento da elaboração dos alunos, de como utilizem os conhecimentos novos apreendidos na explicação dos fenômenos da prática social, deve ser tomado como

referência para a organização do ensino de noções mais complexas.

A avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e da organização do saber escolar são dimensões indissociáveis no processo de avaliação na escola. Assim, avaliar o grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos, só tem sentido se servir de parâmetros para a revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor. Frente aos resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve se perguntar se o ensino da forma como o está conduzindo, é conseqüente para a aprendizagem dos alunos. Esta pergunta deve ser o norte das decisões pedagógicas na escola. O grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor.

Ainda que de forma sintética, a indicação dos elementos pedagógicos foi feita com a finalidade de destacar que a mediação entre o não domínio das ferramentas culturais e o processo de seu domínio por parte dos alunos, não pode prescindir da competência técnica (aqui entendida em sentido amplo, tanto na sua dimensão teórica, domínio do conhecimento, como técnica, domínio das formas de transmissão-assimilação dos conhecimentos) do professor para fazê-la. Como já foi indicada, tal competência do professor é sempre precária, pois deve estar constantemente desafiada pela prática do ensino e pela necessidade de aprimorá-la sistematicamente, aprofundando o domínio dos conteúdos relativos à cada área do conhecimento e das formas de seu encaminhamento metodológico no ensino.

A busca da competência deve encaminhar e dar conteúdo também, às lutas dos profissionais da educação por melhores condições dignas de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo. Lutar pelas condições fundamentais que lhes garantam competência é uma das instâncias da luta pela democratização do ensino.

NOTAS DE REFERÊNCIA

- ¹ SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. p. 66.
- ² ———. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: USP, 1989. p. 26.
- ³ ———. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. p. 9.
- ⁴ ———. p. 11.
- ⁵ ———. p. 12.
- ⁶ ———. p. 23.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Revista da ANDE*, São Paulo n. 7, p. 9-13, 1984.
- . *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- . A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: USP, 1989. p. 23-33.
- . A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *Revista da ANDE*, São Paulo, n.11, p. 15-23, 1986.

**ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO
E A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS
NA ESCOLA**

Elvira Cristina de Souza Lima*

Viver e desenvolver-se implica em transformações contínuas que se realizam através da interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio no qual se inserem.

Este meio é um meio que podemos chamar de natural e social: ele é constituído pela natureza, pelos objetos, pelas pessoas, pelas idéias, pelos valores e pelo conhecimento.

O processo de desenvolvimento do ser humano caracteriza-se por ser contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo.

Ele é constituído por períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem.

O indivíduo se constitui enquanto membro do grupo através da construção de sua identidade cultural, que possibilita sua permanência no grupo, e constrói, simultaneamente, sua personalidade, que o caracterizará como indivíduo único no grupo.

O desenvolvimento é um processo integrado, que abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social), no complexo, no qual diversas funções são formadas.

Enquanto espécie o ser humano apresenta, ao nascer, uma plasticidade muito grande, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar-se de diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio e agir sobre ele. Mas o indivíduo aprende e utiliza somente as formas de ação que existirem em seu meio, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas.

Isto quer dizer que a cultura é constitutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural. Os comportamentos e ações privilegiados em um determinado grupo são, então, determinantes no processo de desenvolvimento da criança.

* Profª Drª. na área de desenvolvimento da USP/Ribeirão Preto e Pesquisadora na área de desenvolvimento Infantil e Aprendizagem.

O indivíduo não é um ser somente em desenvolvimento psicológico, mas um ser concreto em relação com o real. Isso lhe fornece possibilidades cognitivas de apreensão e compreensão da realidade, de transformação de si próprio e, conseqüentemente, desta realidade, além de produtor e consumidor de conhecimentos. O conhecimento do indivíduo é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passa.

Os seres humanos não apresentam um processo de desenvolvimento psicológico independente do desenvolvimento cognitivo, o que equivale a dizer que o processo de desenvolvimento do ser humano é concomitante e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado. Não são, assim, dois processos independentes.

Este fato estabelece uma articulação dialética entre forma e conteúdo, suprimindo a noção dicotômica que sugeria a existência de um indivíduo que aprende sem ser modificado pelo conteúdo cognitivo que ele aprende, o que equivaleria a dizer que a aprendizagem formal é desvinculada do resto de sua experiência de vida.

Por outro lado, o indivíduo se constitui em uma perspectiva dupla: o da sua própria atividade e o das interações que ele estabelece.

Sendo uma espécie social o ser humano se caracteriza pela construção de sua individualidade através da relação com o outro. O sujeito se constitui, assim, em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetivo culturalmente inseridos e definidos.

Os períodos de desenvolvimento são normalmente referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. Estas são, no entanto, categorias muito amplas e a própria definição de cada uma, assim como sua duração, dependerão grandemente da cultura. Desta forma, torna-se mais adequado pensarmos o processo em termos das transformações sucessivas que o caracterizam.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO: O RECORTE DA INFÂNCIA

Desenvolvimento e aprendizagem são, como dissemos, aspectos integrantes do mesmo processo de constituição do indivíduo.

A aprendizagem da criança não pode ser entendida simplesmente como aprendizagem de conhecimento formal, pois além de aprender as coisas que lhe são ensinadas na creche, na pré-escola e na escola, aprende também a desempenhar papéis, a se relacionar afetivamente com as outras pessoas da família e da comunidade e a agir como elemento integrante do grupo. Desta forma, o aspecto afetivo do desenvolvimento é tão importante quanto o cognitivo.

Outra noção importante para compreendermos o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é a de ritmo: as crianças apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento, por isso não se pode estabelecer idades cronológicas rígidas para cada aquisição que a criança deva fazer. Devemos antes pensar em termos de períodos de desenvolvimento que são épocas em que, com certa margem de variação de idades cronológicas, a criança deverá apresentar determinadas características.

A criança desempenha um papel importante na formulação de seu próprio conhecimento, por isto dizemos que ela é agente de seu próprio conhecimento. Mas ela não o realiza sozinha: antropológicamente este processo se faz, também, através da ação dos adultos que existem no grupo. O adulto detém um papel importante, culturalmente determinado, de transmissão do conhecimento. Qualquer cultura subsiste exatamente pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos recém-chegados (incluindo, portanto, os bebês e as crianças pequenas) dos conhecimentos e dos valores do grupo. Na escola, esta ação do adulto se revela como a função pedagógica que o professor tem.

A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para a qual não esteja fisicamente preparada, assim como não o fará, mesmo que organicamente madura, se a organização do seu meio físico e social não a ensinar e/ou propiciar sua realização.

Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta no real. A atividade da criança, desta forma, é fundamental. Entendemos atividade como a ação da criança no meio, podendo esta ser caracterizada como os jogos e brincadeiras, exploração do ambiente, modificação dos elementos que constituem este meio, observação, etc. Na atividade há identidade de motivo e objetivo. A criança aprende a partir de seu próprio corpo, explorando os movimentos, as relações com os objetos e os elementos físicos, as posições e localizações possíveis, as relações com as outras pessoas, etc.

A primeira forma de relação com o meio é através do movimento: são os primeiros gestos do bebê que provocarão respostas das pessoas, surgindo, assim, as primeiras interações da criança com o outro. A partir de sua ação e da interação com o outro, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar mentalmente por símbolos o que ela experimenta sensivelmente no real. Surge, assim, a linguagem oral, que substituirá gradualmente a ação expressa através do movimento. A fala organiza o comportamento ao mesmo tempo que produz novas relações com o meio.

A linguagem não é, contudo, a única forma de representação de que a criança dispõe em seus primeiros anos de vida. A criança, antes da escrita, já representa graficamente a realidade através do desenho. O desenho é, pois, parte constitutiva do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, mas sim como uma atividade funcional. O desenho é representação do real. Ao desenhar, a criança organiza sua experiência, em seu esforço para compreendê-la. O ato de desenhar não é simplesmente uma atividade lúdica, ele é ação de conhecimento, daí sua importância não só para a criança pré-escolar, mas também para a criança nas séries iniciais do primeiro grau.

No desenho está implícita uma ação, ou seja, há uma história para a criança no desenho que ela realizou. Ele inclui, portanto, a narrativa: mesmo que para o adulto ele pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança ele é ativo, dinâmico, tridimensional e seqüencial.

A atividade que se destaca na infância, por sua importância e frequência, é o jogo. Brincar é

uma atividade séria para a criança na medida em que ela mobiliza possibilidades intelectuais e afetivas para sua realização. Na brincadeira, o motivo está no próprio processo, ou seja, o que motiva a criança é a atividade em si.

Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É através deles, também, que ela explora as características dos objetos físicos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento.

Os jogos se classificam em jogos com predomínio da fantasia infantil e jogos com predomínio de regras. Os primeiros jogos da criança pertencem à primeira categoria e são estes que vamos encontrar com maior frequência no caso da criança pré-escolar. Os jogos com predominância de regras envolvem conteúdos e ações pré-estabelecidas que regularão a atividade da criança e são encontrados progressivamente à medida que a criança vai crescendo.

As interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Para a criança, além da interação com o adulto, que é fundamental, como já vimos, as interações entre crianças são igualmente importantes.

As crianças aprendem muito umas com as outras. A interação com uma outra criança, em dupla, ou mesmo em grupinhos de três ou quatro é importante, pois leva as crianças a confrontarem seus pontos de vista e suas informações, a argumentar e a negociar para chegarem a um acordo. Para explicitar ou defender seu ponto de vista, opinião ou informação a criança é obrigada a organizar cognitivamente o conteúdo de forma que ele seja compreendido.

A interação entre crianças de níveis de conhecimento próximos pode ser mais eficaz para a aprendizagem de um determinado conteúdo do que a interação entre crianças com grande diferença de níveis de conhecimento. As crianças incapazes de resolverem uma situação problema sozinhas, aprendem como fazê-lo ao trabalharem conjuntamente.

A CRIANÇA NA ESCOLA

Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência nela, o que lhe é ensinado torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente (e por isto sendo ele próprio, conteúdo, modificado). Isto significa que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição do indivíduo, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

A vivência na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento da criança. Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas. A questão relevante que se coloca é compreender como estas experiências se organizam cognitivamente na constituição do novo conhecimento.

É equivocada, pois, a posição que pretende que o educando – que é aluno na instituição e criança fora dela (na casa, na turma da rua ou da igreja, etc) – desenvolva processos independentes em cada uma das duas situações.

O aluno apresenta um conhecimento que se constitui por estratégias específicas, que se modificam, inclusive, em função dos conteúdos aprendidos. Para que o conhecimento se construa, há duas condições necessárias. Primeiramente, que a nova informação seja passível de ser compreendida pela criança, ou seja, precisa haver uma ligação possível entre aquilo que a criança já sabe e o que ela vai aprender. Em segundo lugar, que se estabeleça uma relação ativa da criança com o conteúdo a ser aprendido. Do ponto de vista cognitivo, os conteúdos precisam ser organizados e integrados ao corpo de conhecimentos que ela possui.

Somente as situações que problematizam o conhecimento levam à aprendizagem, portanto não é qualquer proposta ou qualquer interação que promovem a aprendizagem. Toda atividade que se dê à criança na sala de aula precisa ter uma intenção clara, isto é, o objetivo precisa estar explicitado para o professor e para o aluno.

A aprendizagem é um processo múltiplo, isto é, a criança utiliza estratégias diversas para aprender, com variações de acordo com o período

de desenvolvimento. Desta forma, todas as estratégias são importantes, não são mutuamente exclusivas e vão encontrar a sua significância na própria relação dos indivíduos entre si e deles com o meio. Podemos dizer que existem algumas estratégias que são importantes durante toda a infância, como: observar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas e testá-las.

Para que ocorra aprendizagem, é necessário retomar-se o conteúdo em momentos diferentes, pois o domínio de um conteúdo dá-se ao longo do tempo. Trabalhar muitas vezes o mesmo conteúdo, de formas diferentes, promove a ampliação progressiva dos conceitos.

No período de desenvolvimento que coincide com a entrada da criança no primeiro grau ocorrem algumas mudanças importantes para a atuação da criança na escola.

À medida que a criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada segundo normas que são colocadas exteriormente. A atenção voluntária, ou seja, a possibilidade de organizar sua ação, seus comportamentos em função de ordens e regras ditadas por outras pessoas, como o adulto por exemplo, é que possibilita à criança executar as tarefas que lhe são solicitadas em sala de aula.

A fala organiza a ação, por isso é importante para a criança murmurar para si própria os passos que compõem a sua ação. Este murmúrio, chamado de verbalização cognitiva, é essencial para a compreensão da ação e ocorre com muita frequência no período que coincide com o início da escolarização de primeiro grau.

Neste período, também, a criança se interessa muito pelos colegas, constituindo grupinhos de amizade que passam a ter papel relevante em suas ações. Surge, assim, a importância do grupo.

A Aprendizagem Dos Conceitos Científicos

A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois está na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade de nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica e que deve ser necessariamente articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar. Este conhecimento é um conhecimento fragmentado e

o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal.

O ponto de partida é este saber que o aluno constrói em seu cotidiano através da observação e das informações diversas. A criança lança hipóteses sobre o fato ou fenômeno e são estas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica.

A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é simplesmente mais um adulto com quem a criança interage – ele é um adulto com uma tarefa específica.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade como o espaço de transmissão do conhecimento formal historicamente construído. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação formal propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que a criança traz de sua experiência no dia a dia.

A vinda da criança para a instituição tem um objetivo claro e determinado: aprender determinados conhecimentos e, para tanto, dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem esta aprendizagem.

A relação da criança com o adulto, na escola, é mediada, então, pelo conhecimento formal. O professor detém o conhecimento formal que o educando deverá adquirir e a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento. Desta forma, podemos dizer que a ação do professor é uma ação específica e apresenta, portanto, características que a distinguem da ação dos outros adultos com quem a criança convive.

A ação pedagógica implica, portanto, numa relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige do adulto uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Deve ser, antes, a atitude criativa de quem detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno.

A ação pedagógica para o educador e para o educando passa necessariamente pela relação que cada um estabelece com o próprio conhecimento. Sem dúvida, quando o professor ensina algo ele não está somente ensinando um conteúdo, mas ensina também a forma pela qual a criança entra em relação com este conteúdo pela própria maneira como ensina, como avalia e o que considera como aprendizagem.

Para o exercício desta ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo.

É igualmente importante que o professor não perca de vista o fato de que sua interação com a criança tem um objetivo específico que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal. E isto só pode ser realizado pela ampliação de conceitos e transformação de significados que a criança traz de suas experiências extra e intra escolares anteriores.

É portanto, nesta tríplice perspectiva que se dá a aquisição de conhecimento na escola: o indivíduo que ensina, o indivíduo que aprende e o conhecimento, sendo que as múltiplas possibilidades de interação entre eles serão sempre mediadas pelas normas institucionais, o que dá especificidade à ação pedagógica.

É dentro deste contexto que se deve situar o aluno, procurando compreender a trajetória que ele realiza em seu processo de constituição como indivíduo. A vivência da criança na escola atende a objetivos específicos, mas as experiências acumuladas são parte integrante da vida do indivíduo.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Educação Física no Brasil está tentando ocupar o lugar que lhe cabe dentro das Ciências. O caminho não está sendo fácil, uma vez que, no Brasil, ela começou dentro de uma Escola Militar, servindo aos propósitos militaristas de adestramento e preparação para a defesa da Pátria, reforçando os sentimentos relacionados à eugenia da raça, reflexo da ideologia social dominante naquela sociedade.

A Carta Régia de 04.12.1810 criou a Escola Militar com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada, ao Brasil, da família real portuguesa. Nesta mesma academia, em 1860, foi introduzida a Ginástica Alemã, através da nomeação do alferes do Estado Maior, de segunda classe, Pedro Guilhemino Meyer (alemão), para a função de contra-mestre de Ginástica da Escola Militar.

"Podemos afirmar que a Ginástica, antigo nome da Educação Física, foi introduzida nos colégios brasileiros por volta de 1874. Alguns anos mais tarde, em 1882, o Parecer de Rui Barbosa no projeto 224, denominado "Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública" deu destaque especial à Educação Física como fator formador de jovens.

A organização social dominante neste período fazia e levava em conta a diferença entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sendo o último atribuição dos escravos e o primeiro da elite dominante.

Apoiados nesta visão de homem e de mundo a classe dirigente da época ofereceu grande resistência à introdução da ginástica nas escolas, por esta assemelhar-se ao labor manual, isto é, por acharem-na desprovida de valores intelectuais, como a Matemática, o Cálculo Integral ou a Mecânica Racional. Apesar da forte resistência social, na época, contra os cursos de ginástica, este repúdio não foi suficiente para conseguir eliminar ou deixá-la fora dos currículos escolares.

A partir de então, a Educação Física, sempre atrelada a valores morais, médicos e militares em cada época, tornou-se obrigatória, primeiro nos

cursos primários e secundários, e posteriormente em todos os níveis e graus de ensino...

Historicamente, o conhecimento veiculado pela Educação Física, nos diferentes níveis e graus de escolarização, não tem sido objeto de pesquisas e estudos radicais, no sentido da busca das raízes deste conhecimento. Predominam os ensaios de cunho eminentemente técnico e metodológico"¹.

Nesta linha de raciocínio, verificamos que a Educação Física tem seguido por muito tempo paralela à educação e não como parte dela, servindo a outros objetivos e não aos relacionados dentro de uma visão histórico-social.

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

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

Neste sentido, para o modo-de-produção capitalista, quanto mais objetivo, simples e instrumental for o conhecimento, tanto melhor, porque para o capitalista, o que interessa não é o trabalhador, homem possuidor de conhecimentos e capacidade crítica e reflexiva, mas sim o seu trabalho e o produto dele. E da forma alienante como está organizado o trabalho, o conhecimento profundo, a capacidade de crítica, não são importantes, ou melhor, colocam em risco a ordem estabelecida. Daí a necessidade de formar cada vez mais indivíduos, com cada vez

mentos extremamente simples, quando mais simples, objetivo e mecânico for o trabalho e consequentemente o conhecimento para realização, mais fácil será substituir e a desvalorizar esta mão de obra no mercado².

O ensino da Educação Física, paralelo ao processo educacional, mas efetivando-se dentro da instituição escolar, deve ser analisado hoje, conforme as tendências pedagógicas que a educação brasileira apresentou em sua história, todas elas marcadas por uma concepção positivista.

— Na Escola Tradicional, a Educação Física se apresentou como militarista e higienista. Visava a preparação do indivíduo para a defesa da Pátria, obtendo ele, através de aulas práticas, o vigor físico e a saúde — era a instrução física militar. O professor era o modelo que o aluno reproduzia passivamente, pois este era adestrado e executor das prescrições do professor. Os conteúdos de Educação Física eram organizados em forma de métodos, como o alemão e o francês, métodos também utilizados na instituição militar. Os exercícios eram repetitivos, mecânicos, extraídos de um rol de receitas. A avaliação se dava pela reprodução de um modelo atleticamente bem configurado e/ou através de uma bateria de testes pré-determinados pelos poderes públicos.

— Na Escola Nova, a Educação Física surge como uma disciplina educativa por excelência, deixando-se os exercícios executados por obrigação, pelos exercícios executados por prazer. O professor atuava como facilitador e coordenava o desenvolvimento das atividades, encaminhando os alunos para as descobertas, em aulas, através de "atividades livres". Os conteúdos eram relacionados a partir dos interesses dos alunos com ênfase na sua postura física e psíquica. A Educação Física contribuía para ajudar o aluno em seus problemas psicológicos, afetivos, higiênicos. Era a Educação Física pedagógica. A avaliação se dava através da valorização dos aspectos afetivos, atitudes, frequência e higiene.

— Na Escola Tecnista ou Competitivista, temos o desporto como conteúdo na escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição desportiva (federações, confederações). A escola é colocada a tarefa de fornecer a base no treinamento esportivo, para o desporto de alto nível. Na Escola Tecnista passou-se a visão do aluno-recruta e professor-ins-

trutor, que se tinha na Escola Tradicional, para a visão do aluno-atleta e professor-técnico.

A conservação da divisão das turmas para as aulas de Educação Física por sexo (M e F) é também, em parte, um reflexo da divisão existente na instituição desportiva. São selecionados os melhores alunos para a formação de equipes de elite, dentro das escolas, privilegiando o bem dotado.

A avaliação era feita sobre os objetivos propostos: não atingido — não atingido, ressaltando a rentabilidade esportiva do aluno.

Nossa proposta de trabalho hoje, embasada na tendência Histórico-Crítica da educação, tendência esta, assumida por alguns profissionais de Educação Física, como Educação Física Progressista, Revolucionária, Crítico-Revolucionária.

No entanto, devido a falta de domínio dos conteúdos, da clareza com o tipo de homem que pretendemos formar e da construção real do homem-concreto, muitos professores ainda entrelaçam sua prática com a tendência escolanovista, na qual as "atividades livres" tem prioridade.

Pretendemos que a Educação Física deva trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão histórico-crítica, rumo a uma sociedade pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada.

Como a Educação Física, enquanto ciência, tem no corpo em movimento e suas diferentes formas de manifestação o seu objeto de estudo, é necessário conceituar o movimento humano, para melhor esclarecer o papel da Educação Física na ação pedagógica. Entendemos que movimento humano é a expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal.

A sociedade em que vivemos tem uma concepção de corpo ainda enraizada na concepção que surgiu a partir do século XVII, época em que foram sistematizados os primeiros saberes sobre o corpo. Por este motivo, a síntese da história e do conjunto de saberes sistematizados sobre ela, nos trazem até o dia de hoje, numa trajetória histórica da sociedade onde o poder dominante impunha normas de condutas corporais para efetivar a dominação: que é corpo bonito, como se comportar em relação a um público, que exercícios devem

ser feitos para melhorar e conservar a saúde, como ficar belo, quem tem o biotipo apropriado para determinados esportes, etc.

Esta consciência corporal é conceituada pelo Prof. Lino Castellani Filho como: "a compreensão a respeito dos **signos tatuados** em nosso corpo pelos aspectos sócio-culturais em momentos históricos determinados"³. Isto significa que sendo o corpo a imagem externa do próprio sujeito (genérico), ele traz as marcas sócio-culturais que aconteceram em determinados momentos históricos de cada sociedade. Em cada momento histórico a sociedade produziu no seu bojo um conjunto de saberes sobre o corpo. Este conjunto de saberes foi produzido no confronto entre as classes sociais. Neste confronto um saber se torna hegemônico, que é o saber daquela classe que exerce o domínio político e econômico da sociedade, portanto, nossos corpos trazem as marcas dos saberes adquiridos na dinâmica própria de cada sociedade.

Portanto, é necessário tomar como ponto de partida a concepção de corpo que a sociedade tem produzido historicamente, levando os alunos a se situarem na contemporaneidade, dialogando com o passado e visando o conhecimento do seu corpo (consciência corporal). Deverá ser considerado o tipo de sociedade onde este saber foi produzido, proporcionando-se condições de análise e reflexão para reelaboração do seu saber e consequente reelaboração da consciência e da cultura corporal.

A Educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde pretendemos questionar a visão de corpo-máquina e corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo-de-produção capitalista; conforme cita a Constituição Brasileira de 1937, em seu Art. 132:

"O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral** e o **adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a **economia** e a defesa da **Nação**"⁴.

e seguir em direção à visão do corpo em movimento numa perspectiva histórico-crítica.

2. CONTEÚDOS

A Educação Física tem por objeto próprio de estudo o corpo em movimento. No entanto, este corpo em movimento não é entendido como mera manifestação cinestésica, mas como um **corpo humano** em movimento. Neste sentido, encontra-se condicionado de forma contraditória pelo momento histórico e cultural da sociedade em que se insere.

Ora, cada sociedade é o que é em função das relações que o homem estabelece com a natureza através do trabalho, ou seja, das relações de produção.

O homem atuando sobre a natureza, retira dela os elementos necessários a sua sobrevivência, transformando-a para atender as suas necessidades básicas. Consequentemente surgem novas necessidades e, a partir das relações com o grupo (relações sociais), emerge a cultura própria de cada sociedade.

Sendo o corpo em movimento o objeto de estudo da Educação Física, devemos partir da análise deste movimento e das diversas expressões corporais do homem em suas relações sociais, para uma seleção de conteúdos historicamente colocados.

O homem exercitou seu corpo desde os primórdios da sociedade, como meio de garantir uma boa forma física, objetivando atender as suas mais prementes necessidades: a construção de bens materiais, de instrumentos que auxiliem na construção, na defesa e preservação da própria espécie e na destreza para a caça visando a sobrevivência.

Esta exercitação do corpo veio a se chamar **ginástica** a partir da Grécia Antiga, quando o objetivo era preparar os homens fisicamente para a guerra.

Além da fala, o homem expressava-se por uma linguagem corporal através do movimento rítmico, cadenciado, traduzindo emoções, fantasias, idéias e sentimentos: a **dança**, considerada a mais antiga das artes criadas pelo homem. Ela exprime a "alma" do povo, as características de sua formação étnica, seus hábitos, a tradição de seus costumes, um ritmo próprio expresso no compasso de suas músicas.

O jogo da caça que o adulto representa com o animal a ser caçado; o jogo da guerra, nas dis-

chamamos "brincadeiras" e, estes eventos históricos são trazidos até o dia de hoje, com ludicidade, pelas crianças. Através dos jogos a criança aprende a se conhecer, conhecer a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu grupo, as relações entre as pessoas e os papéis que estas assumem através do jogo. É através do jogo também, que a criança consegue se relacionar com os objetos e explorar suas características físicas. A criança repete no jogo as impressões que vivencia no cotidiano; ela necessita do jogo para atuar sobre tudo que a rodeia, desenvolvendo assim o seu conhecimento.

"A criança começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo a brincadeira muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito. Finalmente surgem as regras que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar".⁵

Portanto, a partir das relações sociais temos colocadas três maneiras do corpo em movimento se expressar: a **ginástica**, a **dança** e os **jogos**. E a Educação Física com seu objeto de estudo, que é o corpo em movimento, trabalhará a ginástica, a dança e os jogos numa perspectiva histórico-crítica que permitirá ao educando analisar e refletir sobre estas diferentes formas de manifestação cultural.

"A separação entre o que se considera como jogo e como esporte, ocorreu no século XVIII, quando os jogos de bola de equipes numerosas, passaram a exigir equipes permanentes. A sistematização, a regulamentação cada vez maior dos Esportes, implica na perda de suas características lúdicas mais puras.

Portanto, do que podemos aprender do texto deste autor, o movimento humano, sob a forma de jogo, ou esporte sempre estiveram atrelados as formas de relações estabelecidas entre os homens de cada época... Ao diferenciarem o Esporte do jogo, diferenciaram também quem praticava um e outro, bem como seus objetivos sociais".⁶

mento humano e deverá ser tematizado pela Educação Física, numa perspectiva de trabalhar com sua origem, sua história, modelo de sociedade que o produziu e sua incorporação pela sociedade brasileira. Ele deve ser analisado, criticado dentro do contexto social em que vivemos. Os esportes são heranças culturais transmitidas e transformadas de acordo com os objetivos de um movimento mais amplo, que envolve a sociedade em seu conjunto.

Os conteúdos de **ginástica, danças, jogos e esportes** nos currículos escolares deverão cumprir um papel verdadeiramente educativo. Para tanto sua organização deverá levar em consideração:

- sua origem: o que se produziu historicamente nas relações sociais de sociedades que criaram e adotaram formas culturais de movimento;

- o desenvolvimento da criança como ser social, não a conduzindo ao adestramento como um corpo-instrumento;

- a valorização da criança inserida num contexto social;

- evitar exercícios mecânicos, repetitivos, extraídos de um rol de receitas, evitando o reprodutivismo, sem o entendimento;

- sua história: que o desenvolvimento do corpo em movimento se dê através da **ginástica, danças, jogos, esportes** numa perspectiva histórico-crítica através da dinâmica própria de cada sociedade;

- que os educandos tenham a possibilidade de conhecer e mudar as regras a partir da análise da realidade brasileira, contribuindo na criação de novos jogos;

- sua finalidade;

- modelo de sociedade que os produziram;

- incorporação pela sociedade brasileira;

- influência dos esportes nos diferentes modelos de sociedade;

- o esporte enquanto fenômeno cultural;

- o esporte na sociedade capitalista;

- suas regras: análise-crítica;

- produção de novos conhecimentos;

- fundamentos: técnicas e táticas.

PRESSUPÓSITOS DO MOVIMENTO

Desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades bem mais do que isso significa questionar os pressupostos das relações sociais tais como estão postas.

1 - Condutas motoras de base ou formas básicas de movimento.

2 - Condutas neuro-motoras.

3 - Esquema corporal:

- postura

- atitude

- coordenação ampla

- coordenação fina

- coordenação olho-pedal

- coordenação visomotora

- equilíbrio

- respiração

- descontração

- lateralidade

- lateralização

- ritmo próprio do corpo

- organização e orientação espacial

- organização e orientação temporal

- estruturação espaço-temporal

- expressão corporal

- visuais

- táteis

- percepções auditivas

- gustativas

- olfativas

- habilidades perceptivo-motoras

4 - Ritmo

5 - Aprendizagem objeto-motora

1 - **Condutas motoras de base** são as formas mais elementares do movimento. Elas acompanham o desenvolvimento da criança como: quadrupelar, sentar e levantar, rolar, andar, lançar, apanhar, pegar, levantar e transportar objetos, subir e descer.

2 - **Condutas neuro-motoras**, condutas que evidenciam um desenvolvimento mental da criança, pois são realizadas como imitação, reproduzindo o movimento para melhor vivenciá-lo. Tais condutas caracterizam-se em formas secundárias de movimento, sendo continuidade das formas básicas: girar, galopar, correr, saltar, saltitar, pular

em um só pé, com os dois pés juntos, etc. É preciso que a criança identifique e domine cada conduta que está realizando e o faça com habilidade e destreza.

É necessário, antes de mais nada, que a criança conheça o seu próprio corpo, suas partes, sua capacidade de movimentação, tudo isto é processado através do **esquema corporal**.

A **postura**, biologicamente o resultado de uma ordem ou de um movimento, é histórica e resulta também da visão de mundo que tem a sociedade em que se vive.

Uma das condições para que a criança tenha conhecimento de seu corpo, é a prática de exercícios de **coordenação ampla**, que são o conjunto de habilidades desempenhadas com o corpo todo, buscando a harmonia e controle de movimentos amplos.

O **equilíbrio**, sendo a noção de distribuição do peso do corpo em relação ao centro de gravidade, pode ser trabalhado estática e dinamicamente.

A **respiração**, que é a movimentação rítmica do ar para dentro (inspiração) e para fora (expiração), é um elemento para ser bem desenvolvido, fundamental na vida do ser humano.

Os exercícios que colocam em ação os pequenos grupos musculares (coordenação fina), englobam a **coordenação olho-manual** (os movimentos das mãos sendo coordenado pela visão), a **coordenação olho-pedal** (os movimentos dos pés sendo coordenados pela visão) e a **coordenação músculo-facial** (movimentos dos pequenos músculos do rosto que dão expressão).

A **coordenação visomotora** não deve ser confundida com a coordenação olho-manual, uma vez que a primeira trata da visão orientando a ação motora como um todo (ex.: tiro ao alvo) e não somente dos pequenos músculos das mãos como trata a segunda.

Quanto ao relaxamento, parte integrante em algumas aulas de Educação Física, propomos que se use em substituição, o termo **descontração**, buscando-se um relaxamento muscular mas paralelo a um trabalho de fantasia mental. Exemplo: a criança deita, relaxa e o professor conta uma história de um balão colorido viajando sobre a cidade, etc., para que sua mente não siga por outros caminhos.

O termo relaxamento é, normalmente, pró-

com o desatino interno, a introspecção e reprodução construtiva de antigas vivências. Estas respostas ao relaxamento exigem o tratamento de um profissional específico da área psicológica.

Para se trabalhar a **lateralidade**, que é a manifestação de um lado preferencial na ação, vinculado a um hemisfério cerebral, é necessário que não se discrimine a esquerda e a direita. Ambos os braços, mãos, pernas, pés, olhos, ouvidos devem ser desenvolvidos mas possibilitando-se ao aluno a habilidade maior em seu lado preferencial. É necessário também, que a **lateralização** esteja presente na ação pedagógica, uma vez que o aluno precisa se organizar e se orientar no espaço a ser percorrido em direção à direita e à esquerda.

A **organização e a orientação espacial**, o aluno deverá desenvolver a sua capacidade de situar-se, orientar-se e movimentar-se em qualquer espaço, tendo sempre como referência a sua própria pessoa.

O horizonte temporal, a representação mental de passado, presente e futuro; o antes, agora e depois; o próprio tempo da música e do corpo é desenvolvido através da **organização e orientação temporal**.

Quando andamos nosso corpo dança no espaço percorrido, por isso caracterizamos o trabalho com a criança com o **rítmo próprio** do seu corpo, para que ela tenha conhecimento do seu próprio rítmo e identifique seu movimento corporal com ou sem música.

Quando desenvolvemos a **estruturação espaço-temporal**, pretendemos que a criança se organize e se oriente em um determinado espaço, levando em consideração o seu rítmo próprio para se organizar e se orientar no tempo adequado a este espaço e vice-versa.

A **expressão corporal** é uma linguagem do corpo, através do qual o ser humano transmite toda a sua maneira de ser; expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos.

As **habilidades perceptivo-motoras** tem grande influência na organização e orientação espacial, uma vez que a criança deverá identificar formas, espaços, sons, tempo durante o movimento.

objetos, que é chamada **aprendizagem objeto-motora**, o objetivo é trabalhar o aluno com bolas de diferentes tamanhos, texturas, pesos, formas; com cordas, caixas, etc.

PRÉ-ESCOLA

Ginástica – dança – jogos

Ginástica de solo:

- rolamento (cambalhota)
- roda
- vela
- avião

Dança:

- brinquedos cantados
- cantigas de roda
- danças populares
- organização e orientação temporal (pressupostos do movimento)

Jogos de imitação:

- formas básicas de movimento
- pressupostos do movimento
- condutas neuro-motoras

Jogos de construção:

- coordenação fina
- óculo manual
- óculo pedal
- coordenação ampla
- coordenação visomotora
- pressupostos do movimento
- equilíbrio
- lateralidade
- lateralização
- organização e orientação espacial

Jogos simbólicos:

- descontração
- coordenação fina: músculo facial
- organização e orientação temporal
- estruturação espaço-temporal
- percepções: pressupostos do movimento
- táteis

- visualização
- auditivas
- olfativas
- gustativas
- habilidades perceptivo-motoras
- dramatização
- Jogos rítmicos:
 - o rítmo próprio do corpo
 - expressão corporal
 - postura
 - pressupostos do movimento
 - atitude
 - respiração

Obs.: Os jogos recreativos poderão ser acrescentados na medida em que haja necessidade de se intensificar o trabalho com os pressupostos do movimento.

Ciclo Básico de Alfabetização

Ginástica – dança – jogos

Ginástica de solo:

- rolamento
- roda
- vela
- avião

Dança:

- brinquedos cantados
- cantigas de roda

Jogos de imitação:

- formas básicas de movimento
- condutas neuro-motoras

Jogos de construção:

- coordenação fina
- coordenação ampla
- coordenação visomotora
- equilíbrio
- lateralidade
- lateralização
- organização e orientação espacial

Jogos simbólicos:

- descontração
- organização e orientação temporal
- estruturação espaço-temporal
- táteis
- visuais
- percepções auditivas
- olfativas
- gustativas
- habilidades perceptivo-motoras

Dramatização

Jogos rítmicos:

- o rítmo próprio do corpo
- expressão corporal
- postura
- atitude
- respiração

OBS.: Jogos recreativos poderão ser acrescentados na medida em que haja necessidade de se intensificar o trabalho com os pressupostos do movimento.

3ª e 4ª SÉRIE

Ginástica – dança – jogos

Ginástica de solo:

- rolamento
- roda
- vela
- avião
- parada de mão com ajuda
- parada de cabeça com ajuda

Dança:

- danças populares
- danças folclóricas
- rítmo
- relação histórico-social dos movimentos folclóricos e suas implicações na sociedade brasileira; análise crítica, origem, história das outras danças

Jogos motores:

- condutas neuro-motoras
- coordenação fina
- coordenação ampla
- coordenação visomotora
- equilíbrio
- lateralidade
- lateralização
- organização e orientação espacial
- organização e orientação temporal
- estruturação espaço-temporal e visual
- percepção tátil e auditiva
- habilidades perceptivo-motoras
- rítmo próprio do corpo
- aprendizagem objeto-motora
- expressão corporal

- Jogos de novas regras
- Jogos intelectivos:
 - raciocínio
 - concentração
 - iniciativa
 - regras
 - técnicas
 - táticas
- Jogos dramáticos:
 - dramatização
 - expressão corporal
 - análise das relações sociais
 - análise do jogo através da história
- Jogos sensoriais:
 - visuais
 - auditivas
 - percepções táteis
 - gustativas
 - olfativas

OBS.: Os conteúdos desenvolvidos na 4ª série terão maior amplitude, complexidade e aprofundamento.

5ª e 6ª SÉRIE

- Ginástica – dança – jogos-esporte

- Ginástica de solo:
 - rolamento para frente e para trás
 - roda
 - parada de mão sem ajuda
 - parada de cabeça sem ajuda
 - salto com rolamento
- Ginástica aeróbica (baixo impacto):
 - ritmo
 - coordenação ampla
 - análise sobre o modismo
 - acessível a quem?
- Dança:
 - ritmo
 - danças em geral
 - danças folclóricas
 - danças populares
 - consciência corporal
 - relação histórico-social dos movimentos folclóricos;
 - análise crítica dos costumes
 - história e cultura dos temas desenvol-

- Jogos dramáticos:
 - dramatização
 - expressão corporal
 - análise das relações sociais
- Jogos recreativos:
 - proposta de desafios
 - compreensão das regras e normas de convivência social
 - análise, críticas e criação de novas regras
- Jogos pré-desportivos:
 - conhecimento dos fundamentos básicos dos esportes
 - compreensão de regras e normas de convivência social
 - análise crítica e criação de novas regras
- Esporte:
 - fundamentos técnicos
 - regras
 - táticas
 - análise crítica das regras
 - sua origem e sua história
 - para que e a quem servem
 - modelo de sociedade que os produziram
 - incorporação pela sociedade brasileira
 - influência nos esportes dos diferentes modelos de sociedade
 - o esporte enquanto fenômeno cultural
 - o esporte na sociedade capitalista

7ª e 8ª SÉRIE

- Ginástica – dança – jogos – esporte

- Ginástica de solo:
 - rolamento para frente e para trás
 - roda
 - parada de mão sem ajuda
 - parada de cabeça sem ajuda
 - salto com rolamento
- Ginástica aeróbica (baixo impacto):
 - ritmo
 - coordenação ampla
 - análise sobre o modismo
 - acessível a quem? análise crítica
- Dança:
 - ritmo

- danças folclóricas
- danças populares
- consciência corporal
- relação histórico-social dos movimentos folclóricos
- análise crítica dos costumes
- história e cultura dos temas desenvolvidos
- Jogos dramáticos:
 - dramatização
 - expressão corporal
 - análise das relações sociais
- Jogos recreativos:
 - proposta de desafios
 - compreensão das regras e normas de convivência social
 - análise crítica e criação de novas regras
- Jogos pré-desportivos:
 - conhecimento dos fundamentos básicos dos esportes
 - compreensão de regras e normas de convivência social
 - análise crítica e criação de novas regras
- Esporte:
 - fundamentos técnicos
 - regras
 - táticas
 - o jogo
 - análise crítica das regras
 - sua origem e história
 - para que e a quem servem
 - modelo de sociedade que os produziram
 - incorporação pela sociedade brasileira
 - influência nos esportes dos diferentes modelos de sociedade
 - o esporte enquanto fenômeno-cultural
 - o esporte na sociedade capitalista

OBS.: Os conteúdos desenvolvidos na 7ª e 8ª série terão maior amplitude, complexidade e aprofundamento. A consciência corporal, o nível de análise crítica deverão estar numa fase de desenvolvimento mais elevada.

O conteúdo concreto e significativo não é apenas aquele que faz parte da realidade social do aluno, mas sim, aquele que é produzido historicamente.

Além de trabalhar com a criança os elementos que compõem seu meio social e cultural, é importante oportunizar-lhe condições para identificar o que existe, o que foi transformado, como, por que e quais os fatos que ocasionaram as transformações. Esta reflexão e ação pode possibilitar a criança dar-se conta de estar num determinado tempo e espaço social, tomando consciência de seu corpo e suas relações.

*A ação pedagógica para o educador e para o educando passa necessariamente pela relação que cada um estabelece com o próprio conhecimento. Sem dúvida quando o professor ensina algo ele não está somente ensinando um conteúdo, mas ensina também a forma pela qual a criança entra em relação com este conteúdo pela própria maneira como ensina, como avalia o que considera como aprendizagem".⁷

(Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. Profª Elvira Souza Lima)

O estudo do corpo em movimento na Educação Física, objetiva atingir a consciência e domínio corporal, trabalhada através dos pressupostos do movimento expressos na **Ginástica, Dança e Jogos** historicamente colocados.

Assim, a ação educacional, sob o ponto de vista biológico destes pressupostos, deve ser ultrapassada através de uma efetiva prática com significado histórico-crítico.

A educação do corpo em movimento deverá propiciar ao educando uma tomada de consciência e domínio de seu corpo e, a partir daí, contribuir para o desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem. Ela deverá permitir ao aluno a exploração motora, as descobertas em sua realização, vivendo através das atividades propostas, momentos que lhe dêem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento, podendo assim, atingir níveis mais elevados em seu conhecimento. Ex.: Quando se trabalha com uma atividade

criando novas formas de movimento e apreendendo os novos conhecimentos.

Para o desenvolvimento da consciência corporal no contexto de uma sociedade que precisa ser analisada e questionada, busca-se integrar as mais diversas expressões de movimento, através da ginástica, dança, jogos, esporte, resgatando as formas culturais das diferentes sociedades onde estão inseridas, alargando os referenciais de mundo do educando e possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades ampliando-as no decorrer do processo educacional.

A Educação Física, enquanto ciência, tematiza o movimento humano o qual não pode ser avaliado ao nível exclusivo de suas propriedades físicas e bio-mecânicas, porque há nele toda a historicidade das sociedades.

O professor de Educação Física é aqui entendido como elemento chave para operacionalizar os valores e resgatar o trabalho responsável sobre o corpo, dentro de uma constante dialética do homem em relação com a natureza e com o próprio homem. Sua ação criadora e inovadora deverá dinamizar o trabalho em sua escola, contribuindo para a conscientização de seu grupo, para modificação e valorização da prática pedagógica e a flexibilidade de ações atreladas ao conteúdo numa constante reflexão crítica, o que enriquece o processo ensino-aprendizagem.

A ação educativa deve ser um instrumento que prepara o homem para reivindicar seu direito de opinar, discutir, criticar e alterar a ordem social e de ter acesso à cultura e à história de seu tempo.

A Educação Física consciente é aquela que contribui para a educação do indivíduo através do ato educativo, que é o resultado de um processo de ação dinâmica, onde os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão conscientes e exercitam sua criticidade durante todo o processo.

4. AVALIAÇÃO – 1ª A 4ª SÉRIE

Proceder a avaliação da aprendizagem, clara e consciente, é entendê-la como um processo contínuo e sistemático de obter informações, de diagnosticar progressos, capacidades e habilidades dos alunos. Assim será possível orientá-los

balho.

Levar-se-á em conta o processo de aquisição dos conteúdos pelo aluno para que se tenha clareza das atividades necessárias, bem como os procedimentos fundamentais que possibilitarão esta aquisição, para que ocorra uma avaliação coerente. Neste enfoque os conteúdos devem ser selecionados e sistematizados.

A partir dos conteúdos, serão extraídos os critérios de avaliação norteados nos objetivos estabelecidos para o progresso de aprendizagem. É preciso também, a cada etapa da avaliação diagnosticar as necessidades do educando, consequentemente realimentando os conteúdos e encaminhando-os a uma nova proposta de ação.

PROCEDIMENTOS

A avaliação nas primeiras aulas servirá para diagnosticar a condição em que o aluno se encontra e a adequação dos conteúdos a serem trabalhados.

Nesta primeira etapa, serão ministrados uma série de jogos que trabalharão os conteúdos propostos e darão ao professor uma visão dos saberes acumulados e das dificuldades de seus alunos. Uma vez identificados o grau de conhecimento e de dificuldades dos educandos, serão elaborados e sistematizados os conteúdos que serão aplicados no decorrer das aulas, contribuindo para uma consciência corporal baseada no conhecimento de si próprio e da sociedade onde estão inseridos.

As atividades propostas como meio para atingir os conteúdos, deverão apresentar dificuldades iniciais motivando a participação da criança na superação das mesmas. Isto significa que há elementos na atividade que precisam ser ultrapassados, pois estão um pouco além do desenvolvimento atual (desafio). São dificuldades que provocam um desequilíbrio momentâneo e que terão, como decorrência, reequilibrações para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é "puxado" para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky*.

O professor saberá, observando as reações das crianças se a tarefa é ou não adequada, tendo

vidades apresentem um nível de amadurecimento, que levem a criança a construir novos mecanismos para a superação dos problemas.

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como processo contínuo, claro, consciente e sistemático de obter informações, que proporciona um diagnóstico dos processos dos alunos, de seu desenvolvimento. Deve-se produzir um referencial centrado nos conteúdos, com resultados igualmente claros, objetivos, e que se manifestarão através de uma ação desencadeada sobre estes conteúdos.

Obs.: Vygotski cria um conceito para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

Serão avaliados os pressupostos do movimento, uma vez que eles determinam a maneira com que o corpo se movimenta na ginástica, na dança e nos jogos.

As formas básicas de movimento (condutas motoras de base) serão avaliadas desde as suas formas mais primárias como: andar, correr, saltar, rolar, quadrupedar, levantar e transportar, lançar e apanhar; como secundárias (condutas neuro-motoras) que são conseqüências do desenvolvimento das primeiras: saltitar, galopar, girar, pular em um só pé, com os dois pés, etc., como a criança identifica, domina e desenvolve cada etapa.

O esquema corporal que abrange: postura, atitude, coordenação ampla, coordenação fina, coordenação visomotora, equilíbrio, respiração, descontração, lateralidade, lateralização, ritmo próprio do corpo,, organização e orientação espacial, organização e orientação temporal, estruturação espaço-temporal, expressão corporal, as percepções e as habilidades perceptivo-motoras, será avaliado no sentido de desenvolver gradativa-

O ritmo será avaliado no sentido de identificar a diferença entre o ritmo próprio do corpo e o ritmo externo; se ela consegue acompanhar a música com movimentos corporais e identifica os diferentes ritmos.

Na aprendizagem objeto-motora, o aluno será avaliado quanto ao domínio na manipulação de objetos (bolas, cordas, tacos, tesouras, papéis, caixas, elásticos, etc.) em precisão, velocidade, agilidade e desenvoltura nos movimentos com estes objetos.

As relações histórico-sociais dos movimentos folclóricos; a análise crítica sobre a ginástica através da história na sociedade brasileira; os diferentes modelos de danças, seus modismos, costumes, sociedades que as produziram, relação com a sociedade brasileira, deverão ser avaliadas no sentido do avanço da compreensão do educando.

Quanto aos jogos, eles serão avaliados durante o processo de desenvolvimento da análise crítica, reelaboração de novas formas de movimento, novas regras, novos jogos.

As dificuldades apresentadas serão analisadas pelo professor, que tendo presente as necessidades dos educandos para o alcance dos objetivos propostos, reelaborará seu planejamento através da realimentação dos conteúdos.

Entendemos que esta avaliação diagnóstica e sistemática possa ser registrada, para acompanhamento do progresso do educando no processo ensino-aprendizagem, tomando-se um processo de investigação, de pesquisa, que vise a transformação, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações.

5ª A 8ª SÉRIE

A ginástica e a dança são práticas corporais que se apresentam em nossa sociedade e, por questões de ordem sócio-econômica, não são vivenciadas por aqueles que, em sua maioria, frequentam a escola pública. Compete à Educação Física, no espaço escolar, trabalhar com elementos de cultura corporal relacionados à sociedade brasileira, buscando elevar o nível de consciência corporal do educando.

do jogo, o processo de desenvolvimento do seu conhecimento. É através do conteúdo intencional no jogo, que o educando aprende a conhecer a si próprio, as pessoas e os papéis que estas assumem durante o desenrolar do próprio jogo.

A natureza, as relações sociais, a estrutura do seu grupo, como funcionam os objetos circundantes, seus próprios limites físicos, deverão ser compreendidos através da prática pedagógica do jogo, pelos alunos.

O jogo deve apresentar uma certa evolução, desafios a serem vencidos, para que o educando avance em seu conhecimento.

Os jogos envolvem conteúdos e ações pre-estabelecidas que regularão a atividade do grupo, contribuindo para a compreensão de como são estabelecidas as regras e normas de convivência social.

Os esportes são heranças culturais transmitidas e transformadas de acordo com os objetivos de um movimento mais amplo que envolve a sociedade em seu conjunto. É necessário, através da ação pedagógica, uma incursão na história para assimilar o conhecimento das formas que os esportes tomaram e tomam em sua expansão e incorporação pelos diversos segmentos da nossa sociedade.

AVALIAÇÃO – 5ª A 8ª SÉRIE

A avaliação de 5ª a 8ª série será realizada de acordo com os pressupostos contidos no texto de avaliação de 1ª a 4ª série.

A partir da referência sobre a avaliação nas primeiras aulas que servirá de diagnóstico para o processo subsequente, o professor terá uma visão dos saberes acumulados e das dificuldades apresentadas pelos alunos e dos conteúdos apropriados por eles durante as séries anteriores. Uma vez detectado o grau de conhecimento e de dificuldades dos educandos, serão elaborados e sistematizados os conteúdos que serão aplicados no decorrer das aulas, mesmo que para isso, seja necessário retomar conteúdos anteriores.

Numa avaliação realizada desta maneira, é de extrema importância o domínio dos conteúdos pelo professor, para que haja uma avaliação consciente e comprometida com o processo educacional. É a partir deste primeiro momento de

ção dos conteúdos propostos de 5ª a 8ª série e que serão encaminhados da seguinte forma:

Na **ginástica de solo** o aluno será avaliado pelo seu grau de desenvolvimento em sua consciência corporal através de uma prática consciente e das relações que ele possa fazer quanto as diferentes sociedades que a praticam.

Na **ginástica aeróbica** através de aulas teórico-práticas, serão analisados e discutidos textos referentes ao assunto em pauta. Estes textos deverão ser analisados dentro de alguns pressupostos: quanto à origem da ginástica; significado do termo aeróbica e anaeróbica; sua história, esta ginástica vista como modismo; a que e a quem serve; modelo de sociedade que a produziu; como, quando e porque foi incorporada à sociedade brasileira; quais são as suas regras básicas, etc... Será avaliado se o aluno foi capaz de entender o que lhe foi proposto; os novos conceitos produzidos, sua participação efetiva na reelaboração do seu saber.

Na **dança** deverá ser levada em consideração a relação que o educando faz com o ritmo do seu próprio corpo e os vários ritmos externos, nos tipos de danças propostos e o grau de apropriação destes conhecimentos.

Será avaliado o nível de envolvimento do aluno na análise crítica das questões histórico-sociais sobre os movimentos folclóricos, danças populares e danças em geral.

Na **expressão corporal** o aluno será avaliado quanto ao grau de superação de suas dificuldades de expressão, sendo observado se o seu corpo está consciente para expressar idéias, emoções, sentimentos, etc., na sugestão de atividades que foram apresentadas como problemas a serem resolvidos. É preciso que o professor observe se está levando em consideração a sua própria imagem corporal e/ou aquela que a sociedade coloca, para que não haja interferência negativa na expressão própria do aluno e sua liberação corporal.

Para a **dramatização** serão apresentados textos elaborados pelos próprios alunos, também histórias lidas, ouvidas; cenas do cotidiano e outras estratégias que levem a uma maneira agradável de trabalhar o próprio corpo. A avaliação será feita no sentido de verificar o grau de apropriação do conhecimento e sua atuação, enquanto corpo

citos os conteúdos que se deseja trabalhar, visando o desenvolvimento da criança, através de sua evolução e desafios a serem vencidos. O aluno será avaliado de acordo com sua participação e envolvimento no processo educacional, a partir de ações planejadas que possam contribuir para a compreensão das regras e normas de convivência social. Haverá também análise e discussões sobre as regras dos jogos, com textos de apoio avaliando-se o papel assumido pelo aluno em relação às regras e seu envolvimento na criação de novas regras ou novos jogos que tenham os mesmos conteúdos propostos.

Nos **jogos pré-desportivos** a avaliação será através dos mesmos procedimentos realizados nos jogos recreativos, levando-se em consideração que aqui **não** estão sendo avaliados os gestos técnicos específicos de cada modalidade esportiva.

Nos **esportes** os alunos aprenderão gradativamente as diversas modalidades existentes em nossa sociedade e serão avaliados de acordo com o grau de apreensão, envolvimento e participação na ação educativa. Serão colocados também textos, livros, revistas, artigos, que serão discutidos em conjunto. O esporte será analisado quanto a sua origem, sua história, sua finalidade, modelo de sociedade que o produziu, como foi incorporado à sociedade brasileira, sua influência em nossa sociedade capitalista, suas regras, suas instituições, sua ludicidade, seus fundamentos, suas técnicas e táticas, etc.

A avaliação se dará através da compreensão do aluno sobre o que foi proposto e seu conceito produzido a partir das discussões desde as primeiras aulas.

O aluno terá o direito de aprender as diversas modalidades esportivas, só **não** será avaliado por padrões técnicos considerados na formação de atletas.

Consultores:

Leozi Mara Lascoski – SME
Ronaldo V. Schwantes – SME
Rosa Osaki – SEED

¹CARMO, A. do. Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 8, 1990.

²CARMO, p. 10.

³CASTELLANI FILHO, L. *Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo-educação física*. /S.n.t./, Apostila.

⁴ALMEIDA, H. et al. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1967.

⁵VYGOTSKY, L.S. *La enseñanza el desarrollo*. Moscou: Progreso, 1984. p. 118.

⁶CARMO, A. do. Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para a discussão. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 11, 1990.

⁷LIMA, E.C. de A.S. O jogo e a criança: a escolarização do processo de construção de conhecimento. /S.1., s.ed./, 1989. p. 52.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

JOHNS, E.T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papyrus, 1986.

MO A. do Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 6-15, 1990.

ELLANI FILHO, L. *Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum - educação física*. /S.n.t./, Apostila.

SA, J.A. *O que é o corpo*. São Paulo: Brasense, /s.d./.

DELLI JÚNIOR, P. *Educação física pressista*. São Paulo: Loyola, 1988.

GACIONES psicológicas escogidas. In. VYGOTSKY, L.S. *La enseñanza el desarrollo*. Moscou: Progreso, 1984.

de A.S. O jogo e a criança a escolarização do processo de construção de conhecimento. /S.1., s.ed./, 1989.

J. A educação pelo movimento; a ginástica na idade escolar. Porto Alegre, Médicas, 1985.

cas, 1986.

MEDINA, J.P.S. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas: Papyrus, 1987.

NEGRINE, A. *A coordenação psicomotora e suas implicações*. Porto Alegre: /s. ed./, 1987.

NEGRINE, A. *Educação psicomotora lateralidade e orientação espacial*. Porto Alegre, Pallotti, 1986.

OLIVEIRA, V.M. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CURITIBA. *Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Curitiba.

VIEIRA E CUNHA, M.S. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. Campinas: Papyrus, 1988.

VIEIRA E CUNHA, M.S. A investigação epistemológica na ciência da motricidade humana. *Revista do CBCE*.

VYGOTSKY, L.S. *La enseñanza el desarrollo*. Moscou: Progreso, 1984.

