

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**JÚLIO CEZAR KLACZEK**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR  
PASQUALINI: PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA INTRAMUROS**

**CURITIBA - PR  
2015**

**JÚLIO CEZAR KLACZEK**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR  
PASQUALINI: PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA INTRAMUROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado em Educação, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Iêda Viana

**CURITIBA - PR  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

k63 Klaczek, Júlio Cezar.  
A educação física escolar no Ceebja professor Odair Pasqualini: perspectivas de uma prática intramuros/ Júlio Cezar Klaczek; orientadora Pro<sup>fa</sup> dr<sup>a</sup> Iêda Viana.  
158p.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.  
1. Concepções de educação física escolar. 2. Currículo. 3. EJA. 4. Instituição penal. 5. Prática pedagógica.  
I. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD - 374.1826927

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Júlio Cezar Klaczek**

### **A Educação Física Escolar no CEEBJA Professor Odair Pasqualini: perspectivas de uma prática intramuros.**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná:

Curitiba, 19 de junho de 2015.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Antonia de Souza  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Iêda Viana  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:

Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profa. Dra. Ariclê Vechia  
Universidade Tuiuti do Paraná

Este trabalho é dedicado à

Janete A. Primor Klaczek, minha esposa, pela dedicação, força e por acreditar nos meus projetos.

À Maria Lira Klaczek, minha mãe, pela influência motivadora na minha vida acadêmica e profissional.

À memória de meu pai, Aloísio Leonardo Klaczek, exemplo de conduta, referência para que eu aqui chegasse. Muitas saudades!

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus, por iluminar os meus caminhos e me amparar nos momentos difíceis.

À minha Esposa Janete, por estar sempre ao meu lado e por ter caminhado junto comigo.

À Professora Cláudia Fonseca, pelo cuidado e carinho oferecidos para correção do texto final desta pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, especialmente àqueles com quem construí os conhecimentos oriundos das disciplinas e seminários. A Professora Doutora Ariclê Vecchia e ao Professor Doutor Geysso Dongley Germinari, membros desta banca examinadora, pela leitura atenta e cuidadosa que garantiu importantes alterações na versão final desta pesquisa.

Por fim, um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Lêda Viana, pelo rigor, confiança, paciência e autonomia a mim conferidos, e pela amizade com a qual conduziu a nossa convivência, ao longo desses anos.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	EDUCAÇÃO FÍSICA HIGIENISTA (GINÁSTICA PARA MENINAS) ..	21
FIGURA 2 –	EDUCAÇÃO FÍSICA MILITARISTA .....	31
FIGURA 3 –	EDUCAÇÃO FÍSICA PSICOMOTORA .....	41
FIGURA 4 –	EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTISTA .....	43
FIGURA 5 –	EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUTIVISTA INTERACIONISTA .....	45
FIGURA 6 –	EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA .....	48
FIGURA 7 –	EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.....	49
FIGURA 8 –	VISTA AÉREA PARCIAL DA PEPG – BLOCO DO SETOR ADMINISTRATIVO S/D.....	138
FIGURA 9 –	VISTA LATERAL DA PEPG, BLOCOS DO REGIME FECHADO, S/D.....	139
FIGURA 10 –	VISTA FRONTAL DO CRAPG, REGIME FECHADO, S/D.....	139
FIGURA 11 –	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CRAPG (2011) – (ALONGAMENTO).....	140
FIGURA 12 –	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CRAPG (2011) - (FUTEBOL)...	141
FIGURA 13 –	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRAPG (2011) - (DOMINÓ).....	142
FIGURA 14 –	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRAPG (2011) - (XADREZ).....	143
FIGURA 15 –	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRAPG (2011) - (XADREZ E TÊNIS DE MESA) .....	143
FIGURA 16 –	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PEPG (2005) - (FINAL DO CAMPEONATO DE FUTSAL).....	144

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	CONCEPÇÕES CONSERVADORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	52
QUADRO 2 –	CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	53
QUADRO 3 –	QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/6º ANO .....	106
QUADRO 4 –	QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO .....	107
QUADRO 5 –	QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO .....	109
QUADRO 6 –	QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO .....	110
QUADRO 7 –	QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO MÉDIO .....	112
QUADRO 8 –	QUADRO DE SUGESTÕES DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS ...	115



## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Currículo Básico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CEPAL	Comissão Especial Para Assuntos da América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAPG	Centro De Regime Aberto De Ponta Grossa
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
DCE/EB	Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Departamento de Educação Básica
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEM	Departamento de Ensino Médio
DEPG	Departamento de Ensino de Primeiro Grau
DOU	Diário Oficial da União
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACEPAL	Faculdades de Administração Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas-Pr.
FMI	Fundo Monetário Internacional
GP	Grupo Focal
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OC/EM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAC	Posto Avançado do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPG	Penitenciária Estadual De Ponta Grossa
PPP	Projeto Político Pedagógico
QPM	Quadro Próprio do Magistério
S/D	Sem Data
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná
USAID	United States Agency International for Development

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de investigação a Educação Física escolar no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, instituição escolar que atende presos da penitenciária Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral é analisar as concepções de Educação Física nas práticas pedagógicas, naquela instituição. Como condição para esta análise, considerou-se a necessidade de analisar primeiramente as concepções de Educação Física presentes nos documentos oficiais que norteiam as ações pedagógicas da rede de Educação Pública do Estado do Paraná. A pesquisa tem caráter bibliográfico, documental e empírico, realizado através de entrevista com um grupo focal de alunos da referida instituição escolar. Após esta pesquisa, constatou-se a presença de concepções conservadoras e concepções críticas de Educação Física, transitando juntas, com as suas diferentes propostas, tanto no PPP da escola, quanto na prática pedagógica, configurando-se com isso um ecletismo teórico, que exige do(a) professor(a) conhecimento, compreensão e consciência para posicionar-se e agir de forma coerente com as necessidades dos alunos presos, em sua prática pedagógica. Espera-se que este estudo sirva de base para reflexões futuras sobre a disciplina de Educação Física escolar no ambiente prisional, especificamente no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, para se vislumbrar novas perspectivas de práticas pedagógicas intramuros.

**Palavras-chave:** Concepções de Educação Física Escolar. Currículo. EJA. Instituição Penal. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This dissertation investigates Physical Education practices at the Professor Odair Pasqualini Youth and Adult Basic Education Center (CEEBJA in the Portuguese acronym), an institution that assists the inmates of the state correctional facility in Ponta Grossa. The main aim of the investigation is to analyze the conceptions of Physical Education that support the pedagogical practices at that institution. In order to carry out the analysis it was necessary to consider the conceptions of Physical Education present in the official documents that guide the pedagogical practices of mainstream public schools in the state of Paraná. The research included bibliographical, document and empirical studies as well as a focus group interview with students of the institution studied. The research demonstrated there are conservative and critical conceptions of Physical Education as well as different proposals in the school Political Pedagogical Project (PPP) as well as in the pedagogical practices; this theoretical eclectism demands knowledge, comprehension and awareness so that teachers can act according to the needs of the inmate students. It is expected that this study supports future reflections about Physical Education in correction facilities, in particular at the Professor Odair Pasqualini Youth and Adult Basic Education Center, so that new pedagogical perspectives within the walls of correctional facilities are foreseen.

**Keywords:** Conceptions of Physical Education. Curriculum. Youth and Adult Education. Penal Institution. Pedagogical practice.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL</b> .....	19
2.1	CONCEPÇÃO HIGIENISTA .....	19
2.2	CONCEPÇÃO MILITARISTA.....	28
2.3	CONCEPÇÃO PEDAGOGICISTA .....	32
2.4	CONCEPÇÃO COMPETIVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	35
2.5	CONCEPÇÃO PSICOMOTORA.....	39
2.6	CONCEPÇÃO DESENVOLVIMENTISTA.....	42
2.7	CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA INTERACIONISTA.....	44
2.8	CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA.....	45
2.9	CONCEPÇÕES CRÍTICOSUPERADORA E CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA....	47
<b>3</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRESENTES NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	54
3.1	O CURRÍCULO BÁSICO E AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	54
3.2	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's) E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	75
3.3	AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ E AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	93
<b>4</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA</b> .....	117
4.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	117
4.2	AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA .....	120
<b>5</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PPP DO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA</b> .....	126
5.1	O PPP E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	126
5.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI.....	135
5.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI.....	137
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciei a minha carreira profissional, na rede pública estadual, no final dos anos 80, em Laranjeiras do Sul, Paraná, paralelamente à minha vida acadêmica no Curso de Educação Física na FACEPAL - Faculdades de Administração Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas, Paraná. Desde então me acompanham questionamentos relacionados ao papel da Escola, à função do professor e da disciplina de Educação Física, diante dessa sociedade plural, na qual o processo de exclusão é crescente. A busca das respostas a estas e outras questões sempre estiveram presentes na minha trajetória profissional, servindo como motivação para leituras, cursos de capacitação e especialização.

Em 1998, conclui um curso de pós-graduação – Especialização – em “Fundamentos da Educação” na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná. Até o ano de 2004, meu campo de atuação foi no ensino público fundamental e médio, na modalidade de ensino regular. A partir de julho desse mesmo ano, assumi aulas no PAC (Posto Avançado do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professor Paschoal Salles Rosa), situado nas dependências da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Em 2005, este estabelecimento foi transformado em Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA), passando a receber a denominação de CEEBJA Professor Odair Pasqualini – Ensino Fundamental e Médio, devido ao esforço conjunto de um grupo de professores, que, ao elaborar e propor a implantação dessa modalidade, almejava uma maior autonomia, possibilidade de ampliação e melhoria da qualidade da educação ofertada “intra-muros”.

Neste local, a inquietação em relação à Educação Física escolar manifestou-se de maneira mais forte ainda, pelo perfil dos alunos e pelo ambiente de privação de liberdade ali encontrado, o que serviu de estímulo para construção de um projeto de Mestrado.

No ano de 2013, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, Paraná.

Apesar de, atualmente, o sistema penitenciário brasileiro constituir-se em uma vertente de pesquisa de interesse crescente, tanto entre especialistas em educação,

como entre historiadores da ciência, sociólogos, antropólogos e outros pesquisadores, quando pensamos na Educação Física no Sistema Prisional essa abordagem torna-se rara, o que, de certa forma, justifica a realização deste estudo.

Após investigação sobre Educação Física no sistema prisional, foi encontrado, no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), apenas um registro, sob o título *Atividade física no sistema prisional brasileiro: algumas iniciativas da educação penitenciária no início do século XX*, escrita pelo autor Edmar Souza das Neves (2001). Também foram encontrados três artigos referentes à prática de atividade física, esporte e lazer, que refletiam sobre essas práticas no sistema penitenciário ou em instituição socioeducativa. São elas: “*A Prática Esportiva e Atividade Física podem educar pessoas atrás das grades?*”, dos autores Marco Ferretti e Jorge Dorfman Knijnik (2009); “*Jovens em Privação de Liberdade e o Esporte: estudo de caso pela prática do voleibol*”, do Professor Carlos Antonio Izidoro Koch (2009), e “*Lazer, esporte e presidiários: algumas reflexões*”, do Prof. Dr. Victor Andrade de Melo (2007).

Na dissertação de Neves (2001), o autor afirma que a atividade física no sistema prisional brasileiro começou a ser ofertada no início do século XX, nas casas de Correções do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e do Presídio Ilha de Fernando de Noronha<sup>1</sup>. A oferta da prática de atividade física foi utilizada especificamente como forma de tratamento físico, moral, educativo e psicológico ao indivíduo criminoso, uma vez que as atividades oferecidas variavam de instituição para instituição, e dependiam da forma como seus diretores viam a necessidade de ofertá-las, indo desde o banho de sol à prática de modalidades esportivas, como voleibol, futebol, basquete, ginástica, entre outras.

Segundo o autor, as atividades físicas foram utilizadas no Sistema Penitenciário da época como uma forma de melhorar as condições psicológicas e o desvirtuamento da conduta do delinquente, por meio de um conjunto especial de atributos que o disciplinariam, com regras rígidas, bem como promoveriam a sua saúde, através das atividades corporais, além de ser um instrumento de regeneração das virtudes e da moral, ou seja, promoveriam a docilização e o controle do corpo, conforme argumenta Foucault (2007).

---

<sup>1</sup> A Penitenciária do Ahú foi o primeiro presídio instalado no Paraná, em 1909.

Ferretti e Knijnik (2009) argumentam, em sua pesquisa, que o esporte e a atividade física são vistos como formas de criar uma pessoa saudável nos aspectos físicos e psicológicos, contribuindo para isso também a educação de valores considerados positivos pela sociedade. Para os autores, o esporte e a atividade física poderiam ser ferramentas da Educação Física para recuperar presos e auxiliar na sua (re) inserção na sociedade. Na pesquisa realizada, os autores entrevistaram três ex-detentos, através de um grupo focal, para identificar a possibilidade de se educar pela Educação Física, bem como para obter informações sobre o ambiente no qual o detento está inserido. Concluíram que o esporte e a atividade física eram apenas ferramentas e para que se obtenham os resultados desejados, estas devem ser bem manuseadas, mas que, devido à forma como o sistema prisional está organizado, elas apenas refletem o ambiente que as cerca.

Participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) - 2008/2009, Koch (2009) fez um breve relato sobre a educação física como parte integrante do Programa Educacional em Unidades de Socioeducação no sistema de privação de liberdade de Campo Mourão, sobre o perfil do adolescente inserido neste contexto, e apresentou os resultados da aplicação de testes motores e um questionário com questões sobre o voleibol, a educação física e aspectos socioeducativos. Além disso, discorreu sobre a implementação de uma sequência didática composta de doze aulas com o conteúdo voleibol na disciplina de educação física, para adolescentes privados de liberdade, do sexo masculino, com idade entre 14 e 18 anos, a fim de verificar as possíveis alterações nos níveis de condutas motoras e socioeducativas.

No artigo *Lazer, esporte e presidiários: algumas reflexões*, o Prof. Dr. Victor Andrade de Melo<sup>2</sup> (2007), afastando qualquer postura funcionalista acerca das possibilidades de contribuição de um programa de lazer para os detentos, escreveu que:

Não se trata de conceber um programa para simplesmente "ocupar o tempo", "desviar energia" ou "acalmar" o preso, contribuindo para que ele supostamente não se revolte contra o sistema, contraditório e opressor. Antes se trata de conceber uma proposta de lazer como uma possibilidade de humanização e sensibilização, que possa auxiliar a desencadear iniciativas de reflexão do preso sobre sua realidade, tanto na prisão quanto na sociedade como um todo, e ponderar sobre sua (re) inserção na sociedade (MELO, 2007, p. 1).

---

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em História Comparada/IFCS/UFRJ e da Escola de Educação Física e Desportos/UFRJ; Professor do Programa de Pós-Graduação em Lazer/UFGM; Coordenador do Grupo de Pesquisa "Anima": Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais/UFRJ.

Esta pesquisa de mestrado originou-se da inquietação em relação à prática pedagógica da Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Assim, a questão norteadora da reflexão que orienta a investigação é: Que concepção(ões) de Educação Física norteia(am) o discurso e a prática da disciplina na instituição pesquisada?

Para responder a esse questionamento, inicialmente há a necessidade de um aprofundamento analítico sobre as concepções de Educação Física presentes nos documentos oficiais, produzidos pela rede de Educação Pública do Estado do Paraná, que norteiam as ações pedagógicas da disciplina, uma vez que a instituição em estudo faz parte dessa rede de ensino. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções de Educação Física no Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini (CEEBJA), na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG).

Diante disso, os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- ✓ Identificar as concepções de Educação Física presentes na história desta disciplina no Brasil;
- ✓ Analisar as influências destas nos documentos norteadores para a Educação Física escolar da rede pública do Estado do Paraná;
- ✓ Identificar a(s) concepção(ões) de Educação Física que orientam o discurso e a prática pedagógica daquele estabelecimento.

Os recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a análise de documentos oficiais produzidos pelo MEC, SEED/PR e CEEBJA Professor Odair Pasqualini e a análise da prática de Educação Física escolar, através de entrevista com Grupo Focal, realizada com 09 (nove) alunos matriculados no ensino fundamental fase II (6º ao 9º ano), do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, todos cumprindo pena no regime fechado (PEPG), sendo 04 (quatro) alunos da galeria "A", 02 (dois) da galeria "B" e 03 (três) da galeria "C". Estes alunos foram escolhidos por fazerem parte de uma mesma turma, por estarem no mesmo nível de escolaridade e por representarem os



presos das três galerias do regime fechado. Foram escolhidos alunos do regime fechado<sup>3</sup>, por estarem em uma condição de carceragem mais rígida, com menos oportunidade de atividades corporais em relação aos alunos do regime semiaberto<sup>4</sup>.

A reunião com o Grupo Focal foi realizada por meio de uma discussão informal, dialógica, com a participação de todos os alunos do grupo, em uma sala de aula da escola, com duração de 2 horas. As respostas aos temas orientadores foram construídas coletivamente pelos integrantes do grupo.

O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. O grupo deve ser composto de 6 a 12 pessoas. Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Por exemplo: compartilham das mesmas características demográficas, tais como nível de escolaridade, condição social ou são todos funcionários do mesmo setor do serviço público (GOMES; BARBOSA, 1999, p. 1). No caso da presente pesquisa, são todos alunos matriculados no CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

O objetivo com este Grupo Focal foi o de colocar em discussão a prática da Educação Física, no regime fechado (PEPG), a partir do ponto de vista do aluno, e identificar as concepções presentes nesta prática.

As questões norteadoras do guia de entrevista foram as seguintes:

1. Qual é a finalidade da Educação Física para os presos?
2. Qual é a finalidade da Educação Física para a unidade? Para que ela serve?
3. Qual é a importância da prática ou atividade de Educação Física? Por quê?
4. Que práticas ou atividades são mais desenvolvidas pelo professor na unidade?
5. Que práticas ou atividades são mais apreciadas pelos alunos?
6. Em que contribuem estas práticas ou atividades para a sua vida na sociedade?
7. Quais as dificuldades para realização dessas práticas?

---

<sup>3</sup> Os presos do regime fechado somente deixam as celas (cubículos), se necessário, para realizarem procedimentos conduzidos, tais como atendimentos ambulatoriais, atendimento com psicólogos, assistentes sociais e dentistas. As saídas para atividades cotidianas como escola, setores de trabalho interno, assistência religiosa são permitidas somente para presos submetidos a uma triagem realizada pela equipe de segurança.

<sup>4</sup> No regime semiaberto, todos os presos saem da unidade mensalmente para visitar os familiares, muitos são implantados em setores de trabalho externo e a maioria está matriculada na escola.

8. O que você julga que contribuiria para a melhoria da prática de EF na unidade?

Para esta dissertação, foram referências importantes documentos educacionais construídos entre os anos 1990 e 2006: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (2006), as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – EJA* (2006) e um documento construído pela escola que é o PPP do CEEBJA Professor Odair Pasqualini (2010).

No desenvolvimento deste trabalho, foram considerados como pressupostos os discursos que configuraram tais documentos. Os pilares teóricos foram sustentados pelas discussões de pesquisadores em Educação Física que tiveram maior representatividade na literatura brasileira sobre esta disciplina em estudo.

Assim, esta dissertação se sustenta teoricamente em obras já consagradas na área de Educação Física, mas que não se caracterizam por serem estudos específicos sobre a Educação Física no sistema prisional. No seu conjunto, foram priorizadas as produções de Lino Castellani Filho, por ser um dos precursores de alguns conceitos fundamentais do *Currículo Básico*, dentre os quais o conceito de *Cultura Corporal*. Além de Castellani Filho, foram utilizadas as teorizações desenvolvidas por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, um dos consultores no processo de construção das *Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental*, participando do processo desde o ano 2003 até o início do ano de 2005.

Outra obra de bastante representatividade no Brasil, que também foi objeto de análise nesta pesquisa, é a publicada em 1992, pelos professores/pesquisadores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, grupo reconhecido nacionalmente como o coletivo de autores. Intitulado *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a obra parte de um referencial teórico fundamentado especialmente no materialismo histórico e dialético, para desenvolver uma proposta metodológica voltada ao ensino de Educação Física, fundada naquilo que os autores denominaram como objeto de ensino desta disciplina, isto é, a *Cultura Corporal*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A *Cultura Corporal*, no entendimento de Soares, et al. (1992, p. 64), refere-se às práticas corporais que são constituídas pelos elementos da cultura corporal brasileira (jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte e outros).

Estas e outras produções teóricas tiveram grande representatividade nacional e, nesse sentido, influenciaram sobremaneira os modos de se pensar as proposições desenvolvidas tanto no *Currículo Básico* quanto nas atuais Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, cada qual ao seu tempo.

Nesta dissertação, foram realizadas análises dos documentos oficiais sobre a educação básica, disciplina escolar de Educação Física no Estado no Paraná, da produção bibliográfica supracitada e coleta de dados, junto aos alunos, sobre a prática de Educação Física na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa - PEPG, através de entrevista com o grupo focal.

No primeiro capítulo, são apresentadas as diferentes concepções da Educação Física escolar, em diferentes contextos históricos no Brasil.

No segundo capítulo, são analisadas as Concepções de Educação Física escolar presentes nas Propostas Curriculares para a Educação Pública: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, do Estado do Paraná.

No terceiro capítulo, são analisadas as Concepções de Educação Física presentes nas Diretrizes Curriculares da EJA e, por fim, no quarto capítulo são analisadas as concepções presentes no PPP do CEEBJA Professor Odair Pasqualini – Educação Física e análise da prática escolar realizada através de entrevista com um grupo focal, composto por alunos do CEEBJA.

Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões (GOMES; BARBOSA, 1999, p. 1).

Portanto, esta pesquisa tem cunho qualitativo, através da análise de material bibliográfico, documental e empírico, através de entrevista com grupo focal.

## 2 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Neste capítulo, fazemos uma revisita à história da Educação Física no Brasil, a partir do estudo realizado por autores consagrados e alguns documentos. Para que se compreenda o momento atual da Educação Física, faz-se necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando.

O objetivo é compreender as concepções da Educação Física escolar que perpassaram o discurso sobre a disciplina no Brasil, retratando os movimentos que a constituíram como componente curricular, em diferentes momentos históricos. Para tanto, serão utilizados como referências os seguintes autores: Soares *et al.* (1992), Lino Castellani Filho (2013), Ghiraldelli Júnior (1992), Valter Bracht (1999), Darido (2001), Soares (2004), Gois Junior (2000), Paraná/SEED/DCE/EF - Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino fundamental (2006), Daolio (2007).

### 2.1 CONCEPÇÃO HIGIENISTA

A Educação física faz parte da história do homem e da sociedade. Segundo Soares *et al.* (1992, p. 50), ela surge enquanto atividade pedagógica, de necessidades sociais concretas, em diferentes momentos. Foi na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, um período de construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista – que os exercícios físicos começaram a ter um papel de destaque, surgindo no âmbito das escolas da sociedade burguesa na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação.

Aos poucos, para a nova sociedade, tornava-se necessário “construir” um homem mais forte, mais ágil, mais empreendedor. A força de trabalho passou a merecer, então, atenção das autoridades estatais, pois gerava lucro. Diante disso, cuidar do corpo dos trabalhadores passou a ser uma necessidade concreta na conjuntura social europeia do século XIX, o que levou a classe social hegemônica a ver os exercícios físicos como fórmulas ou receitas para se adquirir um corpo saudável, higiênico e útil à sociedade capitalista. (SOARES *et al.*, 1992, p. 50).

Segundo Valter Bracht (1999), inicialmente a Educação Física no Brasil foi influenciada pela instituição militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela

medicina higienista, fundamentando-se nos princípios filosóficos positivistas. Nessa época, a educação ligou-se estreitamente aos movimentos nacionalistas e às políticas liberais.

Para Alan Camargo Silva (2012), as preocupações do pensamento liberal da elite brasileira com a saúde objetivavam distanciar as classes sociais mais altas das mazelas sociais que assolavam grande parte do país. Nesta época, houve um impulso significativo da industrialização e, conseqüentemente, um avanço incompatível da urbanização com a infraestrutura das grandes metrópoles. Este cenário derivou um surto de inúmeras doenças, altos índices de mortalidade infantil, bairros atravessados por uma série de problemas de saneamento básico, bem como uma suposta falta de reflexão da população, sobretudo da parcela referente aos trabalhadores operários, em relação às profilaxias e às condições de saúde (SILVA, 2012, p. 01).

A Educação Física esteve ligada a esse movimento por meio dos métodos ginásticos dos países continentais europeus e dos esportes da Inglaterra, por isso foi inicialmente denominada de ginástica.

A concepção de Educação Física escolar “higienista”<sup>6</sup> foi delineada de modo significativo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, época histórica que abrangeu o marco da Primeira Guerra Mundial e, no Brasil, o baixo nível de saneamento básico e as mazelas sociais. Para Ghiraldelli Júnior (1988, p. 16), a Educação física higienista foi até o ano de 1930. O desenvolvimento da Educação Física higienista estava ligado às preocupações das elites com os problemas advindos da crescente industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República (1889-1930) (SILVA, 2012, p. 01).

Segundo Ghiraldelli Júnior (1988),

A Educação Física Higienista é produto do pensamento liberal. [...] Os liberais não titubeavam em jogar às costas da ‘ignorância popular’ a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista (GIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p. 22).

Caparroz (apud SILVA, 2012, p.1) denuncia que, no caso específico da Educação Física escolar, emergia a noção de intervenção que serviria

---

<sup>6</sup> Os higienistas lançaram mão da Educação Física para cumprir um papel de substancial importância, qual seja, de criar um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 32-33).

Para imprimir a ideia liberal, de que a saúde, o bem-estar físico, o desenvolvimento do corpo forte, higiênico, é responsabilidade individual e não consequência das condições sociais determinadas pela estrutura econômica, política e social (CAPARROZ *apud* SILVA, 2012, p.01).

Soares (2004), por seu lado pondera que “o que tornava o povo miserável, doente, degenerado físico e mentalmente eram as condições de vida e de trabalho impostas pelo capital” (SOARES, 2004, p. 103).

Neste contexto, a ginástica ganha espaço na escola, uma vez que o físico disciplinado, higienizado e saudável era a exigência da nova ordem em formação. Por gestos automatizados e disciplinados, a Educação Física se tornaria responsável em construir corpos considerados saudáveis (SOARES, 2004, p. 103).

Conforme Brasil (1997), dentro dessa conjuntura, as instituições militares sofreram influência da filosofia positivista, o que favoreceu que tais instituições também pregassem a educação do físico. Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais (BRASIL, 1997, p. 20).

FIGURA 1 – EDUCAÇÃO FÍSICA HIGIENISTA (GINÁSTICA PARA MENINAS)



FONTE: Hist. cienc. saude-Manguinhos vol.17 no.2 Rio de Janeiro Apr./June 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702010000200015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702010000200015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 mai. 2014.

Castellani Filho (2013) lembra que no Brasil Império, a partir da Reforma Couto Ferraz de 1854, elaborada para o Município da Corte, mas que deveria servir de padrão nacional, a Educação Física foi incluída oficialmente na escola, como prática de ginástica.

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial (Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854).

Esta reforma tornou obrigatória a prática de educação física nas escolas do município da Corte. De modo geral, houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica se associava às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 36).

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas (CASTELLANI FILHO, 2013, p.35).

Para Castellani Filho (2013) a compreensão de que as atitudes femininas são determinadas pela influência das suas características biológicas, serviu de anteparo à ideia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo que tal superioridade é calcada em determinantes socioculturais e não biofisiológicos (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 45).

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 — Reforma Leônicio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública — no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 36).

Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia<sup>7</sup>. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca.

---

<sup>7</sup> A eugenia é uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos”. (BRASIL, 1997, p. 19).

Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 33).

Castellani Filho (2010) complementa essa informação, afirmando que com isto a Educação Física contribuiu para incentivar o racismo e os preconceitos sociais, servindo para reforçar e manter a superioridade racial e social da burguesia branca, sobre todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização socioeconômica, não se enquadraram ao modelo construído pela higiene (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 33).

Para Gois Junior (2000), o movimento higienista deve ser analisado em um contexto histórico mais complexo, percebendo as influências e as dificuldades vivenciadas pelo continente europeu no final do século XIX e início do século XX, que tiveram imensa repercussão na educação e cultura do povo brasileiro. Neste período, se iniciam os cuidados com a diminuição das epidemias e moléstias, mostrando que o movimento higienista preocupava-se com o bem-estar do cidadão comum e não apenas da classe dominante.

No Brasil, o movimento foi semelhante, porém, a formação intelectual do povo preocupava igualmente às elites, que definiam as tendências culturais. A instrução educacional acompanhava a proposta que enaltecia a educação física para a saúde física. O slogan “Mens sana in corpore sano” era estampado nos ginásios escolares e propagado pela população.

O desconforto com as comparações entre a superioridade econômica dos Estados Unidos com a do Brasil leva os historiadores ao debate sobre qual era a verdadeira ideologia dos higienistas. Segundo Gois Júnior (2000), um grupo declara que os higienistas atribuíam o atraso econômico à descendência dos brasileiros de raças inferiores e o grupo discordante rebatia, dizendo que os higienistas, em muitos momentos representados por médicos sanitaristas, apenas afirmavam que o povo estava doente e não preguiçoso e improdutivo como pensavam os primeiros. “Ao contrário do que pregou a historiografia da Educação Física, na década de oitenta, grande parte dos higienistas não era racista, mas colaborou com essa ideologia” (GOIS JUNIOR, 2000, p. 69).

Lorenz e Vechia (2009, p. 58) escreveram que no Brasil, no final do século XIX e, principalmente, no período da Primeira República, houve uma mobilização da



elite intelectual, no sentido de desenhar um novo modelo de sociedade. O pensamento social dominante no Brasil, com raízes nas teorias científicas europeias, era que os fatores clima, posição geográfica e a raça, determinavam a evolução e a hierarquia das sociedades humanas. Apesar de o Brasil apresentar fatores naturais e geográficos importantes, o seu desenvolvimento social e econômico era muito lento. Isto preocupava a elite intelectual e política. Entre inúmeras explicações para tal fato, a tese que ganhou mais expressão era a que atribuía à mistura racial brasileira, a causa do problema, o obstáculo para o desenvolvimento social e econômico do país (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 58).

As teorias que identificavam a raça como fator de desenvolvimento do país eram difundidas na Europa, em particular na Inglaterra e França. Segundo Lorenz e Vechia (2009, p. 59), as teorias raciais ganharam força a partir dos estudos de Francis Galton (1822-1911) que, após conhecer a teoria da “seleção natural”, proposta por seu primo Charles Darwin em 1858, ficou inconformado com a ideia de sua aplicação ao gênero humano. Em seu livro *Hereditary Talent and Genius*, publicado em 1865, propunha que a seleção natural fosse substituída por uma seleção consciente, a fim de promoverem o progresso físico e moral das populações futuras, atribuindo aos cientistas a incumbência de oferecer mecanismos que acelerassem o melhoramento racial, tal como se fazia na seleção artificial dos animais. Este mecanismo, conhecido como “eugenia”, favorecia a reprodução dos “melhores” indivíduos e impedia a reprodução dos “menos aptos”, neste caso das “raças inferiores” (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 59).

Os primórdios do racismo científico, conforme Lorenz e Vechia (2009, p. 58), podem ser encontrados em Spencer e Darwin. Spencer implementou a noção de diferenças entre os povos e as sociedades, em suas elaborações denominadas de evolucionismo social. Darwin, influenciado por Spencer, elaborou teorizações evolucionistas que demarcaram, naquela época, as noções de superioridade cultural e racial. Em sua obra *A origem do Homem e a Seleção Sexual*, de 1871, dividiu as raças humanas em duas categorias. A primeira composta pelos europeus, a qual compreendia os povos civilizados e superiores, enquanto os negros, indígenas e indianos, considerados como selvagens, compunham as raças inferiores (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 58).

Lorenz e Vechia (2009, p. 59) escreveram que, desde a segunda metade do século XIX, o Brasil era caracterizado pejorativamente como uma nação mestiça e tido

como exemplo dos males resultantes da “mistura racial”. A “raça brasileira”, resultante da mestiçagem de uma “raça superior” com “raças inferiores”, era considerada pelos intelectuais e políticos da época como degenerada, “híbrida, deficiente em energia física e mental”, conforme relato dos pesquisadores Louis Agassiz (1868) e Gobineau (*apud* LORENZ; VECHIA, 2009, p. 59), que viveu 15 meses no Brasil como diplomata.

Louis Agassiz, em 1868, argumentava que,

[...] qualquer um duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amalgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (AGASSIZ *apud* LORENZ; VECHIA, 2009, p. 59).

E, por outro lado, Gobineau descrevia a população brasileira como “totalmente mulata, viciada no sangue, no espírito e assustadoramente feia” (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 59).

O sociólogo e educador Fernando de Azevedo<sup>8</sup>, imbuído das ideias eugênicas, passou a integrar o círculo de intelectuais brasileiros que procuravam meios para regenerar a “raça brasileira” (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 62). Como membro e primeiro secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo, Fernando de Azevedo produziu várias obras abordando o tema da eugenia racial.

Alicerçado nas teorias de Carnot e Guerin, segundo as quais a estrutura de um órgão determina sua função e a função modifica, por sua vez, esta estrutura, Fernando de Azevedo passou a defender a Educação Física como o único meio de “regenerar” física e moralmente a “raça” brasileira, argumentando que a Educação Física, cientificamente fundamentada, “torna-se um maravilhoso instrumento de transformação social-étnica” (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 63).

A partir da década de 1930, o discurso de Fernando de Azevedo passou a ser caracterizado como higienista, posto que destacasse a interferência do meio como responsável pelos problemas do povo brasileiro e, mais tarde, analisando as questões das populações pobres como um problema social e econômico.

---

<sup>8</sup> Fernando de Azevedo, mineiro de Sapucaí, nascido em 1894, formou-se em Direito em São Paulo. Educador reconhecido, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil. Mentor e redator do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. É também reconhecida como o grande incentivador da introdução da Educação Física no currículo escolar brasileiro (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 62).

A adoção da vertente Lamarckista<sup>9</sup>, no Brasil, permitiu a aproximação da Eugenia com o Higienismo e o Sanitarismo, chegando o movimento eugênico a ser entendido por alguns como um ramo do higiênico, assim, os brasileiros insistiam que “sanear é eugenzar” (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 68).

Em sua obra *Novos Caminhos e Novos Fins*, publicada em 1932, Fernando de Azevedo apresentou um capítulo no qual expôs suas concepções sobre a importância da Higiene Escolar e a higiene do aluno. Usava a Educação Física para contrastar as práticas escolares resultantes da Escola Nova e os antigos métodos tradicionais. Passou a defender a construção de prédios escolares amplos, arejados, com instalações apropriadas, laboratórios, oficinas e ginásios esportivos (LORENZ; VECHIA, 2009, p. 68).

A partir de 1915, segundo Nagle (1997) surge o período que ele denominou de **entusiasmo pela educação**, manifestado pelos republicanos desiludidos com a República existente, que iniciam as discussões para um amplo desenvolvimento do sistema escolar. Nesse sentido, em 1916, com a formação da Liga da Defesa Nacional, Olavo Bilac defende o serviço militar e a instrução como forma de defesa patriótica. Jorge Nagle, em *Educação na Primeira República*, escreveu que o interesse pelas questões políticas e eleitorais levou a Liga Nacionalista de São Paulo, em 1917, a iniciar um combate ao analfabetismo (NAGLE, 1997, p. 262, grifo do autor).

É nesse contexto que surge a educação popular e a romântica superestimação da educação como solução para todos os problemas do homem e da sociedade. No âmbito nacional, aumenta o número de profissionais interessados na educação; criam-se bibliotecas; organizam-se conferências nacionais de educação; cria-se a primeira Universidade Oficial Brasileira, no Rio de Janeiro (1920), ocorre a reformulação da escola técnico-profissional, em 1926. No âmbito estadual, com as reformas de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923) e em São Paulo (1930), Anísio Teixeira na Bahia (1925), Francisco Campos em Minas Gerais (1927) e Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928), os estados passam a superar a união nas questões da organização e administração escolar (NAGLE, 1997, p. 263-264). A partir de 1927, ocorre a implantação sistemática da escola nova, nas

---

<sup>9</sup> Ramo da eugenia menos radical defendido por Lamarck, que admitia a ideia de que a hereditariedade era determinada tanto por fatores raciais, quanto por fatores adquiridos. Já o ramo mais radical, defendido por Mendel (Mendelismo) acreditava que a hereditariedade não sofria influência do meio.

escolas primárias e normais, simultaneamente, num momento caracterizado por Nagle como otimismo pedagógico (NAGLE, 1997, p. 264).

Segundo Vechia (2009, p. 4), na década de 20 produziu-se um fértil debate sobre a Educação como um “um grande problema nacional” em uma série de Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Muitas ideias foram consubstanciadas em reformas educacionais em diversos estados brasileiros, como visto anteriormente.

No que se refere à Educação Física, as reformas educacionais realizadas em diversos estados brasileiros, de 1920 a 1928, a contemplavam como componente curricular do ensino primário e secundário e levaram a despertar as atenções dos profissionais da educação (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 57).

Em 1929, segundo Castellani Filho (2013), na III Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, realizada em São Paulo, foram realizadas discussões sobre os métodos da Educação Física, considerados mais adequados ao ensino primário e secundário, sobre a formação profissional dos professores e sobre as práticas pedagógicas dessa disciplina escolar. Neste período a concepção de Educação Física em evidência era a chamada Pedagogicista. Em relação ao método, a ABE entrava em um debate acirrado por um anteprojeto de lei, originário do Ministério da Guerra, neste mesmo ano de 1929, que determinava a prática da Educação Física a todos os residentes e com caráter obrigatório em estabelecimentos de ensino, a partir dos 6 anos de idade; criação de um Conselho Superior de Educação Física, com sede no Ministério da Guerra, responsável por todas as atividades relativas aos desportos e Educação Física no país; e ficaria adotado o Método Francês como Regulamento Geral de Educação Física. Após análise do anteprojeto a ABE não concorda que um órgão burocrático possa resolver um problema educativo nacional.

O fato é que, mesmo com a posição da ABE, o Método Francês, após ter sido trazido pela Missão Militar, acabou ocupando o espaço até então preenchido pelo Método Alemão,<sup>10</sup> introduzido no Brasil em 1860 (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 58).

---

<sup>10</sup> O Sistema Frances de atividade física originou-se no final do Renascimento, durante o Século XVIII, na Europa. Tinha como pressuposto que o lado físico contribuía diretamente para a construção do homem ideal para a sociedade, pois, através da “*gymnastica*” (movimentos coordenados, ritmados e coreografados do corpo), seria possível a formação ética (disciplina), social (resistência às adversidades das guerras) e higiênica (aumento da força e saúde corporal) Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/as-influencias-das-escolas-francesa-e-alema-de-gymnastica.htm>>. Acesso em: mar. 2015.

A doutrina alemã de educação física preceituava a formação do corpo e a corporeidade como os principais elementos de educação. As escolas nada mais eram que verdadeiros espaços para a

## 2.2 CONCEPÇÃO MILITARISTA

No início do século XX, especificamente a partir de 1929, a disciplina de Educação Física tornou-se obrigatória nas instituições de ensino para crianças a partir de 6 anos de idade e para ambos os sexos, por meio de um anteprojeto publicado pelo então Ministro da Guerra, General Nestor Sezefredo Passos (PARANÁ, 2006, p. 39). Este propõe também a criação do Conselho Superior de Educação Física, com sede no Ministério da Guerra, com o objetivo de centralizar, coordenar e fiscalizar as atividades referentes ao Desporto e à Educação Física no país e também a elaboração do Método Nacional de Educação Física. (PARANÁ, 2006, p. 39).

Segundo Soares (2004), as relações entre a institucionalização da disciplina de Educação Física no Brasil e a influência da ginástica, explicitam-se em alguns marcos históricos, dentre eles: a criação do “Regulamento da Instrução Física Militar” (Método Francês), em 1921; a obrigatoriedade da prática da ginástica nas instituições de ensino, em 1929; a adoção oficial do método Francês, em 1931, no ensino secundário; a criação da Escola de Educação Física do Exército, em 1933, e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, em 1939. Sendo assim,

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

Castellani Filho (2013) relata que, no Estado Novo,<sup>11</sup> a Lei Constitucional nº 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de dezembro de 1937, definia como atribuição da Educação Física, além da eugenia racial, dois outros

---

formação física dos futuros cidadãos que, através da imponência de sua representação física, poderiam simbolizar a magnitude e a superioridade do Estado germânico, em relação às demais raças. Essa filosofia de ensino da Educação Física Escolar, originária na Alemanha logo após sua constituição como Estado Moderno possibilitou a formação de ideais totalitaristas, que culminariam com a rápida inflamação dos princípios nazistas (capitaneados por Adolph Hitler) e fascistas (defendidos pelo ditador Benito Mussolini na Itália) e com a deflagração da 2ª Guerra Mundial. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/as-influencias-das-escolas-francesa-e-alema-de-gymnastica.htm>>. Acesso em: mar. 2015.

<sup>11</sup> O Estado Novo foi um período autoritário da nossa história, que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central, tendo a apoiá-lo importantes lideranças políticas e militares. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>>. Acesso em 20 jun./2014.

ingredientes, qual sejam, o de voltar-se para o atendimento dos princípios da Segurança Nacional, frente aos perigos internos (comunismo) e externos, e também de voltar-se à defesa da economia do país (início do processo de industrialização), preparando, mantendo e recuperando as forças de trabalho do Homem brasileiro. Neste período, a neutralidade técnica defendida no período do otimismo pedagógico deu lugar ao idealismo em Educação, vinculado ao projeto de conservação social.

Conforme Silva (1980), Gustavo Capanema, Ministro da Educação durante o Estado Novo teria dito que,

A Educação ficará a serviço da nação, que longe de ser neutra, deve tomar partido, reger-se por uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado (SILVA, *apud* CASTELLANI FILHO, 2013, p. 65).

Os propósitos de manipulação da Educação em prol da manutenção do regime encontram-se com nitidez em pronunciamentos de Francisco Campos, autor da Carta Magna de 1937 (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 65). Para tanto, deveria a Educação instrumentalizar-se. Surgem, portanto, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela política de governo. Por isso, explica-se o enfático tratamento dado à Educação Física e à Educação Moral e Cívica no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e encaminhado ao Presidente Getúlio Vargas em maio de 1937 (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 66).

Com a “militarização do corpo”, assim designada por Alcir Lenharo (1986), chegou-se ao absurdo de se estabelecer a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário de alunos, cujo estado patológico os impedisse permanentemente da frequência às aulas de Educação Física, conforme Decreto nº 21.241 (art. 27, letra b) e no item 10 da Portaria nº 13 e 16 de fevereiro de 1938.

Além disso, o médico e professor catedrático das disciplinas de Anatomia, Fisiologia e Higiene, da Escola Nacional de Educação Física, Waldemar Areno (1941), sugeria às autoridades competentes a esterilização, tanto masculina quanto feminina, para prevenir o desencadeamento de uma prole nefasta e inútil à Nação (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 67).

Segundo Lenharo (1986), antevia-se pela militarização o asseguramento dos atributos de uma regeneração antropsíquica: sinergia, solidariedade, intrepidez, obediência, códigos de conduta, ideal de vitória, senso de superioridade, ambição honesta, perseverança, confiança, consciência, bem como a implementação de um projeto de docilização coletiva dos corpos e identificação com a organização militar (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 68).

Silva (1980) escreve que a ideia de purificar o espírito nacionalista nos jovens, a exemplo dos esforços de Hitler (a Juventude Hitlerista) na Alemanha, Mussolini (os Balilas e os Avanguardisti) na Itália e Salazar em Portugal, orientou a promulgação do Decreto-lei nº 2.072 de 08 de março de 1940, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude brasileira (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 69).

O método ginástico francês, que contribuiu para construir e legitimar a Educação Física nas escolas brasileiras, estava fortemente ancorado nos conhecimentos advindos da anatomia e da fisiologia, cunhados de uma visão positivista da ciência, isto é, um conhecimento científico e técnico considerado superior a outras formas de conhecimento, e que deveria ser referência para consolidação de um projeto de modernização do país. Preponderando uma visão mecanicista e instrumental sobre o corpo, o método ginástico francês priorizava o desenvolvimento da mecânica corporal.

Conforme esse modelo, melhorar o funcionamento do corpo e a eficiência do gasto energético dependia de técnicas que atribuíam à Educação Física a tarefa de formar corpos saudáveis e disciplinados, possibilitando a formação de seres humanos aptos para adaptarem-se ao processo de industrialização que se iniciava no Brasil (SOARES, 2004, p. 69).

FIGURA 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA MILITARISTA



FONTE: Arquivo Histórico Municipal Eugenio Victor Schomöckel. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+fisica+militarista+no+brasil&rlz=1C2OPRB\\_enBR549BR549&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=9T2NU7aQJdOssQTS->](https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+fisica+militarista+no+brasil&rlz=1C2OPRB_enBR549BR549&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=9T2NU7aQJdOssQTS->)>. Acesso em 30 mai.2014.

Conforme Brasil (1997), na década de 30, neste país, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as ideias que associam a eugeniização da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física, que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. Mas o discurso eugênico cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes, sim, considerados passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.

A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da “escola nova” e o Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos. Mas a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era muito grande (BRASIL, 1997, p. 20). A influência militarista na Educação Física brasileira foi um componente forte e duradouro.

Em 1921, através de decreto, impôs-se ao país, como método oficial, o famoso “Regulamento da Instrução Física Militar” (Método Francês) e com a obrigatoriedade da prática da ginástica nas instituições de ensino, em 1929, o “método Francês” foi estendido à rede escolar. Em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do



Exército, que praticamente funcionou e coordenou o pensamento militarista durante as duas décadas seguintes, e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, em 1939.

Sua concepção era voltada para o “aperfeiçoamento da raça”, funcionando como atividade “aceleradora do processo de seleção natural”, e tinha como princípios o homem adestrado e obediente.

A Educação Física Militarista visava à obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1988, p. 16), o período da Educação física militarista foi de 1930 a 1945.

### 2.3 CONCEPÇÃO PEDAGOGICISTA

As concepções higienista e militarista somente são repensadas, com as contribuições da Psicologia e descobertas realizadas neste campo de estudo a respeito do desenvolvimento infantil, apesar de seu enfoque ser demasiadamente voltado para a percepção biológica.

Durante o Estado Novo, a Educação Física foi encarada pelos militares como uma arma na estruturação humana. Entendiam que a maneira como o corpo era educado, através dos seus gestos ou ações motoras revelavam a natureza do sistema social. Os militares fazem então um grande investimento na política esportiva, certos de que assim teríamos uma nítida melhoria da saúde do povo brasileiro, tendo, conseqüentemente, mais homens aptos ao serviço militar, que nesta época continha uma grande quantidade de jovens dispensados por incapacidade física (PARANÁ, 2006, p. 41).

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

Com tais reformas, a Educação Física tornou-se uma prática educativa obrigatória, desta vez com carga horária estipulada de três sessões semanais para meninos e duas para meninas, tanto no ensino secundário quanto no industrial, e com duração de 30 e 45 minutos por sessão (PARANÁ, 2006, p. 41).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, promulgada em 1961, a qual em seu Artigo 22 estipula a obrigatoriedade da prática da educação física nos cursos primários e médios, até a idade de 18 anos<sup>12</sup>.

A Psicologia contribuiu para que a educação escolar incorporasse o respeito às diferenças entre as pessoas. A percepção das diferenças analisadas pelo ponto de vista biológico logo se estendeu para análises sobre as diferenças morais, comportamentais e atitudinais, entre outras.

É um período no qual o Desporto começa a ser debatido e considerado eficiente para compor os ensinamentos transmitidos nas aulas de Educação Física.

Uma linha pedagógica acreditava que por meio do Desporto os valores morais poderiam ser alcançados juntamente com a aquisição de hábitos mais saudáveis. As influências de pensamentos inovadores aconteceram durante o movimento escola nova. A Escola Nova era uma pedagogia que integrava a teoria e a prática como parceiras na elaboração do programa educacional e considerava a criança o centro das preocupações metodológicas.

Ghiraldelli Junior (1988) afirma que a Educação Física pedagógica esteve preocupada com a juventude que frequentava as escolas. A ginástica, a dança, o desporto, etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo e o culto às riquezas nacionais, entre outros (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 19).

Ghiraldelli Junior (1998) escreveu que também permeia esta concepção o sentimento corporativista de valorização profissional da Educação Física, pois

A Educação Física é considerada como algo útil e bom para a sociedade e se respeitada acima das lutas políticas, dos interesses diversos de grupos ou classes, é possível forjar um sistema nacional de Educação Física e promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 19).

Na proposta centrada no aluno, o professor deveria promover o livre crescimento do educando. Com esse pensamento, o Desporto adentra às escolas durante

---

<sup>12</sup> CF LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024 - Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (Publicada no DOU de 27.12.1961).

as aulas de Educação Física, dividindo espaço com a Ginástica. Portanto, Ginástica e Desporto passam a compor a Educação Física com a finalidade de promover a educação integral do indivíduo, baseando-se em uma concepção considerada pedagogicista.

Segundo Ghiraldelli Junior (1998, p.19), tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente educativa, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares.

Em contrapartida, a Educação Física Pedagogicista é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E mais que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 19).

Para promover os dois conteúdos, Ginástica e Desporto, a escola se preocupava com os métodos e técnicas, inspirados no mundo capitalista, que começavam a ser assimilados pela sociedade brasileira. A Educação Física, por incorporar uma metodologia, passava a ser considerada parte integrante do processo de formação do aluno, juntamente com as demais disciplinas. Os métodos empregados nesta nova pedagogia deveriam incluir as preocupações com a saúde e com a formação do caráter, porém, as técnicas utilizadas também deveriam ser planejadas para promover nos alunos a descoberta de seus talentos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 19). Segundo Ghiraldelli Júnior (1988, p. 16), a Educação Física Pedagogicista ocorreu no período Pós-Guerra (1945 a 1964).

Para Saviani (2003, p. 09),

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2003, p. 9).

O despreparo dos professores e também dos alunos para vivenciar um ambiente de liberdade expressiva provocou a depreciação da concepção pedagógica, contribuindo para o agravamento das diferenças sociais.

Sobre essas consequências, Saviani (2003, p. 11) escreveu que,

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2003, p. 11).

A Educação Física, consolidada como disciplina, como foi exposto anteriormente, sob o ponto de vista histórico-crítico, contribuiu negativamente no processo educacional, pois se ausentou, anulou-se na história da formação cultural do educando e incorporou o *status* de disciplina recreativa, caracterizada pelo lazer.

## 2.4 CONCEPÇÃO COMPETIVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em Paraná (2006), consta que no final da década de 1930, o esporte começou a se popularizar e, não por acaso, passou a ser um dos principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física. Com o intuito de promover políticas nacionalistas, houve um incentivo às práticas desportivas, como a criação de grandes centros esportivos, a importação de especialistas que dominavam as técnicas de algumas modalidades esportivas e a criação do Conselho Nacional dos Desportos, em 1941.

No final da década de 1930 e início da década de 1940, ocorreu o que o Conselho Nacional dos Desportos denomina como um processo de “desmilitarização” da Educação Física brasileira, isto é, a predominância da instrução física militar começou a ser sobreposta por outras formas de conhecimento sobre o corpo e, com o fim da II Guerra Mundial, teve início um intenso processo de difusão do esporte na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras (PARANÁ, 2006, p. 40).

Segundo Valter Bracht (1992),

[O Esporte] afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes. Outro aspecto importante é a progressiva esportivização de outros

elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira (p. 22).

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

Com o golpe militar no Brasil, em 1964, o esporte passou a ser tratado com maior ênfase nas escolas, tanto que uma série de políticas e estratégias reconfiguraram os rumos da Educação Física escolar no Brasil, especialmente a partir das reformas educacionais realizadas neste contexto (Lei n.º 5540 de 1968 e Lei n.º 5692 de 1971),

Lei n.º 5540 de 1968.

Lei que Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, as instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente, meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (Diário Oficial da União – Seção 1 – 29/11/1968, p. 10369. Art. 40).

Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12123751/artigo-7-da-lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971>>. Acesso em: 07 mai. 2014).

A Educação Física escolar, durante o regime militar, assumiu como uma das suas funções a formação de cidadãos fortes, disciplinados e preparados para desempenhar de forma mais eficiente atividades relacionadas ao mundo do trabalho. Nesse sentido a educação escolarizada foi foco de atenção, na medida em que “[...] a *tecni-*

*ficção* do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a *disciplinari-zação*, a *normatização*, o alto rendimento e a eficácia pedagógica” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 32).

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

Em Paraná (2006, p. 42), consta que o acordo do Ministério da Educação e Cultura - MEC/United States Agency International for Development – USAID (MEC-USAID) permitiu que muitos professores da área de Educação Física frequentassem, nos Estados Unidos, cursos de pós-graduação, cujos fundamentos teóricos sobre o movimento humano pautavam-se na visão positivista das ciências naturais, isto é, na prática esportiva e na aptidão física. Nesse contexto, o esporte consolidou sua hegemonia como objeto principal nas aulas de Educação Física, em currículos nos quais o enfoque pedagógico estava centrado na competição e no desempenho dos alunos.

Os chamados esportes olímpicos – vôlei, basquete, handebol e atletismo, entre outros – foram priorizados para formar atletas que representassem o país em competições internacionais. Tal preferência sustentava-se na “teoria da pirâmide olímpica”, isto é, a escola deveria funcionar como um celeiro de atletas tornarem-se a base da pirâmide para seleção e descoberta de talentos nos esportes de elite nacional (PARANÁ, 2006, p. 42).

Predominava o interesse na formação de atletas que apresentassem “talento natural”, de modo que se destacassem, até chegar ao topo da pirâmide, aqueles considerados de alto nível, prontos para representar o país em competições nacionais e internacionais. A ideia de talento esportivo substanciava-se num entendimento natu-

realizante dos processos sociais que constituem os seres humanos, como se as características biológicas individuais fossem preponderantes frente às oportunidades que cada um possui no decorrer de sua história de vida (PARANÁ, 2006, p. 42).

Na década de 70, a Lei n. 5692/71, por meio de seu artigo 7º e pelo Decreto nº 69450/71, manteve o caráter obrigatório da disciplina de Educação Física nas escolas, passando a ter uma legislação específica e sendo integrada como atividade escolar regular e obrigatória no currículo de todos os cursos e níveis (PARANÁ, 2006, p. 42).

Segundo Soares (1992), a influência do esporte no sistema escolar é tão forte que o que ocorre não é o esporte da escola, mas o esporte na escola. Isso significa uma subordinação da Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte determina o conteúdo da Educação Física e estabelece novas relações entre professor e aluno, que passam de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-técnico e aluno-atleta.

Na década de 70, com os pressupostos da racionalização de meios para a busca da eficácia, a identidade esportiva da Educação Física é fortalecida pela pedagogia tecnicista (SOARES *et al.* 1992, p. 54), prevalecendo a visão capitalista, empresarial, fragmentada e a execução otimizada de tarefas. Nesta nova visão fragmentada de ensino, nota-se que a prática dos docentes de Educação Física, focada na técnica e em métodos de ensino, gera uma falta de compromisso com as necessidades individuais dos educandos.

Segundo Saviani (2003, p. 15), “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

A Educação Física cada vez mais se utilizava dos jogos e esportes para definir e separar, por meio das competições, os melhores dos piores, ou melhor, os vencedores dos perdedores, caracterizando um ciclo de atividades persistentes que sempre recaía na seleção dos alunos.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1992, p.32),

A ideia de “conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio” é ilustrada, a todo o momento, com ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacavam em grandes campeonatos nacionais

e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população.

Somado a isso, no início dos anos 70, ainda contribuiu para a exacerbação do espírito competitivo nas escolas brasileiras a introdução das Turmas de Treinamento para alunos do 1º e 2º graus. No início, essas turmas eram instaladas no contraturno, fazendo com que o período destinado a este fim levasse à continuidade do período escolar apenas aos melhores jogadores, portanto, a uma elite de alunos, que se destacariam no período do turno oficial de aulas, apenas por frequentar as aulas de Treinamento.

Estas aulas de Treinamento obrigavam os professores a participar dos campeonatos interescolares, das modalidades treinadas e, posteriormente, se fossem vencedores, às competições estaduais, até a descoberta de atletas que pudessem representar a nação. Este ciclo, iniciado no ambiente escolar, promovia a ilusão dos jovens ao sucesso financeiro e *status* social, desviando as atenções dos problemas das distorções sociais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 32).

A partir dos anos 30, o “desporto de alto nível” ganhou espaço no interior das sociedades e, conseqüentemente, da Educação Física.

Nos anos 60 e 70, a Educação Física fica subjugada ao esporte de alto nível, como mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo.

Como a Educação Física Militarista, a Educação Física Competitivista também está a serviço de uma hierarquização e elitização social. Seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna. A Educação Física volta-se para o culto do atleta-herói.

No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao esporte de elite e o desempenho atlético. Segundo Ghiraldelli Júnior (1988, p. 16), a Educação Física Competitivista ocorreu após o ano de 1964.

## 2.5 CONCEPÇÃO PSICOMOTORA

Conforme Soares (1992), entre o final dos anos 70 e início da década de 80, ocorreu uma mudança de orientação nos discursos que configuravam a Educação



Física. Em oposição ao discurso técnico-esportivo, que privilegiava o movimento mecânico do esporte e os objetivos focados exclusivamente na performance física e na promoção da saúde, emergiu uma nova proposta voltada para a educação integral, incorporando agora os saberes oriundos da psicologia. Esta incorporação do discurso da psicologia consolidou-se a partir dos estudos da psicomotricidade, introduzidos no Brasil por Jean Le Boulch, no final dos anos 1970 (SOARES, 1992, p. 55).

Segundo Soares (1996), a perspectiva esportiva da Educação Física escolar recebeu uma forte crítica da corrente da *psicomotricidade* cujos fundamentos se contrapõem às perspectivas teórico-metodológicas baseadas no modelo didático da *esportivização*. Tais fundamentos valorizavam a formação integral da criança, acreditando que esta se dava no desenvolvimento interdependente de aspectos cognitivos, afetivos e motores. A abordagem psicomotora parte do pressuposto de que existem etapas ou características psicológicas essenciais, que devem ser respeitadas para que ocorra o desenvolvimento do ser humano considerado normal (PARANÁ, 2006, p. 43).

Já para Darido (2001), dentro dos referenciais da psicomotricidade, o objetivo está em,

[...] caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. Os autores desta abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Tais conteúdos, devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas) (DARIDO, 2001, p. 10).

Ao ser incorporada à Educação Física, a Psicomotricidade modificou a prática pedagógica dessa disciplina, através da classificação dos sujeitos escolares, considerando os pressupostos maturacionais, fisiológicos e psíquicos. Partindo de um referencial maturacional, o desenvolvimento progressivo de habilidades motoras passou a ser um dos focos das aulas de Educação Física. Assim, as atividades deveriam ser

desenvolvidas em etapas, das mais fáceis até as mais difíceis, de acordo com as denominadas progressões pedagógicas.

As aulas de Educação Física passaram a priorizar atividades físicas que respeitassem e contribuíssem com o crescimento físico e com o desenvolvimento motor dos sujeitos escolares.

FIGURA 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA PSICOMOTORA



FONTE: Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=psicomotricidade&rlz=1c2opr\\_b\\_enbr549br549&tbm=isch&imgil=qol1xv0btjx-dem%253a%253bhttps%253a%252f%252fencrypted-](https://www.google.com.br/search?q=psicomotricidade&rlz=1c2opr_b_enbr549br549&tbm=isch&imgil=qol1xv0btjx-dem%253a%253bhttps%253a%252f%252fencrypted-) - Acesso em: 30 mai.2014

Mas para Soares (1996), a *psicomotricidade* não estabeleceu um novo arcabouço de conhecimento para o ensino da Educação Física e as práticas corporais, inclusive o esporte, continuaram a ser tratados tão somente como meios para a educação e disciplina dos corpos, e não como conhecimentos a serem sistematizados e transmitidos no ambiente escolar. Além disso, a Educação Física ficou, em alguns casos, subordinada a outras disciplinas escolares, tornando-se um elemento colaborador para o aprendizado de conteúdos dessas disciplinas (PARANÁ, 2006, p. 43).

Neira (2009) provoca a reflexão sobre um período caracterizado por discursos e currículos ainda impostos sem a crítica social da comunidade escolar. Os professores absorviam o programa e o aplicavam sem considerar as necessidades individuais dos alunos e os aspectos sociais e culturais vivenciados pelos mesmos, configurando mais uma vez a atividade educativa elitista. “Os objetivos meritocráticos que caracterizavam o currículo esportivo, na verdade, foram camuflados pela recorrência às finalidades perceptivas e motoras” (NEIRA, 2009, p. 79).

Saviani (1987) refere-se ao caráter idealista dessa concepção, faltando-lhe a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação (SOARES *et al.*, 1992, p. 55).

Paralelamente à *Psicomotricidade*, outra abordagem, denominada *desenvolvimentista*, também contribuiu para ressignificar a Educação Física escolar a partir de pressupostos psicológicos, com ênfase especialmente na faixa etária de 4 a 14 anos de idade (DARIDO, 2003, p. 4).

## 2.6 CONCEPÇÃO DESENVOLVIMENTISTA

A concepção desenvolvimentista tem Piaget como um forte aliado e acredita que, no ensino para o desenvolvimento de habilidades motoras, a valorização deve estar no processo e não no produto. A educação do e pelo movimento acontece simultaneamente.

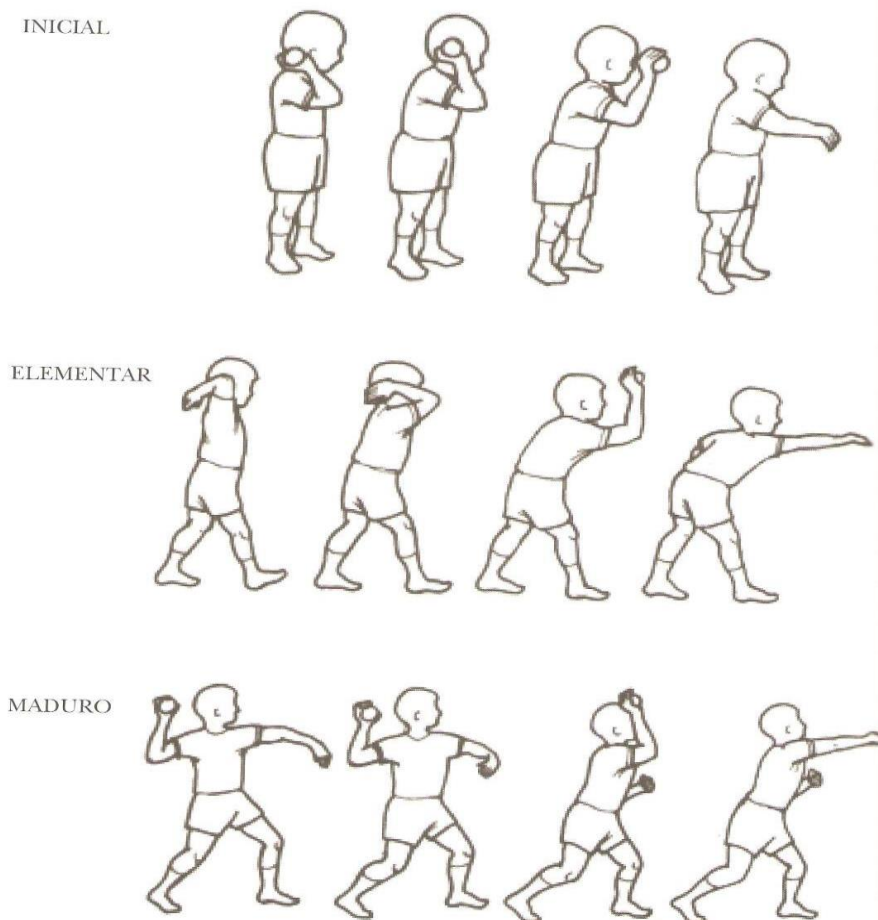
Integrando o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social, Tani *et al.* (1988, p.137) concluem que a Educação Física Escolar que segue os moldes da abordagem desenvolvimentista possibilita às crianças "o desenvolvimento máximo de suas potencialidades de movimentos", ao considerar suas características e limitações.

Partindo de uma tabela de classificação dos processos maturacionais humanos, a abordagem *Desenvolvimentista*,

[...] caracteriza a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugere aspectos ou elementos para estruturação da Educação Física Escolar (DARIDO, 2003, p. 04).

Segundo essa abordagem, o movimento humano é considerado o principal *meio e fim* da Educação Física escolar, isto é, através do desenvolvimento de habilidades motoras, o objetivo está em proporcionar uma melhor adaptação dos seres humanos ao ambiente social (DARIDO, 2003, p. 04).

FIGURA 4 – EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTISTA



FONTE: Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=educa%c3%87%c3%83o+f%c3%8dsica+desenvolvimentista&rlz=1c2oprbr\\_enbr549br549&source=lnms&tbn=isch&sa=x&ei=mvknu-tskuaisqs5j4cqca&ved=0cayq\\_auoaq&biw=1024&bih=705](https://www.google.com.br/search?q=educa%c3%87%c3%83o+f%c3%8dsica+desenvolvimentista&rlz=1c2oprbr_enbr549br549&source=lnms&tbn=isch&sa=x&ei=mvknu-tskuaisqs5j4cqca&ved=0cayq_auoaq&biw=1024&bih=705)> Acesso em: 30 mai. 2014.

Como o foco está no aprendizado de habilidades motoras, o objetivo da Educação Física escolar, dentro da abordagem *Desenvolvimentista*, está em proporcionar experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento motor dos indivíduos, correspondente para cada faixa etária, isto é, desenvolvidos seguindo uma ordem de complexidade das habilidades, das mais simples para as mais complexas.

Nas palavras de Darido (2003),

Com o domínio cognitivo, uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte, deve ser estabelecida. Os conteúdos devem obedecer

a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1984), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados (DARIDO, 2003, p. 4).

Com a influência dessas duas abordagens, da *Psicomotricidade* e da *Desenvolvimentista*, houve uma reorientação do objeto de estudo e de ensino da Educação Física na escola. Segundo Bracht (1996), a Educação Física passou a privilegiar o termo movimento humano, mais especificamente a motricidade humana. Este termo trouxe consigo um caráter de integralidade no trato com o movimento, isto é, sustentados pelos saberes da ciência psicológica, os discursos que se refletiram nas diferentes abordagens oriundas da psicologia carregavam consigo um ideal de formação integral humana. Acreditava-se que, ampliando a visão sobre o corpo, a inclusão de características psicomotoras garantiria que se abrangesse a totalidade das manifestações do movimento humano (BRACHT, 1996, p. 24).

## 2.7 CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA INTERACIONISTA

Na *Abordagem Construtivista interacionista*, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitar o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento, valorizando as experiências, a cultura dos alunos. Nesta proposta, o jogo é privilegiado como sendo 'um instrumento pedagógico', ou seja, o principal modo/meio de ensinar. Logo, enquanto a criança brinca, ela aprende, por isso defende que este momento ocorra em um ambiente lúdico e prazeroso (PARANÁ, 2003, p. 19).

FIGURA 5 – EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUTIVISTA INTERACIONISTA



FONTE: Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+fisica+cultura+corporal+de+movimento&rlz=1C2OPRB\\_enBR549BR549&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ei=q0ONU](https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+fisica+cultura+corporal+de+movimento&rlz=1C2OPRB_enBR549BR549&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ei=q0ONU)> Acesso em: 30 mai. 2014.

Segundo Darido (2003, p. 7), baseada principalmente nos estudos de Jean Piaget, a abordagem *Construtivista interacionista* valorizou especialmente o desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva, a Educação Física ocupa um espaço na escola como um instrumento de apoio, de auxílio, isto é, um meio para facilitar o aprendizado de outras disciplinas, no que se refere aos aspectos cognitivos, como a aprendizagem da leitura, da escrita etc., através de atividades lúdicas e espontâneas.

## 2.8 CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA

Em meados da década de 80, surgiu um movimento teórico de renovação e/ou crítica aos modelos tradicionais de educação e, conseqüentemente, à Educação Física, denominado de teoria crítica.

Segundo Elenor Kunz (1988), nesse período, alguns pesquisadores retornam da Europa para o Brasil, trazendo consigo uma bagagem teórica incorporada às discussões sobre a Educação Física, cujo referencial estava centrado especialmente nos pressupostos da Fenomenologia (KUNZ, 1988, p. 31). Baseando seus estudos em teorizações desenvolvidas por teóricos alemães na segunda metade da década de 80, Kunz (1988) defende a necessidade de ampliar a visão sobre o movimento humano. Amparado pela teoria filosófica fenomenológica de Merleau-Ponty, o autor tem

como preocupação central um olhar antropológico para o movimento humano, relacionando-o ao ambiente social que o circunda.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 1), a fenomenologia resume-se:

- no estudo das essências e todos os problemas se resumem em definir essências (por exemplo, a essência da percepção ou da consciência); mas ela repõe as essências na existência, e considera que o homem e o mundo não podem ser compreendidos “senão a partir de sua facticidade”;
- é uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável”; o esforço da fenomenologia é, então, por “reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”;
- é uma filosofia que ambiciona ser uma “ciência exata”, mas é também “um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’”; é a tentativa de “uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, sem referência à sua gênese psicológica e às explicações causais que dela possam fornecer as ciências (BETTI et al. 2007).

A Fenomenologia inaugurou uma nova concepção de corpo para os estudos em Educação Física. Nesta abordagem, o corpo humano e o movimento são entendidos como indissociáveis do universo de relações sociais que os circundam. A intencionalidade do movimento ocorre de forma dialógica com um mundo que circunda o indivíduo. Segundo Kunz (1988),

[...] o relacionamento dialógico que aí se manifesta, significa sempre um questionamento sobre o significado para si deste inter-relacionamento. Desta forma, o Homem pode, de diversas maneiras, questionar o seu Mundo e também responder a ele. Podemos tecer muitos comentários sobre uma bola de futebol, por exemplo, mas somente quando a deixamos rolar e jogamos com ela é que travamos com a mesma, e com as pessoas envolvidas no jogo, um relacionamento dialógico pelo movimento (p.31).

A partir de 1990, os referenciais da psicologia e da fenomenologia, dentre outros, começaram a ser questionados por novas perspectivas teóricas, a visão mecânica do corpo passou a ser questionada, isto é, o ensino dos gestos técnicos dos esportes sofreu novos questionamentos, agora oriundos de abordagens preocupadas em entender o corpo historicamente, nas relações com o ambiente social que o circunda.

Segundo Rodrigo Tramutolo Navarro (2007, p.38), a partir da década de 90, com a introdução das ciências humanas e sociais nos estudos relacionados à educação brasileira, a Educação Física escolar passou a ser pensada tendo por base referencial relacionada especialmente a questões de ordem histórica e social. Teve início um forte processo de produção historiográfica na Educação Física, com Almeida (1997), Bracht (1995), Faria Filho (2004), Taborda de Oliveira (2001), Resende, (1992) e Soares (1993) (NAVARRO, 2007, p. 38).

Nestas produções, alguns pesquisadores questionaram os referenciais teóricos que circunscreviam a Educação Física escolar brasileira, isto é, aquelas concepções de cunho biológico, esportivo, psicológico etc., apontando seus limites por desconsiderarem determinantes de ordem histórica, política e social. Bracht (1996) afirma que, nestas abordagens, o corpo e o movimento humano apresentam-se despolitizados e descontextualizados historicamente, culturalmente e socialmente (NAVARRO, 2007, p. 38).

As abordagens teóricas que até então sustentavam a Educação Física não foram negadas, mas continuaram coexistindo com outras concepções introduzidas às discussões. Consequentemente, foram criados novos conceitos para analisar a Educação Física, com destaque ao conceito de cultura, que foi bastante difundido nas discussões relacionadas à educação e, especificamente, à disciplina de Educação Física.

A partir da categoria cultura, outras foram inventadas para descrever a dinâmica educacional, às quais foram incorporadas discussões oriundas de diversas áreas das ciências humanas (NAVARRO, 2007, p. 39).

## 2.9 CONCEPÇÕES CRÍTICO-SUPERADORA E CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Ao tratar de questões sociais, históricas, políticas e culturais, alguns pesquisadores afirmavam estar contemplando a dimensão da formação humana. Nesse sentido, o objeto da Educação Física na escola passou a ser entendido como constituído de um acúmulo histórico, social e cultural de diferentes formas de movimento e passou a ser pensado a partir de uma cultura relacionada ao corpo e ao movimento. Alguns pesquisadores em Educação Física, então, passaram a teorizar e defender o objeto de estudo e de ensino denominado inicialmente por *Cultura Corporal*, dentro da concepção conhecida como Crítico-superadora (SOARES *et. al.*, 1992).

Segundo Paraná (2006), a Concepção Crítico-superadora baseia-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e estipula como objeto da Educação Física, a



Cultura Corporal (jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte e outros). Considera os Movimentos como construções históricas da humanidade.

FIGURA 6 – EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA



FONTE: Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o+fisica+cultura+corporal&rlz>>. Acesso em: 30 mai. 2014

O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada. Isto é, partindo do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento sincrético sobre a realidade, é função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético (PARANÁ, 2006, p. 45).

Daolio (2007) escreveu que, apesar de considerar como sendo a primeira abordagem crítica que discute aspectos da cultura na formação do educando, durante as aulas de Educação Física, os autores que compõem a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* se ausentam quanto à dimensão simbólica, ou seja, não incluem o pensamento de que a cultura é adquirida pelo homem, através da sua maneira de interpretar o conhecimento. Assim,

Os autores enfatizam o acúmulo de conhecimentos, as produções humanas, mas não avançam na questão de que estes conhecimentos produzidos pelos seres humanos vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas (DAOLIO, 2007, p. 64).

Segundo Bracht e Darido (2001), dentre as principais correntes críticas que sustentaram as discussões em Educação Física a partir da década de 90, o “materialismo histórico-dialético”, como inspirador das teorias críticas, destacou-se no Brasil, especialmente por ser a base que fundamentou as teorizações acerca do conceito de *Cultura Corporal*.<sup>13</sup> Segundo esses autores, essa matriz teórica está fundamentada no materialismo histórico-dialético e deu origem a duas formas de crítica educacional e, conseqüentemente, duas linhas de pensamento na Educação Física: a pedagogia crítico-superadora e a pedagogia crítico-emancipatória.<sup>14</sup> Ambas as abordagens foram também classificadas como pertencentes às chamadas pedagogias críticas ou progressistas (NAVARRO, 2007, p.40).

FIGURA 7 – EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA



FONTE: Disponível em: < [https://www.google.com.br/search?q=EDUCA%C3%87%C3%83O+F%C3%8DICA+CR%C3%8DTICO+EMANCI-PAT%C3%93RIA&rlz=1C2OPRB\\_enBR549BR549&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=dvSNU4OvJ6rKsATLsYDADg&ved=0CAcQ\\_AUoAg&biw=1024&bih=705->](https://www.google.com.br/search?q=EDUCA%C3%87%C3%83O+F%C3%8DICA+CR%C3%8DTICO+EMANCI-PAT%C3%93RIA&rlz=1C2OPRB_enBR549BR549&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=dvSNU4OvJ6rKsATLsYDADg&ved=0CAcQ_AUoAg&biw=1024&bih=705->) . Acesso em: 30 mai. 2014.

<sup>13</sup> O conceito de *Cultura Corporal* foi incorporado às teorizações em Educação Física escolar no Brasil especialmente através da proposta metodológica elaborada por SOARES et al (1992). Esse termo configura-se com temas ou formas de atividades corporais culturais como: jogo, esporte, ginástica, dança e outras, resultado da incorporação de signos históricos e sociais (SOARES et al., 1992, p. 62).

<sup>14</sup> Segundo Suraya Darido (2001), “uma das principais obras já publicadas dentro da perspectiva crítico-emancipatória no escopo da Educação Física é de autoria do Professor Elenor Kunz e intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*, inspirada, especialmente, nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt. Neste livro, o autor busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens. Para o autor, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos” (DARIDO, 2001, p. 12).

Segundo Bracht (1999), embora haja divergências, ambas as teorias, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, acabam por convergir para uma compreensão de educação com vista à transformação dos indivíduos e a formação de cidadãos políticos, afirmando a necessidade de superação das perspectivas que, até então, sustentavam o discurso da Educação Física no Brasil, dentre elas a ênfase no desenvolvimento de aptidões físicas e nas proposições esportivas. Para Bracht (1999, p.81),

[...] as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos.

Na sequência, as duas teorias irão produzir desdobramentos diferentes na construção de teorias para a Educação Física.

A pedagogia crítico-superadora aparece como conjunto de discussões oriundas da Pedagogia Histórico-crítica<sup>15</sup>, proposta por Dermeval Saviani e influenciada pelos estudos de José Carlos Libâneo (NAVARRO, 2007, p.41).

As discussões oriundas da pedagogia crítico-superadora tiveram grande expressão na Educação Física em 1992, com a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Este livro foi elaborado por um grupo de pesquisadores, composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Para Soares *et al.* (1992), o compromisso da Educação Física na escola, partindo da perspectiva crítico-superadora, é refletir e transmitir aos alunos o conjunto de práticas corporais criadas historicamente pela humanidade, denominadas como seno a *Cultura Corporal*.

---

<sup>15</sup> A Pedagogia Histórico-crítica foi criada por Dermeval Saviani. Seus pressupostos teóricos são oriundos principalmente de teorias marxistas, isto é, com objetivo de propor um pensamento crítico dialético para a educação. Sobre esta proposta, conferir SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

O conceito de *Cultura Corporal* parte da ideia de seleção, organização e sistematização do que se considera ser produto social e cultural, acumulado historicamente, acerca do movimento humano. Essa produção histórica referente ao movimento humano foi organizada em eixos temáticos ou conteúdos da disciplina de Educação Física, isto é, o jogo, a luta, o esporte, a dança e ginástica.

Nesse sentido, a *Cultura Corporal* se constitui como objeto de estudo e de ensino da Educação Física escolar (NAVARRO, 2007, p. 42).

Outra característica da pedagogia crítico-superadora está na historicização daquilo que se considera conteúdo da Educação Física na escola, isto é, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a luta. Para Bracht (1996, p.24), nessa perspectiva,

[...] o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura.

É neste ponto que a pedagogia crítico-superadora diverge da *crítico-emancipatória*, ou seja, quando se retira do movimento o caráter histórico, retira-se sua marca social.

Navarro (2007) escreveu que, segundo Darido (2003) e Almeida (1997), o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, como proposta metodológica, pode ser considerado o trabalho mais marcante publicado a partir da abordagem crítico-superadora. Essa obra foi em grande parte construída sob fundamentação das teorias educacionais do pesquisador Dermeval Saviani, considerado o criador da Pedagogia Histórico-crítica. Assim como ocorreu na educação, com o discurso crítico de Saviani, a proposta de Soares, *et al.* (1992) assumiu, na Educação Física, o *status* de crítica verdadeira (NAVARRO, 2007, p. 43)

Isto significa que das inúmeras teorias que surgiram após a Ditadura Militar, no Brasil, a proposta de Soares *et al.* (1992) foi a que incorporou a *Cultura Corporal* como objeto de estudo e de ensino para pensar a Educação Física escolar, predominou e predomina até os dias atuais como a verdadeira teoria crítica e, portanto, legítima.

A Educação Física até a década de 70 não encontra oposição à perspectiva conservadora que reveste suas práticas. A aptidão física, a esportivização e a ideia de neutralidade da prática pedagógica eram o ideal da época.

A partir da década de 80, como vários autores assinalam (Bracht, 1992; Coletivo de Autores, 1992; Castellani Filho, 1994; e outros.), a Ed. Física passa por movimentos renovadores e é nesse âmbito que se pode localizar a concepção conhecida por pedagogia crítico-social. Nessa perspectiva de Educação Física o objetivo não é o aprimoramento das capacidades físicas ou o rendimento esportivo, mas sim o de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade. Dentro desta perspectiva, a Educação Física se reestrutura como prática reflexiva, uma atividade capaz de olhar a si própria no decorrer do seu desenvolvimento, e que os conteúdos tradicionais da Educação Física possuem uma história.

QUADRO 1 - CONCEPÇÕES CONSERVADORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONCEPÇÃO	OBJETIVOS	PERÍODO
EDUCAÇÃO FÍSICA HIGIENISTA	Ênfase em relação à saúde do indivíduo.	É uma concepção particularmente forte nos anos finais do Império e no período da Primeira República (1889-1930) (p. 20)
EDUCAÇÃO FÍSICA MILITARISTA	Almeja o “aperfeiçoamento da raça”, funcionando como “aceleradora do processo de seleção natural”, e tinha como princípios o homem adestrado e obediente, capaz de suportar o combate, a luta, a guerra.	Década de 20 tornou-se oficial, com o método Francês. Na década de 30, com a fundação da Escola de Educação Física do Exército, dominou o pensamento militar pelas duas décadas seguintes. Segundo Ghiraldeili Júnior (1988, p. 16), o período da Educação física militarista foi entre 1930 a 1945 (p.32).
EDUCAÇÃO FÍSICA PEDAGÓGICISTA	Defende a Educação Física como uma prática eminentemente educativa	Segundo Ghiraldeili Júnior (1988, p. 16), esta concepção ganha força principalmente no período Pós-guerra (1945-1964) (p. 34).
EDUCAÇÃO FÍSICA COMPETITIVISTA	Seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna, a Ed. Física volta-se para o culto do atleta-herói.	A partir dos anos 20 e 30, o “desporto de alto nível” ganhou espaço no interior das sociedades e, conseqüentemente, da Educação Física. Nos anos 60-70, a Educação Física fica subjugada ao desporto de alto nível, sendo considerada como mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo. Segundo Ghiraldeili Júnior (1988, p. 16) a Educação

CONCEPÇÃO	OBJETIVOS	PERÍODO
		física competitivista ocorreu após o ano de 1964 (p.39).
EDUCAÇÃO FÍSICA PSICOMOTORA	Objetivos voltados para a educação integral, incorporando os saberes oriundos da psicologia. Tais fundamentos valorizavam a formação integral da criança, acreditando que esta se dava no desenvolvimento interdependente de aspectos cognitivos, afetivos e motores.	A Psicomotricidade foi introduzida no Brasil por Jean Le Boulch, no final dos anos 1970. Em oposição ao discurso técnico-esportivo, que privilegiava o movimento mecânico do esporte e os objetivos focados exclusivamente no desempenho físico e na promoção da saúde (p.40).
EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTISTA	O seu objetivo é o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo social, respeitando o desenvolvimento maturacional da criança.	Tendo Jean Piaget como forte aliado, surgiu paralelamente à <i>Psicomotricidade (década de 80)</i> (p.42).
EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUTIVISTA-INTERACIONISTA	Objetiva a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, explorando as diversas possibilidades educativas de <b>atividades lúdicas espontâneas</b> , propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento.	Segundo Darido (2003, p.07), baseada principalmente nos estudos de Jean Piaget, a abordagem Construtivista-interacionista, valorizou especialmente o desenvolvimento cognitivo. Surgiu no final da década de 80) (p.45).

FONTE: Quadro resumo elaborado pelo pesquisador com dados do texto.

#### QUADRO 2 - CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONCEPÇÃO	OBJETIVOS	PERÍODO
EDUCAÇÃO FÍSICA FENOMENOLÓGICA	Objetiva o diálogo do homem com o mundo perceptível, através do movimento corporal intencional e significativo.	Surgiu no final da década de 80, com a crítica aos modelos tradicionais de educação. Tem como referência a teoria filosófica fenomenológica de Merleau-Ponty (p.45).
EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA	Tem como objeto de estudo a <i>cultura corporal</i> . O objetivo é garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos da <i>cultura corporal</i> , produzida pela humanidade, levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético.	Surgiu a partir da década de 90 considerando determinantes de ordem histórica, política e social, a partir de um conjunto de discussões oriundas da Pedagogia Histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani (p. 50).
EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	O objeto de estudo nessa proposta é o movimento humano ( <i>cultura de movimento</i> ), como meio de Comunicação com o mundo. O objetivo é desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e criticar o que lhes é imposto.	Iniciada na década de 90 pelo professor Elenor Kunz, e chamada de <i>teoria crítico-emancipatória</i> , inspirada, especialmente, nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt (p. 49).

FONTE: Quadro resumo elaborado pelo pesquisador com dados do texto.

### 3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PRESENTES NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, são analisadas as Concepções de Educação Física escolar, presentes nas Propostas Curriculares para a Educação Pública: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, do Estado do Paraná. Para isso, foram utilizados os seguintes documentos: *Currículo Básico*<sup>16</sup>, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, os *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's* (1997), elaborado pelo Ministério da Educação e as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná- DCE/EB* (2008), também produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná.

#### 3.1 O CURRÍCULO BÁSICO E AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No Estado do Paraná, no final da década de 1980 e início de 1990, num contexto de teorizações críticas em Educação e Educação Física, iniciaram-se as discussões para a elaboração do Currículo Básico para a educação pública.

Paralelamente às discussões que culminaram na elaboração da proposta metodológica de Soares *et al.* (1992), a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), incorporando essas e outras discussões desde 1987, publicou o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, em 1990 (PARANÁ, 1990), com a intenção de reestruturar o currículo da antiga pré-escola até a 8ª série do antigo primeiro grau.

O *Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná Estado do Paraná* surgiu, na década de 90, como o principal documento oficial relacionado à educação básica no Estado do Paraná. O documento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através da Deliberação nº. 02/90 de 18 de dezembro de 1990, do processo 384/90.

---

<sup>16</sup> Este documento, em sua primeira versão, teve uma tiragem de 90 mil exemplares. Uma segunda versão deste documento foi publicada em 1992, na qual foi inserida a disciplina de Ensino Religioso, com tiragem de 30 mil exemplares. Em 1997, foi publicada uma terceira impressão, com tiragem de 5 mil exemplares, e em 2003, foi criada uma versão eletrônica deste currículo. Em todos os documentos foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil (PARANÁ, 2003, p. 2).

Conforme consta no *Currículo Básico*, sua primeira edição teve uma tiragem de noventa mil exemplares, que foram distribuídos para maior parte das escolas públicas do Estado do Paraná. Isso demonstra a extensão que atingiu este documento, que passou a normatizar todas as escolas públicas do Paraná, com grande influência sobre as práticas escolares.

O *Currículo Básico* foi produzido num período de emergência na educação, do chamado “discurso crítico”. Esse discurso pretendia reformular a educação e, conseqüentemente, a disciplina de Educação Física, a partir de reflexões históricas e sociais que desvelassem os mecanismos de desigualdade social e econômica, para então legitimar e concretizar um projeto de transformação social.

O objetivo central da criação do *Currículo Básico* foi o projeto de reestruturação do currículo das escolas públicas do Paraná, iniciado durante a gestão do governador Álvaro Dias, em 1987, cuja secretária de educação era Gilda Poli Rocha Loures<sup>17</sup> (NAVARRO, 2007, p. 49).

Como reflexo do contexto histórico no qual estava inserido, a abertura política após o término do regime militar, o *Currículo Básico* refletia os anseios de um grupo de professores comprometidos com ideais democráticos. Já na epígrafe deste documento, percebe-se essa preocupação quando se faz referência a José Martí: “Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, em pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” (PARANÁ, 1990, p. 11)<sup>18</sup>.

Esse documento definiu e organizou os denominados conteúdos básicos para todas as disciplinas escolares, desde a, então, denominada pré-escola, até a oitava série do antigo primeiro grau, atualmente séries da educação básica.

A reestruturação curricular que teve início em 1987 envolveu educadores das escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná, as Equipes de Ensino dos

---

<sup>17</sup> Fratti (2001) aponta inúmeros conflitos que ocorreram durante a gestão peemedebista do governador Álvaro Dias. Dentre eles, foram destaque as incoerências do discurso pretendido com o que foi efetivamente realizado durante a gestão governamental, especificamente em relação ao salário e infraestrutura dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná. Cabe um destaque aos dois últimos anos desta gestão governamental, de 1988 a 1990. Segundo Fratti (2001), “[...] em consequência do arrocho salarial e da precariedade das condições de trabalho nas instituições escolares da Rede Pública, instalou-se uma relação conflitante que provocou uma greve em 1988 com ampla adesão dos professores e das 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 Iguazu no dia 30 de agosto do corrente ano” (p. 2).

<sup>18</sup> Nascido em 28 de janeiro de 1853, José Martí (1853-1895) foi poeta, escritor, orador, jornalista e, acima de tudo, um militante revolucionário cubano.



Núcleos Regionais de Educação (NRE)<sup>19</sup> e o Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) (PARANÁ, 1990, p. 13).

Como consequência desse processo de reestruturação, o qual este pesquisador teve a oportunidade de acompanhar e participar diretamente através da coordenação do Projeto Tempo de Criança<sup>20</sup>, na Escola Estadual Aluisio Maier, na cidade de Laranjeiras do Sul, no ano de 1988, foi criado o *Ciclo Básico de Alfabetização*, considerado, então, o ponto de partida para a reestruturação do Currículo de primeiro grau da Rede Estadual de Ensino do Paraná.<sup>21</sup>

Segundo Cunha (1991), a finalidade deste programa era de diminuir a reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ampliando o período de alfabetização para as duas primeiras séries (CUNHA, 1991, p.199).

Os idealizadores do *Currículo Básico* partiram do princípio de que, para concretizar uma nova concepção de alfabetização era necessário rever os encaminhamentos teórico-metodológicos de todas as disciplinas que compunham o currículo escolar naquele momento. Conforme consta no texto do *Currículo Básico*: “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” (PARANÁ, 1990, p.13).

O processo de reestruturação dos conteúdos das diferentes disciplinas que compunham o currículo escolar nas escolas do Paraná desenvolveu-se sob a forte

---

<sup>19</sup> Para descentralizar as atividades da SEED/PR, foram criados Núcleos Regionais de Educação. Atualmente, são 32 NRE responsáveis por algumas regiões e municípios do Estado do Paraná.

<sup>20</sup> Em meados de 1986, na gestão do governo José Richa, a Secretária Estadual de Educação Gilda Poli Rocha Loures elaborou um projeto que previa realizar atividades escolares em regime de tempo integral denominado “Projeto Tempo de Criança” no Estado do Paraná. Este projeto foi desativado, segundo a SEED, porque estava reorganizando-se o funcionamento das séries iniciais de tal modo que todas as crianças frequentassem a escola em tempo integral. (PARANÁ, 1992, p. 19).

<sup>21</sup> Segundo consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1992), “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” (PARANÁ, 1992, p. 13).

influência das discussões trazidas por Dermeval Saviani, fundamentadas nos princípios da chamada Pedagogia histórico-crítica.<sup>22</sup> Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990),

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. No entanto, devido à 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 escola novista, 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 (PARANÁ, 1990, p. 176).

Portanto, fica claro que a Pedagogia Histórico-crítica foi norteadora das discussões da disciplina Educação Física, bem como de todo o *Currículo Básico*.

Partindo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, o então denominado *Departamento de Ensino de Primeiro Grau* (DEPG) organizou, juntamente com os *Núcleos Regionais*, uma série de encontros e cursos com os professores da rede pública do Estado do Paraná. Segundo Fratti (2001, p. 3),

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 organizarem 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.

O resultado destes encontros e cursos originou a versão preliminar do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, em 1989. Antes de publicarem a versão definitiva deste documento, houve a construção de três documentos preliminares que foram encaminhados às escolas, nos quais os professores debatiam os documentos e encaminhavam as sugestões para os Núcleos Regionais de Educação. A contribuição dos professores se deu especificamente em termos de formato e

---

<sup>22</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1983; e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1991. Neste livro, Saviani apresenta de forma sistemática o que ele convencionou chamar de Pedagogia Histórico-crítica. Ela parte do pressuposto de que é possível, diante de uma sociedade capitalista, uma educação que não seja reprodutora e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante.

conteúdo, ficando a discussão conceitual prejudicada pela falta de clareza e entendimento da proposta por parte dos professores da rede estadual de ensino (NAVARRO, 2007, p. 53).

José Augusto Victoria de Palma (1997) constatou que, após seis anos de implementação do Currículo Básico, os professores de Educação Física do antigamente denominado 1º grau – 5ª/6ª séries – da Rede Pública Estadual no Município de Londrina, Estado do Paraná, não entendiam os princípios da Pedagogia Histórico-crítica.

Após realizar entrevistas semiestruturadas com professores, à luz da Pedagogia Histórico-crítica, Palma (1997) constatou que a prática pedagógica desses professores não seguia as orientações propostas no *Currículo Básico*. Este pesquisador afirma que, mesmo após frequentarem vários cursos de capacitação, promovidos pela SEED/PR entre os anos de 1992 e 1995, os professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de primeiro grau que atuam com quinta e sexta séries no Município de Londrina não desenvolviam as aulas seguindo as proposições do *Currículo Básico*. Palma (1997) afirma, ainda, que,

Pela fala dos professores, pode se inferir que os cursos de capacitação, quando desenvolvidos, raramente apresentaram oportunidade de discussão e aprofundamento sobre o Currículo Básico e seus fundamentos, por ficarem ao nível do conteúdo teórico sem associar teoria e prática, a práxis (PALMA, 1997, p. 150)<sup>23</sup>.

A proposta de superação estava em ressaltar aspectos sócio-históricos dos conteúdos da disciplina de Educação Física, tidos como questões inerentes e necessários para cumprir com o propósito de formar indivíduos críticos e, dessa forma, concretizar o projeto de transformação da sociedade. Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990),

[...] as raízes históricas da Educação Física brasileira estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras (PARANÁ, 1990, p. 175).

---

<sup>23</sup> Sobre os cursos de capacitação, conferir PALMA, José Augusto Victória. *A Educação Física no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: uma análise do discurso pedagógico dos professores*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, 1997.

O *Currículo Básico* foi construído a partir do entendimento da escola como local possível para formação de indivíduos críticos, capazes de efetivar um projeto de transformação social. Toda a equipe do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED/PR foi orientada a desenvolver seus escritos sob a fundamentação da Pedagogia Histórico-crítica e, nesse sentido, a partir do referencial teórico produzido por Dermeval Saviani (NAVARRO, 2007, p. 60).

Após a introdução do *Currículo Básico*, num texto que traz como título “Ensino de 1º grau: elementar e fundamental”, ficou evidente o discurso que defende a democratização da escola pública e ainda a formação de indivíduos críticos, através da aquisição do saber científico sistematizado em saber escolar. Escrito por Jussara Mª T. Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes, o texto foi construído a partir de um referencial teórico, que partiu das teorizações de Dermeval Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-crítica, o que demonstra a presença marcante das teorias deste pesquisador no *Currículo Básico*. Como exemplo, consta no documento que,

**A educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.** Ao aprender 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 direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa. 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. 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"**. 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. 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 (PARANÁ, 1990, p. 16-17) [grifos do documento].

Já o texto seguinte, que compõe o *Currículo Básico*, foi escrito pela professora Dra. Elvira Cristina de Souza Lima. Conforme o próprio título: “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola”. O texto argumenta acerca do processo de desenvolvimento e dos mecanismos de

aprendizagem que constituem o ser humano, com ênfase na infância (PARANÁ, 1990, p. 19). Neste texto, mesmo não fazendo referência a nenhuma fonte teórica, é possível localizar os escritos dentro dos discursos da psicologia sociointeracionista<sup>24</sup> vygotskyana.

O foco se dá na relação indivíduo/meio social e, a partir de então, nos mecanismos para proporcionar a aprendizagem e, conseqüentemente, a inserção do indivíduo ao meio em que vive. Algumas categorias mencionadas nos estudos das abordagens baseadas na psicologia são também utilizadas para delimitar a totalidade da dimensão humana. Nesse sentido, o desenvolvimento do indivíduo é entendido como um processo que integra o aspecto físico, emocional, cognitivo e social (PARANÁ, 1990). Segundo consta no próprio texto,

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, pois, processos independentes (PARANÁ, 1990, p. 19).

Fratti (2001) comenta o mesmo trecho do documento, argumentando que a autora do texto,

Com base na psicologia russa (VYGOTSKY), 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 (FRATTI, apud NAVARRO, 2007, p. 62).

No texto que trata da disciplina de Educação Física, os saberes da Psicologia se misturam com as discussões oriundas da Pedagogia Histórico-crítica. Dentre as

---

<sup>24</sup> O sociointeracionismo é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. Segundo esta teoria, a aprendizagem dá-se em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos quotidianos. Desta forma, o conhecimento real da pessoa é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural. No início do séc. XX, Lev Vygotsky, tendo como base a teoria Marxista, procurava reformular a psicologia por meio de uma abordagem que permitisse entender as relações entre os indivíduos, as suas funções psicológicas superiores e o seu contexto social. Os seus achados revolucionários propõem uma situação de ensino/aprendizagem em que o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos; o contexto social é o lugar onde se dá a construção do conhecimento mediado. (Equipa know.net, 2009). Disponível em: <[http://www.knoow.net/ciencsocioishuman/sociologia/socio\\_interacionismo.htm](http://www.knoow.net/ciencsocioishuman/sociologia/socio_interacionismo.htm)>. Acesso em: 21 mai. 2014.

principais abordagens localizadas destacam-se a “Psicomotricidade” e a abordagem “Sociointeracionista”, de Vygoskty.

O texto do *Currículo Básico*, que trata especificamente da disciplina de Educação Física, foi escrito por Valda Marcelino Tolkmitt, e está dividido em quatro subitens, assim denominados: 1 - Pressupostos Teóricos; 2 - Conteúdos; 3 - Encaminhamento Metodológico; 4 - Avaliação.

Na primeira parte, que trata dos **pressupostos teóricos**, em meio a outras discussões referentes à história da disciplina de Educação Física, faz-se uma crítica às abordagens que, historicamente, predominaram nos discursos da disciplina, isto é, ao militarismo, ao higienismo, ao esporte de rendimento, à Escola Tradicional, à Escola Tecnista ou “competitivista” e à Escola Nova. Conforme consta no *Currículo Básico*:

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. [...] 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. (p.175)

- 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). À 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-instrutor, que se tinha na Escola Tradicional, para a visão do aluno-atleta e professor-técnico (PARANÁ, 1990 p. 175 e 176, grifos do autor).

Ao fazer esse recorte histórico acerca das teorizações que marcaram a educação no Brasil, o *Currículo Básico* questiona as abordagens que até então sustentavam os discursos sobre a Educação Física na escola, isto é, aqueles relacionados ao desenvolvimento da aptidão física e à preparação de atletas para prática esportiva. Conforme o documento,

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 (PARANÁ, 1990, p. 177).

O *Currículo Básico* apresenta a Pedagogia Histórico-crítica como possibilidade de superação dessa perspectiva de corpo. O documento afirma a necessidade de se,

[...] 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) (PARANÁ, 1990, p. 177).

Segundo Fratti (2001), essa reflexão crítica foi influenciada pela produção teórica de pesquisadores em Educação Física daquele período. Dentre aqueles que foram utilizados e mencionados no documento, destacam-se Bracht (1989), Carmo (1990), Castellani Filho (1988) e Ghiraldelli Jr. (1989). A produção destes autores tem como fundamentação comum o materialismo histórico dialético (NAVARRO, 2007, p.65).

O projeto de Educação Física escolar inicialmente descrito pelo *Currículo Básico* insere-se nesse cenário, ao viabilizar a tomada de consciência dos educandos sobre seus próprios corpos, não no sentido biológico, mas especialmente em relação ao meio social em que vivem. Nas palavras do texto (PARANÁ, 1990),

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 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 dominação das classes trabalhadoras (PARANÁ, 1990, p. 175). 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 (PARANÁ, 1990, p. 176).

Apontava-se para a pedagogia histórico-crítica, mas o objeto de estudo era a motricidade humana e não a cultura corporal, defendida hoje. Mas, ao entrar na discussão sobre a prática de Educação Física na escola, o documento apresenta um discurso sustentado pela psicologia. Nesse sentido, as teorizações transitam pelas abordagens *Psicomotora* e *Sociointeracionista*.

Conforme Paraná (1990, p. 183), a preocupação está no domínio do corpo, no desenvolvimento motor e nos mecanismos de interação do indivíduo com o meio,

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 deem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento, podendo assim, atingir níveis mais elevados em seu conhecimento (PARANÁ, 1990, p.183).

Assim, essa concepção foi fundamentada pelo Sociointeracionismo de Vygotsky e pela abordagem *psicomotora* de Jean Le Boulch. Jean Le Boulch teoriza a partir dos pressupostos da *Psicomotricidade*. Já os escritos de Lev Vygotsky originaram a denominada abordagem Construtivista-interacionista ou Sociointeracionista (NAVARRO, 2007, p.66).

Fica evidente que, no *Currículo Básico*, há a junção de diversos referenciais teóricos, que em alguns aspectos parecem complementares, mas que, na verdade, são divergentes, pelo fato de não terem o mesmo foco. Mesmo questionando as abordagens de cunho psicológico, o *Currículo Básico*, contraditoriamente, utiliza-se das teorizações da *Psicomotricidade* para desenvolver uma proposta para a Educação Física (NAVARRO, 2007, p. 68).

Navarro (2007, p. 69) comenta que em outro documento escrito pelo Departamento de Ensino de primeiro grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná,



intitulado “Concepção de Educação Física” (PARANÁ, 1981)<sup>25</sup>, com subtítulo denominado “A Educação Física e o homem enquanto unidade psicomotora”, afirma-se que,

Nesse enfoque, ao pensarmos o papel da Educação Física no contexto da proposta do Ciclo Básico, não podemos deixar de considerá-la de forma a garantir que não seja apenas o proporcionar um encadeamento de modelos, mas uma internalização das relações nas quais o homem, enquanto sujeito, participe conscientemente, com o aproveitamento ótimo da sua psicomotricidade, entendido aqui como componente da sua dimensão de ser una, intencionalidade da sua expressão motora, constatação plena da sua indivisibilidade, fator que possibilita a interdisciplinaridade de aquisições e de ação sobre tudo. [...] Através da sua psicomotricidade, o indivíduo, então, apreende e cria o seu mundo. Na construção dessa sua psicomotricidade, o processo de maturação neurofisiológica, a formação organizada pelas suas determinantes genéticas, e as aquisições de sua ação e relação afetiva e sócio-histórica, se interpenetram de tal forma, que não é possível determinar momentos estanques para essa organização psicomotora [...] (PARANÁ, 1981 *apud* NAVARRO, 2007, p. 69).

Dessa forma, o discurso se volta para o processo de maturação do ser humano, no sentido de uma integração social plena, com o propósito de os indivíduos atuarem e transformarem o meio em que estão inseridos.

Entende-se que não só o meio determina o desenvolvimento dos indivíduos, mas também os processos de maturação determinam as formas de se apropriar deste mundo.

Existe, assim, um discurso crítico, no sentido de propor um olhar para o que foi produzido historicamente nos diferentes contextos sociais. Entretanto, quando o documento discorre sobre a prática pedagógica da disciplina de Educação Física na escola o discurso permanece atrelado à abordagem neutra da *Psicomotricidade*, conflitando com a outra abordagem defendida – a Pedagogia Histórico-crítica.

Ao tratar dos **conteúdos** da Educação Física, o *Currículo Básico* propõe os jogos, a ginástica, o esporte e a dança como eixos temáticos ou conteúdos para a disciplina, conteúdos que, por sua vez, constituem a denominada *Cultura Corporal* [grifo do autor].

---

<sup>25</sup> Neste documento, a Educação Física escolar foi pensada a partir das abordagens Desenvolvimentista e, especialmente, Psicomotora. Faz referência, dentre outras, aos escritos de Jean Le Boulch. Sua proposta foi desenvolvida no período em que o Estado do Paraná propunha a reformulação do Ciclo Básico para a educação pública, o mesmo período em que ocorria a discussão que culminou com a elaboração do Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (1990), isto é, entre os anos 1986 e 1990.

Tanto no *Currículo Básico*, quanto no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a disciplina de Educação Física foi pensada como responsável pela transmissão dos saberes científicos historicamente produzidos pela humanidade relacionados às práticas corporais. Partindo do pressuposto de que existe um patrimônio gestual histórico e socialmente produzido pelos seres humanos, isto é, uma cultura referente ao corpo (*Cultura Corporal*), caberia à disciplina de Educação Física, primeiramente, sistematizar esse conhecimento em saber escolar e, posteriormente, em conteúdos para serem ensinados, conforme consta no *Currículo Básico*,

[...] sendo o corpo a imagem externa do próprio sujeito (genérico), ele traz as marcas socioculturais 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 (PARANÁ, 1990, p.183).

Quando o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990) trata do **encaminhamento metodológico** para a disciplina de Educação Física, a justificativa para historicizar os conteúdos não corresponde à proposta de uma Pedagogia Histórico-crítica. O objetivo está apenas em ampliar os referenciais acerca do movimento corporal, as possibilidades motoras, a criação de novas formas de movimento, o contato com diferentes formas culturais de movimento, o que contribuiria para o desenvolvimento da “consciência corporal”, de forma isenta de crítica. Conforme consta neste documento,

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. [...] 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 deem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento, podendo assim, atingir níveis mais elevados em seu conhecimento. [...] 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 (PARANÁ, 1990, p. 183-184).

Neira e Nunes (2011, p. 679) denunciam que a tentativa de fazer convergir várias tendências da Educação Física escolar em uma única proposta, sob o discurso de se usar o que há de melhor em cada uma, é uma tentativa de incorporação das práticas transgressoras e de oposição (críticas) aos ditames conservadores do pensamento neoliberal, mediante o **enfraquecimento dos significados** (grifos nossos) anunciados pelas tendências críticas do componente (Educação Física). Os autores afirmam que,

Se “misturarmos” objetivos e atividades desenvolvimentistas, psicomotoras, da saúde e críticas, não é difícil prever quais sairão fortalecidas. Os defensores dessa pasteurização afirmam que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, defendem uma noção de humanidade que comunga com seus interesses (NEIRA; NUNES, 2011, pg. 679).

Com isso, estes autores querem dizer que o foco da fundamentação teórica histórico-crítica é substituído, em alguns momentos, pelos de outras teorias

Para Soares *et al.* (1992, p.61), estruturar um programa de Educação Física e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para a sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos.

Na perspectiva histórico-crítica, a Educação Física tem como objeto de estudo a cultura corporal, configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais produzidas historicamente pela sociedade (jogo, esporte, ginástica, dança e outras) (SOARES *et al.*, 1992, p. 62).

Os temas da cultura corporal expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e a intencionalidade/objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outros temas que venham a compor um programa de Educação Física têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição de renda, e outros (SOARES *et al.*, 1992, p. 62 - 63).

A proposta de conteúdo defendida na perspectiva histórico-crítica ou crítico-superadora parte do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabiliza

a leitura da realidade atrelada a projetos políticos de mudanças sociais (SOARES *et al.*, 1992, p. 63).

Por exemplo, numa atividade de excursionismo/acampamento, que oferece aos alunos possibilidades de praticar caminhadas, natação em rios, lagos ou mar, montanhismo e outros. Estas atividades fazem o aluno confrontar-se com a devastação ou preservação ambiental e com a contradição de ser o homem – ao mesmo tempo – construtor e predador. Ao mesmo tempo em que ele produz um bem social – por exemplo, energia pelo álcool -, provoca a poluição dos rios e exclui da população a possibilidade de beber suas águas ou banhar-se nelas.

Na atividade de acampamento, os alunos encontrarão problemas a serem resolvidos, como por exemplo, fazer fogo sem provocar incêndios, preparar alimentos sem sujar o ambiente etc. Essas experiências devem levar os alunos a compreender e explicar a necessidade de a população participar da gestão do seu patrimônio ambiental, as relações da questão ecológica com a saúde dos trabalhadores, com o desenvolvimento urbano, a opção tecnológica etc. (SOARES *et al.*, 1992, p. 63).

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, projeta-se numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola (SOARES *et al.*, 1992, p. 70).

Sendo uma produção histórico-social, o esporte subordina-se aos códigos e significados do poder hegemônico da sociedade capitalista, que revelam no processo educativo por ele provocado a reprodução das desigualdades sociais, através da busca do rendimento atlético máximo, norma de comparação de rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida, a racionalização dos meios e técnicas. Por essa razão, pode ser considerado como uma forma de controle social, pela necessidade de adaptação do praticante aos valores e às normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e o desenvolvimento da sociedade.

Por outro lado, os pressupostos para o aprendizado do esporte, tais como o domínio dos fundamentos técnicos – táticos e as pré-condições fisiológicas para a sua prática – demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como um fim em si mesmo (SOARES *et al.*, 1992, p. 70-71).

Segundo Soares *et al.* (1992, p. 71), é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, que defendam a solidariedade e o respeito humano, a compreensão de que o jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. O ensino do esporte não deve se esgotar no gesto técnico, e sim permitir aos alunos criticá-lo dentro de um contexto sócio/econômico/político e cultural, bem como promover a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à sua prática (SOARES *et al.*, 1992, p. 71).

Apesar de constar no *Currículo Básico* que a Educação Física deve trabalhar a ginástica, a dança e os jogos numa perspectiva histórico-crítica (PARANÁ, 1990, p. 178), ao sistematizar uma proposta de conteúdos por série, a dança, a ginástica e os jogos não recebem nenhum tratamento histórico-crítico. O movimento é o fim das aulas. Não que se deva ignorar o movimento nas aulas de Educação Física, mas o fim não é o movimento pelo movimento. Tanto no *Currículo Básico* quanto no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a disciplina de Educação Física foi pensada como responsável pela transmissão dos saberes científicos historicamente produzidos pela humanidade, relacionados às práticas corporais e seus significados, partindo do pressuposto de que existe um patrimônio gestual histórico e socialmente produzido pelos seres humanos, isto é, uma cultura referente ao corpo (*Cultura Corporal*). Ao tratar especificamente dos **pressupostos do movimento**, no texto sobre a Educação Física, o que se privilegia é a análise do gesto motor, o desenvolvimento da consciência corporal, das condutas motoras e dos esquemas corporais como formas básicas para que o indivíduo possa se adaptar ao ambiente social em que vive (PARANÁ, 1990, p. 179, grifo do autor).

Fratti (2001) afirma que Valda Marcelino Tolkmitt, autora do texto, está discutindo questões relacionadas aos ‘conteúdos’ e às ‘habilidades’ que devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Para Fratti (2001, p. 8),

Ao definir as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, emerge 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 “psicocinético”, o qual visa à educação pelo movimento de crianças de seis a doze anos. O movimento corporal, nesta perspectiva teórica, passa a ser um meio de atingir um objetivo e não um fim como na perspectiva da aptidão física (FRATTI, 2001, p. 08).

O modelo identifica-se com as teorizações da abordagem psicomotora, na medida em que pressupõe a necessidade de desenvolver a motricidade, especificamente as condutas motoras e neuromotoras, o esquema corporal (postura, atitude, coordenação ampla, coordenação fina, coordenação viso-motora, lateralidade, ritmo próprio do corpo, orientação espaço-temporal, expressão corporal, percepções auditivas e outras habilidades), o ritmo e a aprendizagem objeto motora (PARANÁ, 1990, p. 179).

Partindo desses **pressupostos do movimento**, as atividades propostas para as aulas foram divididas a partir do nível de desenvolvimento maturacional categorizado por aquelas abordagens, isto é, de acordo com as características particulares das diferentes faixas etárias [grifo do autor].

O documento traz, então, a divisão das atividades propostas para: Pré-escola, Ciclo Básico de Alfabetização, 3ª e 4ª série, 5ª e 6ª série, 7ª e 8ª série. O conteúdo esporte foi proposto somente a partir da 5ª série e exclusivamente a partir deste nível de ensino é que foram propostas algumas questões de caráter histórico, social e cultural para discussão dos conteúdos da disciplina, isto é, as ginásticas, as danças, os jogos e os esportes (PARANÁ, 1990, p. 182-183).

Quando o texto aborda os procedimentos para prática da **avaliação** nas escolas, o encaminhamento metodológico do *Currículo Básico* reforça a predominância da psicologia como discurso estruturante da proposta, especificamente o Sociointeracionismo (grifo do autor).

Em Paraná (1990, p. 184), consta que,

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 (PARANÁ, 1990, p. 184).

A fundamentação no Sociointeracionismo fica clara quando o documento faz referência a Lev Vygotsky, especificamente ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, criado por este autor.<sup>26</sup>

Os procedimentos para a avaliação foram classificados seguindo a divisão em dois níveis de ensino: 1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série, e enfatizam a necessidade de uma avaliação diagnóstica e sistemática registrada, que possibilite o acompanhamento do progresso dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, em contraposição a uma avaliação cujo foco esteja na mensuração, no julgamento e na classificação.

Para o ensino de 1ª à 4ª série, faz-se uma discussão sobre a *avaliação*, no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem de forma contínua, visando obter um diagnóstico do desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras dos indivíduos.

A proposta é de avaliar os **pressupostos do movimento**, partindo do princípio que estes “[...] determinam a maneira com que o corpo se movimenta na ginástica, na dança e nos jogos” (PARANÁ, 1990). Fica evidente a preocupação com uma educação baseada no desenvolvimento de aspectos neuromotores e psicomotores.

Os **pressupostos do movimento** foram classificados em: condutas motoras de base ou formas básicas de movimento; condutas neuromotoras; esquema corporal; ritmo; aprendizagem objeto-motora.

As **condutas neuromotoras**, ou formas básicas de movimento secundárias, são classificadas em saltitar, galopar, girar e outras (PARANÁ, 1990, p. 185).

O **esquema corporal** constitui-se através da postura, da atitude, da coordenação ampla, da coordenação fina, da coordenação viso-motora, do equilíbrio, da respiração, da descontração, da lateralidade, da lateralização, do ritmo, da expressão

---

<sup>26</sup> Os escritos de Lev Vygotsky são hoje fontes de inspiração de uma corrente teórica denominada Sociointeracionismo. Atento ao que ele denominou como sendo a “natureza social” do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, o autor defende a ideia de que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Nesse sentido, a vivência em sociedade é considerada essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano, isto é, num indivíduo formado culturalmente para o convívio social. Segundo Vygotsky, a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. Para explicar este processo, o autor criou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), definido como sendo “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1994, p. 112). Cf. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994 e VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998. In: NAVARRO, 2007, p. 82).

corporal e de outros aspectos que também fazem parte do acervo motor a ser avaliado (PARANÁ, 1990, p. 185).

O **ritmo** e a **aprendizagem objeto-motora** também, foram escolhidos como focos da avaliação dos educandos. O primeiro, no sentido de diferenciar o ritmo próprio do corpo e o ritmo externo. O segundo, no sentido de perceber o “[...] domínio na manipulação de objetos (bolas, cordas, tacos, tesouras, papéis, caixas, elásticos, etc.) em precisão, velocidade, agilidade e desenvoltura nos movimentos com estes objetos” (PARANÁ, 1990, p. 185).

Ao tratar da avaliação para o ensino de 1ª à 4ª série, foi proposto que as atividades em aula apresentem dificuldades que motivem os educandos para superação das mesmas.

O texto ressalta a importância do professor como um mediador no processo de aprendizagem dos educandos, proporcionando-lhes atividades que os desequilibrem momentaneamente e, posteriormente, reequilibrem-nos para patamares considerados superiores em graus de conhecimento e de desenvolvimento. O professor deverá saber quais atividades são mais adequadas para os educandos, partindo do princípio de que a função da escola é transmitir o conhecimento (PARANÁ, 1990, p. 184-186).

O caráter de “criticidade” aos procedimentos de avaliação da disciplina Educação Física, ocorre no documento quando se refere à importância da análise crítica voltada para as relações histórico-sociais dos conteúdos de 1ª à 4ª série, isto é, sobre a ginástica, a dança e os jogos (PARANÁ, 1990, p. 185),

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 (PARANÁ, 1990, p. 185, grifos do autor).

A partir da 5ª a 8ª série do ensino fundamental surgem os conteúdos com caráter de maior criticidade.

Segundo Fratti (2001, p. 11),

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 nos quais as práticas corporais estão inseridas (FRATTI, 2001, p. 11).

A **ginástica** e a **dança** foram tratadas como práticas corporais que, por não serem de fácil acesso às camadas economicamente pobres, devem receber atenção no espaço escolar, contribuindo para a elevação do nível de consciência corporal do educando (PARANÁ, 2003, p. 160).

O **jogo** é tratado como elemento capaz de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento do educando, reconhecer os limites físicos, a natureza, as relações sociais, a estrutura de seu grupo e, através de conteúdos e ações preestabelecidas, contribuir também para a compreensão de regras e normas de convivência social. Os **esportes** são tratados como heranças culturais e devem ser reconhecidos como práticas incorporadas historicamente de diferentes formas e por diferentes segmentos da sociedade (PARANÁ, 2003, p.160).

Os pressupostos para avaliação são considerados os mesmos daqueles utilizados no ensino de 1ª à 4ª série. Entretanto, de forma bastante subjetiva, o documento traz o que podem ser exemplos e/ou prescrições para avaliação dos conteúdos da disciplina.

Para a **ginástica**, foram propostas duas subdivisões: ginástica de solo e ginástica aeróbica. Para a primeira, propôs-se a avaliação do grau de desenvolvimento da consciência corporal dos educandos (PARANÁ, 1990, p. 186).

Na **dança**, a proposta é que se leve em consideração a relação que os educandos estabelecem entre o ritmo do próprio corpo e os vários ritmos externos, avaliando também o nível de envolvimento dos educandos com a análise crítica das questões histórico-sociais sobre os movimentos folclóricos, danças populares e outras danças (PARANÁ, 1990, p. 160).

A **expressão corporal** e a **dramatização** também aparecem como conteúdos a serem avaliados.

Para o primeiro, a avaliação deve estar atenta ao grau de superação das dificuldades de expressão dos educandos, “[...] sendo observado se o seu corpo está consciente para expressar ideias, emoções, sentimentos, etc., na sugestão de atividades que foram apresentadas como problemas a serem resolvidos” (PARANÁ, 2003).

Na **dramatização**, o foco da avaliação pressupõe a elaboração de estratégias que conduzam os educandos a trabalharem com seus corpos de forma agradável. A proposta é que se verifique o grau de apropriação do conhecimento e sua atuação. Para isso, foram propostas estratégias como apresentação de textos elaborados pelos próprios alunos e de histórias lidas e/ou ouvidas. (PARANÁ, 200)

Os jogos também foram subdivididos em duas categorias: jogos recreativos e jogos pré-desportivos. Para ambos, a proposta é de se avaliar o desenvolvimento dos educandos através da evolução, participação e envolvimento no processo educacional.

Quanto trata dos esportes, o foco da avaliação está no grau de apreensão, envolvimento e participação, através da compreensão dos educandos com o que foi proposto, discutido e produzido em sala de aula. O documento ressalta a ideia de que os educandos devem ter oportunidade de aprender as diversas modalidades esportivas, sem que a avaliação priorize padrões técnicos considerados na formação de atletas (PARANÁ, 2003, p. 161).

Notam-se as diferenças teóricas propostas inicialmente no *Currículo Básico*, cuja referência está na Pedagogia Histórico-crítica, e o que efetivamente ocorre quanto se propõem os encaminhamentos metodológicos e avaliativos, é que a discussão se aproxima mais das abordagens psicomotoras e sociointeracionista, com elementos da *Ciência da Motricidade Humana*<sup>27</sup>.

Fratti (2001, p. 10) afirma que, mesmo considerando os avanços dessa proposta curricular, numa análise mais rigorosa, é possível identificar que,

[...] 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 (FRATTI, 2001, p. 10).

A confusão causada por esta pluralidade teórica acabou refletindo-se na prática pedagógica docente.

Já para Paraná (2008, p. 47), foi a rigidez na escolha dos conteúdos, a insuficiente oferta de formação continuada para consolidar a proposta e, depois, as mudanças de políticas públicas em educação trazidas pelas novas gestões governamentais,

---

<sup>27</sup> Conforme proposta do filósofo português Prof. Manuel Sérgio. Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano (PARANÁ, 1990, p. 175).

a partir de meados dos anos de 1990, que dificultaram a implementação dos fundamentos teóricos e políticos do Currículo Básico na prática pedagógica. Por isso, o ensino da Educação Física na escola se manteve, em muitos aspectos, em suas dimensões tradicionais, ou seja, com enfoque exclusivamente no desenvolvimento das aptidões físicas, de aspectos psicomotores e na prática esportiva (PARANÁ, 2008, p. 47).

Apesar da crítica aos modelos anteriores, o documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, publicado em 1990, fruto de muitas das discussões críticas ocorridas na década de 80, não rompeu completamente com as teorizações anteriores sobre a Educação Física.

No mesmo sentido que afirma Fratti (2001, p. 10-11), é possível localizar,

[...] 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 Física.

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 *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 a ser Educação Física na proposta de ensino do CB, que ora é compreendida como *prática social/educativa*, ora como *ciência/área de conhecimento independente* (FRATTI, 2001, p. 10-11, grifos do autor).

Contudo, há que se considerar que o *Currículo Básico* teve papel preponderante na história da educação paranaense, sendo pioneiro, como proposta coletivamente construída e, ainda, com a proposta de romper com um modelo tradicional de educação, teve importante função num período de reformulação e redemocratização da educação nacional. Como afirma Fratti (2001, p 10),

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 (FRATTI, 2001, p. 10).

Mas para Paraná (2008, p. 48), os avanços teóricos da Educação Física sofreram retrocesso na década de 1990 quando, no ano de 1996, após a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), o Ministério da Educação (MEC) apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a disciplina de Educação Física, que passaram a subsidiar propostas curriculares nos Estados e Municípios brasileiros. O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da ideia de parâmetros, e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 48).

### 3.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN'S) E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A gênese constitutiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil (CORAGGIO, 1998; BIANCHETTI, 1996), especialmente a partir dos anos de 1990, com o início do governo Collor, e mais enfaticamente no governo de FHC. Este último garantiu exemplarmente o sucesso do cumprimento da agenda e das cartilhas dos organismos internacionais, dentre eles a Unesco, o FMI e o Banco Mundial (CORAGGIO, 1998; BIANCHETTI, 1996, *apud* RODRIGUES, 2002, p. 136).

Em 1998, o governo federal elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, a primeira expressa no parecer CNE/CEB nº. 04/98, sobre a qual se apoia a Resolução CNE/CEB nº. 02, de 07 de abril de 1998. A segunda, regulamentada através da Resolução nº. 03 de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (NAVARRO, 2007, p. 119).

Em palestra realizada no III Encontro Fluminense de Educação Física Escolar – 1999, sob o título *As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física: interpretações para a implantação*, o Professor Ms. Paulo Ricardo do Canto Capela, então professor do Departamento de Ed. Física da Universidade Federal de Santa Catarina e membro da Direção Nacional do CBCE (Colégio Brasileiro de

Ciências do Esporte), fez uma análise da conjuntura para situar o contexto histórico de surgimento dos PCN's e DCN's, como política educacional no Brasil e para se perceber qual a relação existente entre a política nacional/mundial e a elaboração dos PCN's e DCN's.

Ele inicia a sua análise afirmando que o termo neoliberalismo, utilizado para denominar a atual política vigente no Brasil e em outros países, não é algo novo da realidade mundial, como muitos querem nos fazer ver, mas apenas expressa a mesma forma de relacionamento político dos países de capitalismo avançado com os demais países, bem como, ainda, as formas das elites governantes de ambos, países pobres e ricos, relacionarem-se com o povo.

Se antes esta forma de relacionamento político era reconhecida como colonialismo, imperialismo, no atual momento tanto faz denominá-lo de neoliberalismo, neocolonialismo, neoimperialismo ou outro adjetivo qualquer que se queira dar, porque estaremos sempre nos referindo à mesma forma de fazer política, ou seja, a ditada para o povo, pelas elites endinheiradas (CAPELA, 1999, p. 64).

Capela (1999) afirma que, o que se inicia no Brasil com o governo de Fernando Collor, continua com o governo Itamar Franco e Fernando Henrique, e que recebe o nome de "modernização", nada mais é do que a reatualização dos preceitos/receituários da nova ordem colonialista ou "imperialista" do sistema capitalista mundial, em sua fase mais avançada, denominada de capitalismo financeiro.

Essas propostas políticas de atrelamento/submissão ditadas pelo capitalismo internacional e impostas ao povo brasileiro é que têm marcado, de forma mais intensiva, as últimas quatro décadas do pensamento político dos governantes nacionais. Antes os militares (década de 70), mais recentemente os sucessivos governos civis de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique (CAPELA, 1999, p. 64).

O autor relata que as proposições se originam nas Organizações Internacionais - FMI (Fundo Monetário Internacional), BM (Banco Mundial), CEPAL (Comissão Especial Para Assuntos da América Latina e Caribe, Órgão Vinculado a ONU - Organização das Nações Unidas), criadas pelos grandes países capitalistas mundiais, no pós-guerra, para garantir e perpetuar o regime capitalista mundial e que já, desde então, definem as políticas para os países da América Latina.

Estas políticas, na década de 70-80, por exemplo, faziam parte do "pacote" denominado Desenvolvimento Econômico, cuja proposição educacional, em

linhas gerais, apontava para uma educação técnica, voltada às necessidades de consolidação do capitalismo daquele momento. Assim, no Brasil como consequência dessa política, privilegia-se a formação de um cidadão "tecnicamente qualificado", capaz de operar o "milagre do crescimento brasileiro", apregoado pelo regime militar da época (CAPELA, 1999, p. 65).

Capela (1999, p. 65) afirma que, no final da década de 80, as agências internacionais, FMI (Fundo Monetário Internacional), BM (Banco Mundial) e ONU/CEPAL (Organização das Nações Unidas/Comissão Especial Para Assuntos da América Latina e Caribe), que propuseram anteriormente o modelo, que por hora se esgotava, avaliaram que tal modelo não respondia mais, minimamente, às expectativas do capital internacional, que era para continuar mantendo as altas taxas de ganho sobre o capital, via sistema produtivo, e ainda oferecer o mínimo de dignidade aos trabalhadores deste regime.

O diagnóstico apontou que se persistisse o estado de exploração e miserabilidade dos trabalhadores da América Latina, não tardariam a eclodir revoltas populares e a consequente desestabilização do sistema capitalista, tanto na América Latina, quanto em nível mundial.

A forma encontrada, ainda pelas mesmas agências Internacionais FMI, BM, ONU/CEPAL, para reverter este quadro, seria propor outro pacote/pacto.

A nova face deste modelo estaria a exigir outras ações para manter-se hegemônico (CAPELA, 1999, p. 65).

Conforme o autor, com a possibilidade aberta pelo surgimento da nova tecnologia informática, o capitalismo passa a reproduzir-se não mais de forma hegemônica no sistema de produção e, sim, através do sistema virtual financeiro. O capital, agora denominado financeiro, traz consigo outra realidade ideológica administrativa a ser construída, com vistas a manter em níveis controláveis, porém, não menos desumana, a relação capital-trabalho.

Assim é que o novo pacto, proposto pelas agências internacionais BM, FMI, CEPAL/ONU, para os países da América Latina, de manutenção do capitalismo em sua nova face, proposto unilateralmente, sem ser pensada a presença dos trabalhadores, é denominado desta vez de Desenvolvimento Humano, cujo projeto/pacote possui um subtópico em que estão contidas as novas diretrizes a serem também adotadas para a educação, nestes países. Esta proposta está formulada neste documento, com o título *Educação Para Todos* (CAPELA, 1999, p. 65).

Para Capela (1999),

É a partir do fundamental conhecimento do conteúdo propositivo conceitual deste documento, aliado à correta leitura conjuntural trazida pelo atual contexto de manutenção do sistema capitalista na América Latina, que poderemos explicar os PCN's e DCN's, além de outras tantas propostas para a educação nacional, encaminhadas pelo governo FHC (CAPELA, 1999, p. 65).

O autor ressalta que, na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), de onde é tirada a Declaração de Nova Delhi (1993), o então Ministro da Educação, Murilo Híguel, assume o compromisso, frente aos grandes países capitalistas internacionais, de levar adiante suas determinações. Como ações imediatas e encadeadas a partir da assinatura destes acordos, surge, primeiramente, o Plano Decenal de Educação Para Todos, plano estratégico para a educação nacional do Brasil, a ser implementado entre 1993-2003.

Este plano anuncia diretrizes que nortearão as ações políticas de governo e que são incorporadas ao texto da LDB-Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, que tramitava no Congresso Nacional há vários anos de forma muito lenta e que, "num passe de mágica", a partir da assinatura dos acordos internacionais, é aprovada com muita rapidez, graça ao empenho de congressistas governistas (CAPELA, 1999, p. 65).

Fica clara a ideia da necessidade de elaboração de PCN's e DCN's, que trazem como um de seus princípios a priorização do ensino fundamental, que tem por objetivo principal o cumprimento de acordos protocolares assumidos pelo então governo brasileiro frente ao capital internacional, com o objetivo de adequar-se à nova ordem imposta pelo atual contexto do capital financeiro.

Mas, segundo Capela (1999), a Lei não é aprovada sem antes descaracterizar, ou excluir, uma série de avanços que significavam conquistas sociais e que faziam parte do antigo projeto de lei que tramitava no congresso, sendo substituído pela versão aprovada, em 20 de dezembro de 1996, pela base de parlamentares que apoiava o atual governo na época (CAPELA, 1999, p. 65).

Assim é que, seguindo a mesma lógica de cumprir os protocolos dos acordos de submissão impostos pelas agências internacionais de fomento ao modelo capitalista internacional, como terceiro passo deste processo é estabelecida/criada a necessidade de elaboração de PCN's e DCN's. Desta forma é que surgem os PCN's e DCN's, documentos que passam a orientar como devemos fazer a Educação/Educação Física escolar (CAPELA, 1999, p. 66).

O autor continua afirmando que, como síntese deste processo, a LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 é a lei que embasa a necessidade da existência

dos PCN's, DCN's, que são, nada mais, nada menos, que os documentos que expressam a política nacional de Educação destes sucessivos governos, os quais dizem estar trazendo a "modernização/modernidade" ao país e que, concretamente, apenas representam a atualização do ideário do capitalismo em sua fase dita financeira, o que exige mudanças também da política educacional.

Buscando explicitar o contexto mais amplo da guinada nas políticas educacionais nacionais, gostaria de dizer que não é muito fácil discordar completamente do que está sendo proposto, haja vista que muito do que está sendo proposto, tanto na LDB (lei), quanto nos PNC, DCN'S (documentos das políticas) surge de reivindicações históricas dos trabalhadores, das classes populares, porém, com outra qualidade propositiva (CAPELA, 1999, p. 66).

Após exposição para a localização das causas primeiras que levaram ao surgimento de PCN's e DCN's, o autor destacou a importância de se entender o que são estes documentos, para então se poder refletir sobre as possibilidades de reinterpretá-los com outra qualidade no cotidiano escolar.

Capela (1999) descreve os PCN's como sendo,

Um conjunto de documentos que propõe a criação de parâmetros norteadores para as ações educacionais do ensino fundamental no Brasil, sendo constituído por um conjunto de três documentos: Introdutório, Convívio Social e Ético e Documento Específico de cada Área de Conhecimento do ensino fundamental (CAPELA, 1999, p. 66).

Capela (1999) complementa que o documento Introdutório, além de um balanço conjuntural estatístico da educação brasileira, tendencioso e intencionalmente dirigido, aponta, ainda, em seu texto final, a necessidade de mudanças como condição para melhorar a "qualidade" da educação nacional.

Finalizando, o documento Introdutório dos PCN's propõe:

- A possibilidade de escolarização em ciclos;
- As áreas de conhecimento mínimas do ensino fundamental, ou seja; Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

O documento aponta, ainda, uma estrutura para que os "especialistas", ou "tecnocratas da educação", formulem o que historicamente os trabalhadores da educação chamam de concepção de área (CAPELA, 1999, p. 66).

A estrutura a ser construída deve atender os seguintes tópicos, segundo o documento Introdutório: definição dos objetivos, conteúdos, avaliação e os princípios



didáticos gerais para o ato pedagógico de ensinar/aprender de cada área de conhecimento proposta.

Essas orientações do documento Introdutório são complementadas por um segundo documento dos PCN's, denominado de documento de Convívio Social e Ético, cuja intencionalidade é a de articular o específico de cada área de conhecimento com as questões sociais emergentes e enunciadas sob a forma de "temas transversais", e que são: Ética, Saúde, Meio- ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Complementando, o conjunto dos PCN's preconiza a elaboração, por cada área de conhecimento, de seu documento, onde deve ser apresentado o perfil histórico da área para o seu oferecimento no âmbito escolar, principais questões da área a serem enfrentadas tendo em vista a "formação da cidadania". Assim, cada área terá parâmetros próprios onde estarão definidos: os objetivos gerais e por ciclo, conteúdos, orientação e didáticas e critérios de avaliação a serem utilizados.

Capela (1999, p. 66) conclui esclarecendo que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são as peças políticas conceituais, propositivas não obrigatórias, ao passo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) são deliberações obrigatórias de como deve operar o sistema de ensino fundamental (CAPELA, 1999, p. 66).

Segundo Darido *et al.* (2001, p. 18), o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar documento específico para a área da Educação Física (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18). Em 1999, foram publicados os PCN's do Ensino Médio por uma equipe diferente daquela que compôs a do Ensino Fundamental, e a supervisão ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio, do Ministério da Educação e do Desporto (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18).

Darido *et al.* (2001, p. 18), afirmam que as propostas elencadas, sobretudo nos PCN's - área Educação Física para os 3º e 4º ciclos - apresentam alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina; embora muitas destas ideias já estivessem presentes no trabalho de alguns autores brasileiros (BETTI, 1991, 1994, 1995; DARIDO, 1999; SOARES, TAFFAREL, VARJAL, CASTELLANI FILHO, ESCOBAR; BRACHT, 1992, só para citar alguns), em discussões acadêmicas, bem como no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino. Contudo, o texto publicado

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) auxiliou na organização desses conhecimentos, articulando-os nas suas várias dimensões (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18).

Segundo os PCN's a proposta para a Educação Física de eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: a) participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; b) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; c) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; d) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; e) reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (DARIDO *et al.* 2001, p. 18).

Quanto à conceituação de cidadania, Aristóteles considerava-a como a possibilidade concreta do exercício da atividade política, ou seja, poder governar e ser governado. Esse enfoque é enriquecido por Arendt (*apud* PALMA FILHO, 1998, p.108), ao conceber a cidadania como o “direito a ter direitos, identificando-o como primeiro direito humano fundamental, do qual todos os demais se derivam”. Esse conceito parece ter grande abrangência, não se restringindo a território ou nacionalidade. Além disso, representa uma qualidade social do ser humano, que deve ser conquistada durante sua vida (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18).

A Educação Física, influenciando, mas sendo principalmente influenciada pelo contexto escolar (BETTI, 1991; CRUM, 1993), sofre da mesma limitação que acompanha o processo de educação formal, quando pretende contribuir para a plenitude da cidadania. Isto implica na necessidade de outras instituições sociais contribuírem com a Educação Básica, mas sem vinculá-la somente a interesses particulares, como o “mercado de trabalho”.

A partir dessas considerações, alguns pressupostos podem ser inferidos na tangência estabelecida entre a cidadania e a Educação (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18).

Darido (2001, p. 18) afirma que, inicialmente, tem-se que a *Educação nunca é neutra*, podendo direcionar-se ou até mesmo gerar conformismo e subserviência ou posicionamento crítico e reflexivo. Essa característica deve-se a aspectos subjetivos

(ideologias) e objetivos (diretrizes curriculares), relacionados às tendências pedagógicas que também são atuantes na Educação Física Escolar (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18).

Darido *et al.* (1998, p.19) afirmam que os principais avanços em relação à Educação Física, podem ser considerados os seguintes aspectos contidos no documento, que nos auxiliam na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã: a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); c) e os temas transversais (DARIDO *et al.*, 2001, p. 19). Os autores entendem que a intenção dos PCN's, ao propor o princípio da inclusão, foi a de vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão dos menos habilidosos e portadores de necessidades especiais, o que infelizmente ainda não ocorre na maioria das aulas de Educação Física nos diferentes segmentos escolares.

Estes autores consideram a prática inclusiva quando o professor apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove o estudante, independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social. Além desta atitude, os autores consideram que o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. Que o processo ensino aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças. Em relação às estratégias escolhidas, devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos (DARIDO *et al.*, 2001, p. 20).

Em relação à dimensão dos conteúdos, Darido *et al.* (2001, p. 21) consideram também como avanço na proposta dos PCN's a possibilidade de ensinar, além da dimensão procedimental (atividades da cultura corporal), os valores atitudinais e conceituais

Segundo Ferraz (1996), essas dimensões podem ser entendidas da seguinte maneira na Educação Física,

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer [...]. No que diz respeito à dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações [...]. [A dimensão conceitual] [...] significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até socioculturais como a violência no esporte ou o corpo como

mercadoria no âmbito dos contratos esportivos (FERRAZ, 1996, *apud* DARIDO, 2001, p. 21).

Na prática concreta de aula, significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com estes conhecimentos, deve saber quais os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO *et al.*, 2001, p. 22).

O discurso dos PCN's gira em torno da cidadania, entendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo. E, na perspectiva de consolidar tal objetivo, o documento apresenta como temática central os temas sociais emergentes, indicando-os como questões geradoras da realidade social e que, portanto, necessitam ser problematizados, criticados, refletidos e, possivelmente, encaminhados (DARIDO *et al.*, 2001, p. 22).

A ética, um dos temas transversais dos PCN's, é descrita por Darido *et al.* (2001, p. 23) como um conjunto de valores que devem ser praticados no decorrer das atividades, em reconhecimento das diferenças individuais, no sentido de promover o diálogo, a solidariedade, a cooperação e a integração.

A pluralidade cultural tem como objetivo o desenvolvimento do respeito e da valorização das diversas culturas existentes no Brasil, contribuindo, assim, para uma convivência mais harmoniosa em sociedade, com o repúdio a todas as formas de discriminação (DARIDO *et al.*, 2001, p. 24).

Em relação ao tema meio ambiente, é dada à Educação Física a relevância de se trabalhar com atitudes, formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos, para a construção de comportamentos “ambientalmente corretos”. (DARIDO *et al.*, 2001, p. 25). Segundo os autores, os temas transversais trabalho e consumo pretendem problematizar com os alunos a quantidade e diversidade de “trabalho” presente em cada produto ou serviço e suas relações, que são muitas e bastante complexas. A globalização, o trabalho escravo, infantil, a maximização do lucro a qualquer custo, o incremento da tecnologia, a diminuição dos postos de trabalho, o desemprego, as estratégias de vendas agressivas, a manipulação

de desejos, criando-se necessidades e novos padrões de consumo, o consumo de marcas, de qualidade, durabilidade, adequação ao uso, preço e os direitos do consumidor são alguns dos temas que devem ser discutidos dentro da escola, por todos os componentes curriculares (DARIDO *et al.*, 1998, p. 25).

Os autores também afirmam que cumprir à Educação Física na escola oferecer elementos que auxiliem os alunos a refletir como os signos são impregnados no corpo, no que diz respeito ao tema trabalho e consumo, sugerindo atividades que levem à reflexão sobre as mudanças nas vestimentas e equipamentos utilizados para a prática de esportes e atividades físicas e o mercado. Em relação ao trabalho, sugere como exemplo a discussão sobre a empregabilidade dos jogadores de futebol e sobre as diferenças salariais entre os mesmos (DARIDO *et al.*, 2001, p. 25).

A orientação sexual engloba os conceitos de sexualidade ligada naturalmente à vida e à saúde; às questões de gênero, dando ênfase ao papel social de homens e mulheres e aos estereótipos e preconceitos da relação entre ambos, além das discussões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. A sexualidade torna-se um assunto de grande importância quando visualiza não apenas a reprodução humana, mas também a busca do prazer. A discussão deve estender-se além da dimensão biológica, perpassando também pelas dimensões psíquica e sociocultural.

Portanto, o professor precisa estar atento e deve estimular a reflexão sobre a relatividade das concepções associadas ao masculino e ao feminino; ao respeito mútuo entre os sexos e ao respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. A concepção de coeducação deve estar realmente presente nas aulas; assim, meninos e meninas devem vivenciar as mesmas práticas, discutindo e entendendo a questão das diferenças e buscando as melhores soluções (DARIDO *et al.*, 1998, p. 26).

O conceito de saúde apresenta limitações quando se pretende defini-lo de maneira estanque e conclusiva. Isto porque, quando se fala em saúde, não podemos deixar de considerar seus fatores de influência e determinação: o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos. Com esse significado mais dinâmico do conceito de saúde, os PCN's fundamentam a concepção de saúde no exercício da cidadania, argumentando que é preciso capacitar os sujeitos a se apropriarem de conceitos, fatos, princípios, tomar decisões, realizar ações e gerar atitudes saudáveis na realidade que os mesmos estão inseridos.

Darido *et al.* (2001) escreveram que a saúde esteve historicamente ligada à área da Educação Física, muito embora tal ligação estivesse voltada ao caráter eminentemente biológico e informativo. A partir desse novo enfoque trazido pelos PCN's, a Educação Física necessita refletir sobre o conceito de saúde de maneira mais ampla, de modo que as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural também sejam privilegiadas. É função do professor fazer uma leitura crítica do cenário atual, analisando os interesses comerciais que impõem um discurso do convencimento de um corpo belo, saudável e, em sua grande maioria, de melhor saúde, dando a impressão que atividade física e saúde são sinônimas (DARIDO *et al.*, 2001, p. 26-27).

Em suas conclusões, os autores consideram que a Educação e a Educação Física, norteadas pela cidadania, precisam tratar dos grandes temas sociais em sua prática cotidiana, no sentido de formação de cidadãos críticos, muito embora considerem que isso seja necessário, mas não o suficiente para esta formação (DARIDO *et al.*, 2001, p. 30). Estas considerações realizadas refletem uma visão um tanto quanto romântica sobre as propostas para a educação presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, faltando, nesse sentido, um posicionamento mais crítico sobre a forma como questões de fundamental importância são abordadas neste documento.

Para Rodrigues (2002, p. 138), não há uma análise crítica das diferentes abordagens de educação física existentes na atualidade, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de ideias (característica do ecletismo), como se estas abordagens tivessem se constituído a partir de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, e todas trazendo avanços para a área, contribuindo com a formação de um homem integral. O discurso de uma educação física inclusiva, integrada, participativa, crítica e preocupada com a formação para a cidadania pode parecer um avanço para a área, pelo menos do ponto de vista da orientação governamental e da legislação, que superaria os aspectos excludentes e discriminatórios, característicos no paradigma da aptidão física.

Este autor refere-se ao documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, de forma mais crítica, afirmando que, em relação aos objetivos gerais para o ensino fundamental, enfatiza-se o convívio social e particularmente nos objetivos da educação física, a prevalência de formação de valores, atitudes, habilidades e competências voltadas para a integração entre pessoas

e grupos e para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho, características do projeto neoliberal.

Quanto à organização dos conteúdos, nos PCN's, estes são vinculados a conceitos, procedimentos e atitudes; percebe-se a preocupação com a ação através de vivências, aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas de esportes, jogos, lutas, ginásticas, danças, assim como com a compreensão e a reflexão dos aspectos histórico-sociais, técnicos e táticos desses mesmos conteúdos.

Entretanto, para Rodrigues (2002, p. 138),

Não se explicita o sentido do conceito “reflexão”, mas pode-se afirmar que, a partir das abordagens feitas em outros momentos no próprio documento, não se trata de uma “reflexão filosófica” (Saviani, 1985), nem no sentido etimológico da palavra que significa um “voltar atrás”, um “repensar”.

O documento apresenta aspectos prescritivos e trata os conceitos de forma superficial e aligeirada. São ausentes as informações sobre como se deu o processo de elaboração do documento, assim como dos autores e consultores envolvidos.

Rodrigues (2002, p. 138) destaca a existência de um ecletismo na discussão que os parâmetros fazem sobre o objeto de estudo da educação física, afirmado como *cultura corporal de movimento*. Deduzindo que isso seria uma tentativa de aliar *cultura de movimento*<sup>28</sup>, defendido pela perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz<sup>29</sup>, em sua obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994, ao conceito de *cultura corporal*<sup>30</sup>, defendida pela concepção crítico-superadora de Soares *et al.* (1992) (RODRIGUES, 2002, p. 138).

Percebe-se no texto uma justaposição de conceitos centrais para a área da educação física, uma vez que, ao se afirmar a existência de abordagens críticas, inicia

---

<sup>28</sup> A cultura do movimento, de acordo com Kunz (1994), constitui-se através do “se movimentar”, capacidade inerente ao homem, em objeto da área da educação física. A cultura do movimento envolve todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esportes (RODRIGUES, 2002, p. 138).

<sup>29</sup> Nesta obra, Kunz (1994) propõe uma pedagogia da educação física enquanto prática pedagógica crítico emancipatória e didática comunicativa que envolve uma nova concepção para o ensino das modalidades esportivas tradicionais em nível escolar. O autor faz uma crítica à racionalização do esporte nos padrões da civilização industrial, cujos movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas e emocionais dos praticantes. (RODRIGUES, 2002, p. 138).

<sup>30</sup> De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o termo cultura corporal designa o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal, e por isso se constitui também como um tipo de linguagem. Os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, as mímicas e malarismos, entre outros, são considerados os elementos que caracterizam esta cultura (RODRIGUES, 2002, p. 138).

apresentando de maneira confusa e superficial alguns princípios da pedagogia crítico-superadora (*cultura corporal*), sem fazer, entretanto, referência a ela, e termina a explicação dizendo que nestas abordagens a Educação Física é entendida como uma área que trata da *cultura corporal de movimento* (RODRIGUES, 2002, p. 138).

No documento a *cultura corporal de movimento* é considerada o objeto de estudo da educação física, é definida a partir da intencionalidade do praticante e pode, portanto, assumir um caráter lúdico ou utilitário. Nesse sentido, os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas são considerados representações corporais de diversos aspectos da cultura humana, tendo sido incorporadas como objetos de ação e reflexão pela educação física.

Apesar de incorporar elementos da pedagogia crítico-emancipatória, não se percebe na explicação sobre *cultura corporal de movimento* a contraposição que Kunz (1994) faz ao conceito de *cultura corporal* do Coletivo de Autores (1992), que envolve a discussão sobre a dualidade cultura intelectual e cultura corporal, ou seja, para Kunz não existe cultura que não seja corporal, o *se movimentar* seria uma especificidade desta cultura. Além disso, Elenor Kunz defende uma abordagem crítico-emancipatória e didático-comunicativa para o ensino da educação física escolar (*cultura de movimento*) que não se resume à discussão da intencionalidade do praticante. Nesta perspectiva, cabe à educação escolar formar sujeitos livres e emancipados, desenvolvendo as competências humanas da comunicação (linguagem), da interação social e da competência objetiva (trabalho) (RODRIGUES, 2002, p. 139).

Em relação à inclusão, Rodrigues (2002), apoiando-se em Chauí (1978), escreveu que,

O sentido de inclusão que, no texto, aparece como inserção dos alunos nos grupos sociais mais próximos desconsidera a categoria do conflito, contrapondo-se à existência da luta entre classes sociais que caracteriza a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que indica a categoria da integração, o que pressupõe a existência de saberes integrados, construídos de forma consensual e harmoniosa, mascarando o conflito como motor do conhecimento e da realidade social (CHAUÍ, 1978, apud RODRIGUES, 2002, p. 139).

No documento critica-se a educação física de caráter excludente que reproduz modelos de alienação e consumismo no próprio trato metodológico, no qual nem todos têm a experiência do fazer. Nesta perspectiva, a abordagem que o documento faz



entre os temas transversais e a educação física apresenta-se com ênfase em **prescrições** (grifos nossos) de como fazer, ou seja, exemplos de possíveis formas de relacioná-los à cultura corporal de movimento.

As críticas apresentadas são de caráter superficial, uma vez que não buscam a raiz dos problemas para questionar sua aparência, por exemplo, nas críticas feitas à indústria cultural, à mídia, aos jogadores profissionais, ao consumismo estimulado pelo esporte-espetáculo e à exclusão existente nas aulas de educação física. Fala-se da necessidade de se estimular o aluno para desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre estes problemas sociais, entretanto os exemplos dados não buscam a explicação nas contradições provenientes das desigualdades sociais e econômicas entre as classes que caracterizam a sociedade brasileira, assim como não se questionam as implicações da globalização e do projeto neoliberal de sociedade em desenvolvimento no país (RODRIGUES, 2002, p. 141).

Quanto ao tema saúde, afirma-se nos PCN's que há uma relação quase que automática com a educação física devido à proximidade de seus objetos de estudo. Sobre o tema meio ambiente, os seres humanos são considerados na perspectiva de organismo, parte integrante deste mesmo meio (sistêmico), enquanto que para os temas transversais sobre ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, as práticas da cultura corporal de movimento são consideradas espaço de produção simbólica, de linguagens, por meio das quais o homem se relaciona e se comunica com o outro e com sua própria cultura (RODRIGUES, 2002, p. 141).

Os PCN's compreendem conteúdos escolares a partir de três aspectos: procedimentais, conceituais e atitudinais. Os procedimentos da cultura corporal de movimento na escola incluem, além de habilidades motoras e fundamentos do esporte, a preocupação com a organização, a sistematização de informações e o aperfeiçoamento. Os conceitos também são considerados conteúdos importantes a serem trabalhados nas aulas de educação física, na seguinte perspectiva: aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros (BRASIL, 1998, p. 45).

Uma abordagem histórica dos conteúdos com bases em “alguns dados factuais” mostra uma grande diferença de abordagem histórica na perspectiva crítico-superadora, uma vez que, para historicizar o conteúdo, é mostrá-lo no seu movimento,

nas suas origens e transformações que ocorreram para atender a diferentes necessidades sociais (RODRIGUES, 2002, p. 142). Os procedimentos do como ensinar, ou seja, os aspectos metodológicos são vinculados à experiência prática. Apresenta-se a crítica ao modelo de ensino que exclui o aluno das aulas de educação física, enfatiza a inclusão do aluno através da aprendizagem significativa e dos contextos significativos de aulas e da diversificação de estratégias de abordagens do conteúdo, com vistas à integração cooperativa. Entretanto, não se explica o conceito de aprendizagem significativa e muito menos de integração cooperativa. A forma de como estes aspectos devem ser abordados fica em aberto (RODRIGUES, 2002, p. 142).

O acesso ao conhecimento da *cultura corporal* é justificado a partir da possibilidade de cultivar nos alunos um sentimento de pertinência ao grupo. Mais uma vez, percebe-se uma grande diferença de compreensão da perspectiva crítico-superadora sobre o que justifica a presença da educação física como disciplina curricular na escola.

Enquanto para os PCN'S, o conhecimento da cultura corporal justifica-se no sentido utilitário de gerar um sentimento de pertinência ao grupo, de inserção social; para a perspectiva crítico-superadora, a presença dos conhecimentos da cultura corporal se justifica na medida em que eles contribuem para a leitura da realidade social em sua totalidade, ou seja, a educação física, assim como as outras disciplinas do currículo escolar, deve ser constituída no sentido de contribuir com que o aluno seja capaz de identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do mundo em que ele vive (RODRIGUES, 2002, p. 142).

Para Rodrigues (2002, p. 142), uma metamorfose de conceitos pode ser observada também no documento da área da educação física, quando este faz a defesa da participação e da reflexão questionando a seleção de indivíduos aptos ou inaptos e a valorização exacerbada do desempenho e da eficiência, defesa que, à primeira vista, parece um indício de superação do paradigma da aptidão física.

A formulação crítica à perspectiva da aptidão física que enfatiza o ensino técnico de determinadas modalidades esportivas, tendo no esporte de rendimento o modelo ideal que exclui a possibilidade de aprendizagem da maioria dos alunos considerados não aptos, ao mesmo tempo, secundariza os demais conteúdos da cultura corporal de movimento, tais como a dança, a ginástica e os conhecimentos sobre o corpo. Neste contexto é que se defende uma educação física para a formação da cidadania,

com base em princípios de inclusão, integração e diversidade, como se isso significasse um rompimento com a exclusão social e as injustiças provenientes das desigualdades sociais (RODRIGUES, 2002, p. 142).

As bases conceituais de realidade social, educação, escola, cidadania e educação física, ao serem vinculadas ao discurso da integração e formação para o convívio social, continuam presas a velhos interesses ideológicos, travestidos, porém, de uma nova roupagem para as novas necessidades de adaptação ao perfil atual de cidadania neoliberal e às novas exigências do capital para a formação do trabalhador: autonomia, múltiplas habilidades, policognição, polivalência, formação abstrata, capacidades e competências ligadas a flexibilidade, participação, trabalho em equipe e competitividade (RODRIGUES, 2002, p. 143).

O discurso de uma educação física inclusiva, integrada, participativa, crítica e preocupada com a formação para a cidadania pode parecer um avanço para a área, pelo menos do ponto de vista da orientação governamental e da legislação, que superaria os aspectos excludentes e discriminatórios característicos do paradigma da aptidão física (RODRIGUES, 2002, p. 143).

Mas em uma análise mais detalhada, o que se observa é que há uma atualização do discurso sobre a função social da educação física, justificando-a no contexto das novas exigências do processo de **globalização** (grifos nossos) para a sociedade, em que se metamorfoseiam conceitos sem, contudo, alterar as relações que os mascaram. O conceito de cidadania, que passa pela construção de um sujeito autônomo, responsável, participativo e racional, discurso que, na aparência, surge com ares emancipatórios, na verdade, insere-se na lógica da competição e do mérito individual, considerando que essas são habilidades necessárias à conformação da força de trabalho às novas demandas do mercado (RODRIGUES, 2002, p. 144).

O conceito de democracia, de acordo com os princípios neoliberais, corresponde cada vez mais à reivindicação de autonomia individual em todo o mundo, com vistas à formação de uma sociedade global. Essa reforma educacional de caráter neoliberal concebe democracia como sinônimo de menos participação da sociedade civil organizada nos rumos da educação brasileira. Isso se expressa no ocultamento do nível de envolvimento dos diferentes segmentos sociais (instituições não governamentais, pareceristas e consultores brasileiros e estrangeiros) e a desconsideração de movimentos sociais no campo da educação na produção de diagnósticos e propostas

em defesa da educação pública brasileira, referenciados nos anseios dos trabalhadores em educação (RODRIGUES, 2002, p. 144).

Para Rodrigues (2002, p. 144), um indicador de metamorfose conceitual que, neste caso, se junta ao ecletismo<sup>31</sup> teórico é a utilização do conceito de *cultura corporal de movimento* que ora passa pela pedagogia **crítico-superadora**, ora pela perspectiva **crítico-emancipatória**, ora pela **saúde**. Em um determinado texto, fala-se de *cultura corporal*, em outro se fala de *cultura corporal de movimento* (RODRIGUES, 2002, p. 144) (grifos nossos).

A presença de uma tendência eclética nos PCN's pode ser identificada a partir do momento em que eles se alimentam de doutrinas dos mais variados matizes, como é o caso do conceito de *construtivismo* destacado do documento introdutório.

Os PCN's sustentam posições díspares e antagônicas, como as várias abordagens sobre o objeto de estudo da educação física. Apresentam uma roupagem vistosa através de palavras bonitas e argumentos sedutores, tais como “formação para a cidadania crítica, autônoma e participativa”, ou “princípios da inclusão e da diversidade”, “reflexão sobre a *cultura corporal de movimento*”, entre outros. O que se percebe é uma tentativa estratégica de dissolver oposições e buscar o consenso, como fizeram através das abordagens sobre *cultura corporal* e *cultura de movimento* e diferentes perspectivas teóricas de educação física (construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade e abordagens críticas) (RODRIGUES, 2002, p. 144).

Considerando-se as características que assumem a organização do trabalho pedagógico, qual seja, de um fazer destituído de saber, do espontaneísmo pedagógico, a ausência dos professores na elaboração do projeto político pedagógico, o esportivismo e o ideário do desenvolvimento da aptidão física na escola, assim como as representações sociais presentes no universo cultural e simbólico dos professores de educação física, podem tornar-se terreno fértil para os sentidos subjacentes dos PCN's (RODRIGUES, 2002, p. 144).

---

<sup>31</sup> **Ecletismo** é uma **doutrina** ou **tendência** que **recolhe** e **seleciona** elementos de outras teorias que parecem apropriados. A essência do ecletismo está na liberdade de escolher e conciliar vários estilos diferentes. O termo **eclético** é aplicado, sobretudo, aos representantes da filosofia helenística, aos neoplatônicos e filósofos renascentistas que procuraram conciliar o pensamento de diversos autores clássicos. Se opõe a toda a forma de dogmatismo e radicalismo. A finalidade do ecletismo é atingir a verdade e harmonizar teorias que são opostas. A filosofia de Victor Cousin (um dos nomes mais importantes da escola eclética) é conhecida como espiritualismo eclético. Disponível em: <http://www.significados.com.br/ecletismo/>. Acesso em: mai. 2015.

Rodrigues (2002) parte do pressuposto de que a educação e a educação física escolar, enquanto práticas sociais, são constituídas e constituem determinações e relações sociais, e que, portanto, tanto as concepções e a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola expressam um campo de disputa hegemônica vinculada a interesses de classe. Mesmo que os PCN's não atendam às demandas da sociedade brasileira para a educação escolar, do ponto de vista da classe trabalhadora (isto é, enquanto espaço de institucionalização processual do pensar e do fazer na perspectiva de desenvolvimento de potencialidades e de apropriação de um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolvam a capacidade de fazer valer seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais), acreditamos, como Paulo Freire (1981), que os elementos de superação do opressor podem ser encontrados nele próprio, no desnudar de suas contradições internas e de suas incoerências (RODRIGUES, 2002, p. 145).

Nesta conjuntura, a única possibilidade parece ser o diálogo crítico entre os PCN's, o conhecimento produzido historicamente como ciência, filosofia, política, arte, *cultura corporal*, a prática pedagógica da educação física e as contradições da realidade social.

Em 1998, o governo federal elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, a primeira expressa no parecer CEB/CNE nº. 04/98, sobre o qual se apoia a Resolução CEB/CNE nº. 02, de 07 de abril de 1998.<sup>32</sup> A segunda, regulamentada através da Resolução nº. 03 de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Em consonância com os PCN's, nas Diretrizes para o Ensino Fundamental, em seu artigo 3º, inciso IV consta que, “a base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. O meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens” (NAVARRO, 2007, p. 119).

---

<sup>32</sup> Publicada em D.O.U. de 15 de abril de 1998, seção I, p. 31. Conforme consta em seu artigo 2º, “Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”

Estas propostas educacionais acabaram propondo um esvaziamento dos conteúdos que até então identificavam as disciplinas curriculares, acrescentando temas relacionados a valores voltados à formação de sujeitos cidadãos. Mas a recepção e o uso desses documentos nas escolas não se deram de forma consensual, ao contrário, foram permeados por tensões e conflitos entre os diferentes interesses econômicos, sociais, políticos e culturais no campo da educação escolar (NAVARRO, 2007, p. 120).

É nesse movimento de confrontos e tensões que ocorreu o processo de construção das Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/EB).

### 3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ E AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em 2003, tem início um movimento para a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica no Estado do Paraná.

Nesse período, a estrutura interna da SEED/PR contava com um departamento para cada nível de ensino da Educação Básica, isto é, havia um Departamento de Ensino Fundamental (DEF)<sup>33</sup> e um Departamento de Ensino Médio (DEM)<sup>34</sup>.

Cada um destes departamentos teve autonomia para escolher os meios pelos quais seriam construídas as Diretrizes Curriculares.<sup>35</sup>

Antes de iniciar o processo de construção das *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná* (DCE/DEF), o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) optou em convidar o professor Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira para ser consultor da proposta. A equipe pedagógica de Educação Física do DEF reuniu-se com este professor, num total de quatro encontros, para discutir alguns textos e encaminhamentos propostos por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que, segundo Navarro (2007), somente aceitou o convite para desenvolver o trabalho de consultoria mediante a condição de construir o docu-

---

<sup>33</sup> Equipe composta por Liane Inês Müller Pereira, Marcelo Ciola da Costa, Cíntia Müller Angulski e Claudia Sueli Litz Fugikawa. (NAVARRO, 2007, p. 120).

<sup>34</sup> No final do ano de 2005, a equipe era composta por Cristiane Pereira Brito, Fabiano Antonio dos Santos e Felipe Sobczynski Gonçalves. (NAVARRO, 2007, p. 120).

<sup>35</sup> Cabe ressaltar que o Departamento de Ensino Médio optou em denominar o documento preliminar de *Orientações Curriculares* e não de *Diretrizes Curriculares*. Isso também reflete a divergência na orientação dos documentos.

mento a partir das reflexões que ele próprio já vinha fazendo em seus estudos: a noção de *Corporalidade*<sup>36</sup> e outras noções como a de *cultura escolar*<sup>37</sup> e não trabalhar com esporte, Psicomotricidade e Pedagogia Histórico-crítica (NAVARRO, 2007, p. 121).

Já o Departamento de Ensino Médio (DEM) optou por conduzir a dinâmica dos trabalhos sem vínculo direto com qualquer intelectual da Educação Física das universidades, muito embora tenha ocorrido um breve diálogo com o prof. Dr. Valter Bracht (NAVARRO, 2007, p. 121). Esse departamento optou por construir o documento a partir das teorizações propostas por Soares et al. (1992), incorporando, portanto, pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica. Dessa forma, o Departamento de Ensino Médio (DEM) não rompeu com as perspectivas teóricas do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (NAVARRO, 2007, p. 122).

Por determinação da SEED/PR, o processo de construção das DCE de ambos os departamentos, DEF e DEM, deveria ocorrer de forma coletiva, isto é, os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Paraná deveriam participar desse processo (NAVARRO, 2007, p. 123).

O início da construção das DCE para o Ensino Fundamental ocorreu efetivamente no ano de 2004, com o *I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física*, realizado em Curitiba, entre os dias 24 e 26 de maio do referido ano, do qual este autor teve oportunidade de participar. Este Seminário foi promovido pela Superintendência da Educação e pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, e contou com a presença

---

<sup>36</sup> A noção de *Corporalidade* foi introduzida na Educação Física por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (1997, 2001 e 2003). Ao transpor a noção de *corporalidade*, dos escritos de Karl Marx para a Educação Física escolar brasileira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira operou basicamente sobre duas outras noções: de *experiência* e de *cultura escolar*. O primeiro artigo a abordar este tema foi TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino de educação Física na escola básica? In: *Pensar a Prática*. v. 2, jun.1997, p. 119-135. Neste texto, o autor define a *Corporalidade* como um “[...] conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza [...] A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.” (p. 131) (NAVARRO, 2007, p. 104).

<sup>37</sup> Viñao-Frago (1999, p.18) considera cultura escolar como “...conjunto de aspectos institucionalizados – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...] – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, está cierto, la cultura escolar ES toda la vida escolar: hechos y ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”. VAGO. *Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física*. (In: PARANÁ, 2006, p. 9).

de representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), dos técnicos pedagógicos de Educação Física do Departamento de Educação Física (DEF) e de alguns professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), totalizando aproximadamente 200 pessoas (NAVARRO, 2007, p. 123).

Para esse encontro, foi solicitado ao prof. Dr. Marcus Taborda e à Professora Ms. Luciane Paiva que escrevessem um texto para ser discutido nos encontros com os professores de Educação Física do QPM<sup>38</sup>. Deste encontro, foi elaborado um cronograma para organização da sequência dos trabalhos durante o ano de 2004, isto é, encontros de assessoria, encontros descentralizados, reuniões técnicas, além de um II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais – Educação Física (NAVARRO, 2007, p. 124).

Os professores foram divididos em grupos, em seguida, deveriam proceder à leitura e discussão do capítulo de um livro, escrito por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2003) e de um artigo escrito pelo prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (1999); fizeram uma leitura dos textos responderam a algumas questões norteadoras, previamente elaboradas, que haviam sido entregues junto com os textos. Conforme consta no Relatório de síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores<sup>39</sup>.

Após as respostas de todas as perguntas, ficou evidente a presença marcante da perspectiva de educação adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Isto é, os professores defenderam a proposta para desenvolver as aulas de Educação Física partindo de temas como sexualidade, cidadania e outros valores. Algo que lembra muito os chamados Temas Transversais, mas com um absoluto distanciamento do conteúdo, do conhecimento próprio da disciplina, da identidade da disciplina (NAVARRO, 2007, p. 124).

O tratamento dado a temas como sexualidade, violência e ao uso de drogas se aproxima mais da proposta dos PCN's, que considera esses temas como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (NAVARRO, 2007, p. 125).

---

<sup>38</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L.P.A. de. *Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no Estado do Paraná*. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Ensino Fundamental (versão preliminar), 2005. Conforme o próprio título, este texto teoriza acerca de duas noções fundamentais para o entendimento da proposta inicial de construção das DCE/DEF, isto é, *corporalidade e cultura escolar*.

<sup>39</sup> O 'Relatório de síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores' é fruto do I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares. Este documento foi elaborado pela Equipe Pedagógica de Educação Física do DEF, juntamente com prof. Marcus A. Taborda de Oliveira e a prof.<sup>a</sup> Luciane Paiva de Oliveira. (NAVARRO, 2007, p. 124).



Essa abordagem dos temas transversais pelas disciplinas, e especificamente pela Educação Física, evidentemente distancia-se da proposta inicial dos trabalhos com as Diretrizes.

Questões como sexualidade, violência, uso de drogas etc. não são desconsideradas quando se fala em *corporalidade*, mas são entendidas como fatores que estão presentes nas subjetividades dos indivíduos e inseridos nas *culturas escolares*.

A sexualidade, nos PCN, é entendida como um problema de saúde pública (BRASIL, 1998, p. 291).

Mas, quando Taborda de Oliveira fala em sexualidade, ele remete às marcas ou signos sociais que cada indivíduo traz consigo para as aulas de Educação Física. A sexualidade é mais um dos elementos sociais que constitui as subjetividades dos indivíduos e não um conteúdo ou tema a ser 'trabalhado' em sala de aula (NAVARRO, 2007, p. 126). Foi feito o mesmo procedimento com um segundo texto, escrito por Tarcísio Mauro Vago (1999), sobre o conceito de *cultura escolar* (NAVARRO, 2007, p. 127). Após a leitura dos dois textos, cada grupo de professores apresentou para os demais o produto das discussões.

O produto do *I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física* foi sistematizado pela equipe pedagógica de Educação Física do DEF, por Marcus A. Taborda de Oliveira e por Luciane Paiva de Oliveira. Posteriormente, foi elaborado um documento síntese, encaminhado aos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, em junho de 2004. Em seguida, o mesmo documento foi repassado a diversas escolas da rede pública de ensino do Paraná, onde ocorreram os primeiros encontros descentralizados nos municípios (NAVARRO, 2007, p. 128).

No término do 'I Encontro Descentralizado', cada escola encaminhou o resultado para o respectivo NRE, que sistematizou os textos em um documento único. Este documento, por sua vez, foi enviado à Equipe Pedagógica de Educação Física do DEF da SEED/PR. Novamente, a equipe pedagógica de Educação Física, juntamente com o prof. Marcus Taborda e a Professora Luciane Paiva elaboraram outro documento síntese. Conforme consta neste documento, 31 Núcleos Regionais de Educação remeteram seus relatórios, o que corresponde à quase totalidade dos professores de Educação Física que atuam na Rede de Ensino (NAVARRO, 2007, p. 129).

Em seguida, a equipe de técnicos pedagógicos de Educação Física do DEF, juntamente com Marcus Taborda e Luciane Paiva, optou por analisar e reescrever a

síntese dos relatórios enviados pelos NRE cujo texto recebeu o título de “*Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no Estado do Paraná*”. Ambos os documentos, após a reescrita, foram encaminhados, juntamente com uma proposta de encaminhamento das atividades para o *II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física*, que ocorreu em Foz do Iguaçu-PR, no mês de setembro de 2004 (NAVARRO, 2007, p. 130), do qual este autor teve a oportunidade de participar.

Conforme consta no Relatório do *II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares de Educação Física*, este evento iniciou com uma palestra proferida pelo professor Dr. Tarcísio Mauro Vago. O objetivo da palestra partiu da necessidade de aprofundar as discussões sobre a noção de *cultura escolar*, visto a relevância da mesma no entendimento da *corporalidade* como eixo organizador da Educação Física (NAVARRO, 2007, p. 130).

O encaminhamento ocorreu da mesma forma que no encontro anterior, com a participação de grupos de professores estudando os textos em pauta e a preparação do documento para o II encontro descentralizado, que ocorreu no ano de 2005, durante a Semana Pedagógica das escolas, no mês de fevereiro. Nesse período, o prof. Taborda de Oliveira havia se afastado do processo, por problemas internos, relacionados, segundo ele, à gestão das atividades. Com seu afastamento, assumiu a função de assessor, por indicação do próprio Marcus Taborda, o prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz<sup>40</sup> (NAVARRO, 2007, p. 131 - 132).

Conforme consta no Documento II, encaminhado às escolas pela Equipe Pedagógica de Educação Física do DEF, os objetivos do Encontro foram definidos nos seguintes tópicos: “Ampliar os referenciais teóricos, objetivando a unidade na construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; Aprofundar os conceitos específicos da área; Delinear concepção para o ensino da Educação Física; Elaborar coletivamente o esboço do documento preliminar” (NAVARRO, 2007, p. 132).

O documento síntese do II Encontro Descentralizado foi elaborado por cada um dos coordenadores dos 32 NRE do Paraná e enviado à Equipe Pedagógica de Educação Física do Departamento de Ensino Fundamental da SEED/PR. O resultado

---

<sup>40</sup> Alexandre Fernandez Vaz é Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Hannover, Alemanha; Professor Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

desse processo foi editado numa primeira versão (preliminar) das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Ensino Fundamental – Educação Física (PARANÁ, 2005) (NAVARRO, 2007, p. 133).

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2006, as equipes pedagógicas do Departamento de Ensino Fundamental e também do Departamento de Ensino Médio, além de convidados de todos os departamentos da SEED/PR, reuniram-se em plenárias para discutir os encaminhamentos das diretrizes curriculares. As reuniões foram dirigidas pelo Secretário de Estado da Educação do Paraná Maurício Requião, juntamente com a Superintendente de Educação Yvelise de Freitas Souza Arco-Verde, que conduziram a leitura crítica das diretrizes de todas as disciplinas do currículo escolar (NAVARRO, 2007, p. 134).

Nessas reuniões plenárias, a SEED/PR percebeu que as Diretrizes Curriculares Estaduais resultaram em dois documentos completamente diferentes, um escrito pelo Departamento de Ensino Fundamental e outro pelo Departamento de Ensino Médio, que estavam dando encaminhamentos diferentes para a mesma disciplina escolar. Na Educação Física, enquanto falava-se em *Corporalidade e Cultura escolar*, no documento do Ensino Fundamental, a *Cultura Corporal* subsidiava as discussões das versões preliminares das Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio (OC/EM) (NAVARRO, 2007, p. 134).

Conforme consta em um texto escrito por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Luciane Paiva Alves de Oliveira, que foi incorporado à versão preliminar das Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental,

Pensar, pois, quaisquer mudanças no plano curricular implica a necessidade de olharmos detidamente para a experiência docente, manifestada de formas diversas e em lugares diversos. [...] Neste sentido, a escola precisa estar atenta à atualização das demandas socioculturais, uma vez que entre as suas finalidades maiores inscreve-se, além da produção e transmissão do conhecimento, justamente a crítica das formas de organização da cultura. Assim, ao contemplar via da escolarização as marcas das manifestações, a Educação Física tem-se inserido no plano de uma reflexão sobre diferentes problemáticas sociais [...] entre esses elementos ganham destaque a violência; os preconceitos étnicos, de cor, de sexo, de classe, entre outros; as formas corporais de exclusão social; as potencialidades e os limites das práticas corporais como possibilidade de formação; a ênfase sobre uma estética corporal que orienta-se por padrões estereotipados [...] Todos esses elementos, de forma direta ou indireta, inscrevem-se na corporalidade [...] Portanto, a noção de corporalidade pretende ampliar as possibilidades de intervenção educacional do professor de Educação Física, superando a dimensão meramente motriz da sua aula sem, no entanto, negar o movimento como possibilidade fecunda de manifestação humana (PARANÁ/DEF, 2005, p. 08).

De forma diferente, a equipe pedagógica do Departamento de Ensino Médio, após organizar as informações obtidas nos diversos encontros com os professores do Ensino Médio, pertencentes ao quadro próprio do magistério, constatou que os modelos militaristas, competitivistas e tecnicistas em Educação Física estavam muito presentes nos discursos dos professores. Para avançar nesses referenciais, a equipe pedagógica do DEM optou em tratar, dentro do campo das Teorias Críticas, do conceito de *Cultura Corporal de Movimento*.<sup>41</sup> Conforme consta na versão preliminar das Orientações Curriculares do Departamento de Ensino Médio (2005, p. 1-2),

[...] percebe-se a influência de tendências da Educação Física aqui relatadas conforme seu momento histórico, porém, ainda hoje, muito enraizadas em bases militaristas, competitivistas e tecnicistas. Percebeu-se o tênue limite, dentro das aulas de Educação Física, entre as práticas corporais competitivistas e propostas visando à cultura corporal de movimento. O referencial pretendido deverá contemplar o campo das Teorias Críticas (PARANÁ/DEM, 2005, p.01-02).

A partir desse momento, determinou-se que, por se tratar de uma única rede de ensino, as diretrizes deveriam ser únicas. No final do ano de 2005, ambos os Departamentos – o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e o Departamento de Ensino Médio (DEM) – reuniram-se para ‘juntar’ seus documentos, isto é, reescrever uma única Diretriz, que passou a ser denominada Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física (DCE/EB) (NAVARRO, 2007, p. 135 - 136).

Ainda em 2005, teve início, na SEED/PR, um projeto de formação continuada para os professores, denominado de ‘Grupo de Estudos’. O projeto consiste na organização de encontros específicos por disciplina escolar, com o objetivo de discutir temas relevantes a cada disciplina, por meio de textos previamente selecionados pelas duas equipes pedagógicas disciplinares da SEED/PR, isto é, do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e do Departamento de Ensino Médio (DEM). Muitos dos temas referem-se às discussões que estavam ocorrendo durante o processo de construção da versão das DCE de 2005.<sup>42</sup> O resultado destes ‘Grupos de Estudos’ era, e

<sup>41</sup> Para Rodrigues (2002, p.144) ocorreu uma metamorfose (junção) conceitual, aliado a um ecletismo na utilização do conceito de cultura corporal de movimento, o qual nos PCN's ora passa pela pedagogia crítico-superadora (*cultura corporal*), ora pela perspectiva crítico-emancipatória (*cultura de movimento*). Em um determinado texto, fala-se de cultura corporal, em outro fala-se de cultura corporal de movimento.

<sup>42</sup> Em 2005, o I Encontro do Grupo de Estudos elaborado pelo DEF, que teve como temas centrais o ‘Corpo como construção histórico-social’ e ‘conhecimento do corpo’, além de abordar a versão preliminar das DCE, propõe a discussão do texto: SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Educação Física

ainda é, sistematizado pelos NRE e encaminhado às Equipes Pedagógicas da SEED/PR. No encontro final do 'Grupo de Estudos', cada qual deveria elaborar um 'inventário de experiência', que consistia num relato daquela experiência considerada mais significativa, dentre aquelas discutidas no próprio grupo (NAVARRO, 2007, p. 136).

Conforme texto escrito pela Superintendente de Educação da SEED-PR, Professora Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2006),

[...] os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, níveis e modalidades, dos diferentes municípios, em todos os NREs, para congregar a visão do que se esperava das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. A partir desse conjunto de contribuições, das diferentes regiões do Estado, deu-se início à 5ª fase do processo, com a sistematização das propostas em um texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED. Com a intenção de imprimir unidade teórico-metodológica às propostas das disciplinas, considerando a diversidade da natureza e finalidade dos níveis e modalidades, os textos foram apresentados em plenária, debatidos, confrontados e enriquecidos com a participação dos técnicos e chefias de todos os departamentos e coordenações que constituem a equipe da SEED. Diante do indicativo de construção de um texto comum, para cada disciplina da Educação Básica, foi instituída uma comissão interdepartamental para mediação das discussões entre os técnicos dos diferentes níveis e modalidades, com o objetivo de que as contribuições e contradições, apontadas nos textos preliminares, fossem incorporadas ao documento, a ser encaminhado às escolas, a partir de julho de 2006 (ARCO-VERDE, 2006, p. 24-25).

No ano de 2007, foi alterada a estrutura interna da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Dentre as inúmeras alterações, ocorreu a junção do Departamento de Ensino Fundamental com o Departamento de Ensino Médio em um único departamento, denominado Departamento de Educação Básica (DEB)<sup>43</sup> (NAVARRO, 2007, p. 137).

---

e História. In. CARVALHO, Yara Maria de e RUBIO, Kátia (org.) *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. Para o IV Encontro, com o tema 'Jogos, Brincadeiras e Brinquedos', foi sugerida a reflexão sobre o texto de BRUHNS, Heloisa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993. Já em 2006, o I Encontro do Grupo de Estudos tem como tema central a Corporalidade, discutido sobre a perspectiva de CARLINI, Alda Luiza. A educação e a corporalidade do educando. In. *Discorpo*. São Paulo, n. 04, 1995, p. 41- 60. Já o tema para o V Encontro do Grupo de Estudos em 2006 foi o esporte, abordado sobre o viés de BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. In. *Revista Movimento*. Ano VI, n. 12, 2001. É importante ressaltar que uma cópia de todos os textos propostos nos Grupos de estudos foi encaminhada aos professores que participava dos encontros.

<sup>43</sup> Esse remanejamento acarretou inclusive na reorganização e inclusão de novos integrantes nas equipes pedagógicas das diversas disciplinas do DEB. Na Educação Física, os chamados Técnicos Pedagógicos de Educação Física do DEB passaram a ser Cíntia Müller Angulski, Claudia Sueli Litz Fugikawa, Fabiano Antonio dos Santos, Felipe Sobczynski Gonçalves e Rodrigo Tramutolo Navarro.

Essa fusão acarretou, entre outras alterações, a unificação das Diretrizes Curriculares de todas as disciplinas de ambos os extintos departamentos, DEF e DEM, em um único documento, as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*. Consequentemente, cada disciplina passou a ter um único documento para ambos os níveis de ensino (NAVARRO, 2007, p. 138).

Em 2007, após alguns encontros com professores do Quadro Próprio do Magistério do Paraná (QPM) e ainda, após a Semana Pedagógica nas escolas, ocorrida no mês de fevereiro de 2007, houve uma série de críticas a respeito das novas DCE/EB para a disciplina de Educação Física, unificadas em 2006. Mesmo com a unificação o documento permaneceu com sua estrutura interna dividida, isto é, com conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos e elementos articuladores diferentes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (NAVARRO, 2007, p. 138).

Conforme Paraná (2006), para o Ensino Fundamental, os conteúdos estruturantes são as Manifestações Esportivas; Manifestações Ginásticas; Manifestações Estético-Corporais na Dança e no Teatro; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Os elementos articuladores estão representados por três eixos: O corpo que brinca e aprende, manifestações lúdicas; O desenvolvimento corporal e construção da saúde; A relação do corpo com o mundo do trabalho (PARANÁ, 2006, p. 13).

Já o encaminhamento metodológico foi dividido em três momentos. Conforme consta no próprio documento (PARANÁ, 2006, p. 41),

Primeiro momento: o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e problematizado, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os alunos sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de cada um; Segundo momento: desenvolvem-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos alunos e suas diferentes manifestações. É notável o número de situações que podem emergir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas ou então geradas pelos próprios alunos. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo. O professor poderá fazer registros para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica se houver reações desfavoráveis dos alunos ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula; Terceiro momento: reflete-se sobre a prática, num diálogo que leve cada aluno a avaliar a qualidade de sua participação na aula. O tratamento singular permite que o professor conheça melhor cada aluno e que eles interajam e troquem experiências culturais (PARANÁ, 2006, p. 41).

---

Exceto este último, os demais já exerciam as atividades em 2006. As duas primeiras eram do DEF e os dois seguintes eram do DEM (NAVARRO, 2007, p. 137).

De forma diferente, para o Ensino Médio os conteúdos ainda refletem aqueles anteriormente propostos por Soares *et al.* (1992), isto é, a Dança; o Esporte; os Jogos; a Ginástica; as Lutas. Os elementos articuladores são: o Corpo; a Saúde; a Desportivização; a Tática e a Técnica; o Lazer; a Diversidade étnico-racial, de gênero e de pessoas com necessidades educacionais especiais; a Mídia (PARANÁ, 2006, p. 13).

O encaminhamento metodológico reflete a proposta de Dermeval Saviani (1984), isto é, está dividido em cinco momentos: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Retorno à Prática Social (PARANÁ, 2006, p. 43-46)

A partir das questões apontadas e de outras intervenções ocorridas na própria SEED/PR, todas as Equipes Disciplinares do Departamento de Educação Básica (DEB) foram orientadas a reestruturar suas Diretrizes Curriculares, com objetivo de deixar este documento coerente e uniforme. No caso da disciplina de Educação Física, a principal incoerência consiste em haver dois encaminhamentos teóricos para a mesma disciplina escolar.

Para o Ensino Fundamental, fala-se em *Corporalidade e cultura escolar*. O texto que trata do Ensino Médio apresenta a discussão no objeto da *Cultura Corporal*. Estes termos carregam consigo bases teóricas diferentes e, nesse sentido, em muitos momentos trazem discussões que não são complementares (NAVARRO, 2007, p. 139).

No ano de 2008, foram publicadas oficialmente As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física.

Conforme consta na carta assinada pela então Chefe do Departamento de Educação Básica (DEB), Mary Lane Hutner, na publicação oficial do documento Paraná (2008), ao longo dos anos de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação, realizando o evento chamado DEB Itinerante, que ofereceu para todos os professores da Rede Estadual de Ensino 16 horas de formação continuada. Em grupos organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (PARANÁ, 2008, p. 8),

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também,

de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos (PARANÁ, 2008, p. 8).

Os textos que compõem o caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação (PARANÁ, 2008, p. 8).

O segundo texto refere-se à disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente (PARANÁ, 2008, p. 8).

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e, conforme orientação, tornaram-se o ponto de partida para a organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino (PARANÁ, 2008, p. 9).

Na apresentação teórica é afirmado que o currículo, como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, está fundamentado nas **teorias críticas** (grifos nossos) e caracteriza-se por uma organização disciplinar que é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (PARANÁ, 2008, p. 19).

Conforme análise de algumas das abordagens teóricas que sustentaram historicamente as teorizações em Educação Física escolar no Brasil, desde as mais reacionárias até as mais críticas, opta-se, nestas Diretrizes Curriculares, por interrogar a hegemonia que entende esta disciplina tão somente como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal (DCN/EB-EF, 2008, p. 49).

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



partindo de seu objeto de estudo e de ensino, a Cultura Corporal<sup>44</sup>, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

De acordo com Paraná (2008), para romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada, o que é possível por meio dos Elementos Articuladores<sup>45</sup>. Mas tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada. Como articuladores dos conteúdos, podem transformar o ensino da Educação Física na escola, respondendo aos desafios anteriormente descritos.

Nestas Diretrizes, propõem-se os seguintes elementos articuladores, conforme Paraná (2008, p.49),

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

---

<sup>44</sup> Abordagem crítico-superadora de Soares *et al.* (1992).

<sup>45</sup> A proposta dos Elementos Articuladores se aproxima daquilo que Pistrak (2000) denomina por Sistema de Complexos Temáticos, isto é, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade, estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico, através de um sistema de complexo temático, garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atual mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deve estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais (PARANÁ, 2008, p. 49).

Os Conteúdos Estruturantes propostos para a Educação Física na Educação Básica são os seguintes, segundo Paraná (2008, p. 63),

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

Considerando o objeto de ensino e de estudo da Educação Física tratado nestas Diretrizes, isto é, a *cultura corporal*, por meio dos Conteúdos Estruturantes propostos – esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras –, a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de **reconhecer o próprio corpo**, adquirir uma **expressividade corporal consciente** e **refletir criticamente sobre as práticas corporais** (PARANÁ, 2008, p. 72, grifos nossos).

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

Enfim, é preciso reconhecer que a dimensão corporal é resultado de experiências objetivas, fruto da interação social nos diferentes contextos em que se efetiva, sejam eles a família, a escola, o trabalho e o lazer (PARANÁ, 2008, p. 72).

Diante do exposto fica claro que, apesar da opção pela *cultura corporal*, objeto de estudo da concepção crítico-superadora, defendida por Soares *et al*, na construção do documento oficial da SEED/PR publicado em 2008, persistem as fortes influências de outras tendências, tais como a *cultura de movimento*, da concepção crítico-emancipatória, defendida por Elenor Kunz (1988) e, a *corporalidade*, defendida por Taborda de Oliveira (2005).

QUADRO 3 - QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/6º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
ESPORTE	Coletivos  Individuais	Pesquisar e discutir questões históricas dos esportes, como: sua origem, sua evolução, seu contexto atual. Propor a vivência de atividades pré-desportivas no intuito de possibilitar o aprendizado dos fundamentos básicos dos esportes e possíveis adaptações às regras.	Espera-se que o aluno conheça dos esportes: • o surgimento de cada esporte com suas primeiras regras; • sua relação com jogos populares. • seus movimentos básicos, ou seja, seus fundamentos.
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras populares  Brincadeiras e cantigas de roda  Jogos de tabuleiro  Jogos cooperativos	Abordar e discutir a origem e histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Possibilitar a vivência e confecção de brinquedos, jogos e brincadeiras com e sem materiais alternativos. Ensinar a disposição e movimentação básica dos jogos de tabuleiro	Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como apropriar-se efetivamente das diferentes formas de jogar; Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da construção de brinquedos com materiais alternativos.
DANÇA	Danças folclóricas  Danças de rua  Danças criativas	Pesquisar e discutir a origem e histórico das danças. Contextualizar a dança. Vivenciar movimentos em que envolvam a expressão corporal e o ritmo.	Conhecimento sobre a origem e alguns significados (místicos, religiosos, entre outros) das diferentes danças; Criação e adaptação tanto das cantigas de rodas quanto de diferentes sequências de movimentos.
GINÁSTICA	Ginástica Geral  Ginástica rítmica  Ginástica circense	Estudar a origem e histórico da ginástica e suas diferentes manifestações. Aprender e vivenciar os Movimentos Básicos da ginástica (ex.: saltos, rolamento, parada de mão, roda) Construção e experimentação de materiais utilizados nas diferentes modalidades ginásticas. Pesquisar a Cultura do Circo.	Conhecer os aspectos históricos da ginástica e das práticas corporais circenses; Aprendizado dos fundamentos básicos da ginástica: • Saltar; • Equilibrar; • Rolar/Girar; • Trepas; • Balançar/Embarar; • Malabares.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
		Estimular a ampliação da Consciência Corporal.	
LUTAS	Lutas de aproximação Capoeira	Pesquisar a origem e histórico das lutas. Vivenciar atividades que utilizem materiais alternativos relacionados as lutas. Experimentar a vivência de jogos de oposição. Apresentação e experimentação da música e sua relação com a luta. Vivenciar movimentos característicos da luta como: a ginga, esquiva e golpes.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos, as características das diferentes manifestações das lutas, assim como alguns de seus movimentos característicos. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos e dos jogos de oposição.

QUADRO 4 - QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
ESPORTE	Coletivos  Individuais	Estudar a origem dos diferentes esportes e mudanças ocorridas com os mesmos, no decorrer da história. Aprender as regras e os elementos básicos do esporte. Vivência dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Compreender, por meio de discussões que provoquem a reflexão, o sentido da competição esportiva.	Espera-se que o aluno possa conhecer a difusão e diferença de cada esporte, relacionando-as com as mudanças do contexto histórico brasileiro. Reconhecer e se apropriar dos fundamentos básicos dos diferentes esportes. Conhecimento das noções básicas das regras das diferentes manifestações esportivas.
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras populares  Brincadeiras e cantigas de roda  Jogos de tabuleiro  Jogos cooperativos	Recorte histórico delimitando tempos e espaços nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Reflexão e discussão acerca da diferença entre brincadeira, jogo e esporte. Construção coletiva dos jogos, brincadeiras e brinquedos.	Conhecer difusão dos jogos e brincadeiras populares e tradicionais no contexto brasileiro. Reconhecer as diferenças e as possíveis relações existentes entre os jogos, brincadeiras e brinquedos.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
		Estudar os Jogos, as brincadeiras e suas diferenças regionais.	Construir individualmente ou coletivamente diferentes jogos e brinquedos.
DANÇA	<p>Danças folclóricas</p> <p>Danças de rua</p> <p>Danças criativas</p> <p>Danças circulares</p>	<p>Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na dança.</p> <p>Experimentação de movimentos corporais rítmico/expressivos.</p> <p>Criação e adaptação de coreografias.</p> <p>Construção de instrumentos musicais.</p>	<p>Conhecer a origem e o contexto em que se desenvolveram o Break, Frevo e Maracatu;</p> <p>Criação e adaptação de coreografia rítmica e expressiva.</p> <p>Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da construção de instrumentos musicais como, por exemplo, o pandeiro e o chocalho.</p>
GINÁSTICA	<p>Ginástica rítmica</p> <p>Ginástica circense</p> <p>Ginástica geral</p>	<p>Estudar os aspectos históricos e culturais da ginástica rítmica e geral.</p> <p>Aprender sobre as posturas e elementos ginásticos.</p> <p>Pesquisar e aprofundar os conhecimentos acerca da Cultura Circense.</p>	<p>Conhecer os aspectos históricos da ginástica rítmica (GR);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizado dos movimentos e elementos da GR como:</li> <li>• saltos;</li> <li>• piruetas;</li> <li>• equilíbrios.</li> </ul>
LUTAS	<p>Lutas de aproximação</p> <p>Capoeira</p>	<p>Pesquisar e analisar a origem das lutas de aproximação e da capoeira, assim como suas mudanças no decorrer da história.</p> <p>Vivenciar jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos da luta, como: ginga, esquiva, golpes, rolamentos e quedas.</p>	<p>Apropriação dos aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes manifestações das lutas de aproximação e da capoeira.</p> <p>Conhecer a história do judô, karatê, taekwondo e alguns de seus movimentos básicos como: as quedas, rolamentos e outros movimentos.</p> <p>Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais alternativos e dos jogos de oposição.</p>

QUADRO 5 - QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
ESPORTE	Coletivos  Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, no esporte. Estudar as diversas possibilidades do esporte enquanto uma atividade corporal, como: lazer, esporte de rendimento, condicionamento físico, assim como os benefícios e os malefícios do mesmo à saúde. Analisar o contexto do Esporte e a interferência da mídia sobre o mesmo. Vivência prática dos fundamentos das diversas modalidades esportivas. Discutir e refletir sobre noções de ética nas competições esportivas.	Entender que as práticas esportivas podem ser vivenciadas no tempo/ espaço de lazer, como esporte de rendimento ou como meio para melhorar a aptidão física e saúde. Compreender a influência da mídia no desenvolvimento dos diferentes esportes. Reconhecer os aspectos positivos e negativos das práticas esportivas.
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras populares  Jogos de tabuleiro  Jogos dramáticos  Jogos cooperativos	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, nos jogos, brincadeiras e brinquedos. Organização de Festivais. Elaboração de estratégias de jogo.	Desenvolver atividades coletivas a partir de diferentes jogos, conhecidos, adaptados ou criados, sejam eles cooperativos, competitivos ou de tabuleiro. Conhecer o contexto histórico em que foram criados os diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos.
DANÇA	Danças criativas  Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na dança. Análise dos elementos e técnicas de dança Vivência e elaboração de Esquetes (que são pequenas sequências cômicas).	Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos que identificam as diferentes danças. Montar pequenas composições coreográficas.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
GINÁSTICA	Ginástica rítmica Ginástica circense Ginástica geral	Recorte histórico delimitando tempos e espaços, na ginástica. Vivência prática das posturas e elementos ginásticos. Estudar a origem da Ginástica com enfoque específico nas diferentes modalidades, pensando suas mudanças ao longo dos anos. Manuseio dos elementos da Ginástica Rítmica. Vivência de movimentos acrobáticos.	Manusear os diferentes elementos da GR como: • corda; • fita; • bola; • maças; • arco. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir das atividades circenses como acrobacias de solo e equilíbrios em grupo.
LUTAS	Lutas com instrumento mediador  Capoeira	Organização de Roda de capoeira Vivenciar jogos de oposição no intuito de aprender movimentos direcionados à projeção e imobilização.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas. Aprofundar alguns elementos da capoeira procurando compreender a constituição, os ritos e os significados da roda. Conhecer as diferentes projeções e imobilizações das lutas.

QUADRO 6 - QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
ESPORTE	Coletivos  Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Organização de festivais esportivos. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Pesquisar e estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Vivência prática dos fundamentos das diversas modalidades esportivas.	Apropriação acerca das regras de arbitragem, preenchimento de súmulas e confecção de diferentes tipos de tabelas. Reconhecer o contexto social e econômico em que os diferentes esportes se desenvolveram.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
		Elaboração de tabelas e súmulas de competições esportivas.	
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	Organização e criação de gincanas e RPG (Role-Playing Game, Jogo de Interpretação de Personagem), compreendendo que é um jogo de estratégia e imaginação, em que os alunos interpretam diferentes personagens, vivendo aventuras e superando desafios.  Diferenciação dos jogos cooperativos e competitivos.	Reconhecer a importância da organização coletiva na elaboração de gincanas e R.P.G. Diferenciar os jogos cooperativos e os jogos competitivos a partir dos seguintes elementos: • Visão do jogo; • Objetivo; • O outro; • Relação; • Resultado; • Consequência; • Motivação.
DANÇA	Danças criativas  Danças circulares	Recorte histórico delimitando tempos e espaços na dança. Organização de festivais de dança. Elementos e técnicas constituintes da dança.	Reconhecer a importância das diferentes manifestações presentes nas danças e seu contexto histórico. Conhecer os diferentes ritmos, passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros elementos presentes no forró, vanerão e nas danças de origem africana. Criar e vivenciar atividades de dança, nas quais sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas realizadas pelos alunos.
GINÁSTICA	Ginástica rítmica  Ginástica geral	Estudar a origem da Ginástica: trajetória até o surgimento da Educação Física. Construção de coreografias. Pesquisar sobre a Ginástica e a cultura de rua (circo, malabares e acrobacias). Análise sobre o modismo relacionado a ginástica.	Conhecer e vivenciar as técnicas das ginásticas ocidentais e orientais. Compreender a relação existente entre a ginástica artística e os elementos presentes no circo, assim como, a influência da ginástica na busca pelo corpo perfeito.



CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
		Vivência das técnicas específicas das ginásticas desportivas. Analisar a interferência de recursos ergogênicos (doping).	
LUTAS	Lutas com instrumento mediador  Capoeira	Pesquisar a Origem e os aspectos históricos das lutas.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas.

QUADRO 7 - QUADRO DE CONTEÚDOS, ABORDAGENS TEÓRICO/METODOLÓGICAS E AVALIAÇÃO, PROPOSTOS NAS DCE/EF – ENSINO MÉDIO

ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
ESPORTE	Coletivos  Individuais  Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Analisar a possível relação entre o Esporte de rendimento X qualidade de vida. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Organização de campeonatos, torneios, elaboração de Súmulas e montagem de tabelas, de acordo com os sistemas diferenciados de disputa (eliminatória simples, dupla, entre outros). Análise de jogos esportivos e confecção de Scalt. Provocar uma reflexão acerca do conhecimento popular X conhecimento científico sobre o fenômeno Esporte. Discutir e analisar o Esporte nos seus diferenciados aspectos: • enquanto meio de Lazer.	Organizar e vivenciar atividades esportivas, trabalhando com construção de tabelas, arbitragens, súmulas e as diferentes noções de preenchimento. Apropriação acerca das diferenças entre esporte da escola, o esporte de rendimento e a relação entre esporte e lazer. Compreender a função social do esporte. Reconhecer a influência da mídia, da ciência e da indústria cultural no esporte. Compreender as questões sobre o doping, recursos ergogênicos utilizados e questões relacionadas a nutrição.

ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• sua função social.</li> <li>• sua relação com a mídia.</li> <li>• relação com a ciência.</li> <li>• doping e recursos ergogênicos e esporte alto rendimento.</li> <li>• nutrição, saúde e prática esportiva.</li> </ul> <p>Analisar a apropriação do Esporte pela Indústria Cultural.</p>	
<p style="text-align: center;">JOGOS E BRINCADEIRAS</p>	<p style="text-align: center;">Jogos de tabuleiro</p> <p style="text-align: center;">Jogos dramáticos</p> <p style="text-align: center;">Jogos cooperativos</p>	<p>Analisar a apropriação dos Jogos pela Indústria Cultural.</p> <p>Organização de eventos.</p> <p>Analisar os jogos e brincadeiras e suas possibilidades de fruição nos espaços e tempos de lazer.</p> <p>Recorte histórico delimitando tempo e espaço.</p>	<p>Reconhecer a apropriação dos jogos pela indústria cultural, buscando alternativas de superação.</p> <p>Organizar atividades e dinâmicas de grupos que possibilitem aproximação e considerem individualidades.</p>
<p style="text-align: center;">DANÇA</p>	<p style="text-align: center;">Danças folclóricas</p> <p style="text-align: center;">Danças de salão</p> <p style="text-align: center;">Danças de rua</p>	<p>Possibilitar o estudo sobre a Dança relacionada a expressão corporal e a diversidade de culturas.</p> <p>Analisar e vivenciar atividades que representem a diversidade da dança e seus diferenciados ritmos.</p> <p>Compreender a dança como mais uma possibilidade de dramatização e expressão corporal.</p> <p>Estimular a interpretação e criação coreográfica.</p> <p>Provocar a reflexão acerca da apropriação da Dança pela Indústria Cultural.</p> <p>Organização de Festival de Dança.</p>	<p>Conhecer os diferentes passos, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros</p> <p>Reconhecer e aprofundar as diferentes formas de ritmos e expressões culturais, por meio da dança.</p> <p>Discutir e argumentar sobre apropriação das danças pela indústria cultural.</p> <p>Criação e apresentação de coreografias</p>

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

ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
		de classificação e estilos da capoeira enquanto jogo/luta/dança, musicalização e ritmo, ginga, confecção de instrumentos, movimentação, roda etc.	enquanto jogo/dança/luta, seus instrumentos musicais e movimentos básicos. Conhecer os diferentes ritmos, golpes, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros. Organizar um festival de demonstração, no qual os alunos apresentem os diferentes tipos de golpes.

No Quadro 8, sugerem-se alguns conteúdos específicos a serem abordados a partir dos conteúdos básicos. Caberá ao professor selecionar e/ou adicionar outros conteúdos, de acordo com a sua realidade regional.

QUADRO 8 - QUADRO DE SUGESTÕES DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO BÁSICO	CONTEÚDO ESPECÍFICO
ESPORTE	Coletivos	futebol; voleibol; basquetebol; punhobol; handebol; futebol de salão; futevôlei; rugby; beisebol.
	Individuais	atletismo; natação; tênis de mesa; tênis de campo; badminton; hipismo.
	Radicais	skate; rappel; rafting; trekking; bungee jumping; surf.
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras populares	amarelinha; elástico; 5 marias; caiu no poço; mãe pega; stop; bulica; bets; peteca; fito; raiola; relha; corrida de sacos; pau ensebado; paulada ao cântaro; jogo do pião; jogo dos paus; queimada; polícia e ladrão.
	Jogos e brincadeiras populares	
	Brincadeiras e cantigas de roda	gato e rato; adoletá; capelinha de melão; caranguejo; atirei o pau no gato; ciranda cirandinha; escravos de Jó; lenço atrás; dança da cadeira.
	Jogos de tabuleiro	dama; trilha; resta um; xadrez.
	Jogos dramáticos	improvisação; imitação; mímica.
	Jogos cooperativos	futpar; volençol; eco-nome; tato contato; olhos de águia; cadeira livre; dança das cadeiras cooperativas; salve-se com um abraço.

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO BÁSICO	CONTEÚDO ESPECÍFICO
DANÇA	Danças folclóricas	fandango; quadrilha; dança de fitas; dança de São Gonçalo; frevo; samba de roda; batuque; baião; cateretê; dança do café; cuá fubá; ciranda; carimbó
	Danças de salão	valsa; merengue; forró; vanerão; samba; soltinho; xote; bolero; salsa; swing; tango.
	Danças criativas	elementos de movimento (tempo, espaço, peso e fluência); qualidades de movimento; improvisação; atividades de expressão corporal.
	Danças circulares	contemporâneas; folclóricas; sagradas.
GINÁSTICA	Ginástica artística / olímpica	solo; salto sobre o cavalo; barra fixa; argolas; paralelas assimétricas.
	Ginástica rítmica	corda; arco; bola; maçãs; fita.
	Ginástica de Condicionamento Físico	alongamentos; ginástica aeróbica; ginástica localizada; step; core board; pular corda; pilates.
	Ginástica circense	malabares; tecido; trapézio; acrobacias; trampolim.
	Ginástica geral	jogos gímnicos; movimentos gímnicos (balancinha, vela, rolamentos, paradas, estrela, rodante, ponte).
LUTAS	Lutas de aproximação	judô; luta olímpica; jiu-jitsu; sumô.
	Lutas que mantêm a distância	karatê; boxe; muay thai; taekwondo.
	Lutas com instrumento mediador	esgrima; kendô.
	Capoeira	angola; regional.

## 4 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA

Neste capítulo, são analisadas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Educação Física e identificadas as Concepções de Educação Física presentes neste documento, as quais norteiam a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, para a disciplina Educação Física.

### 4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino. O referencial para sua construção é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos.

Segundo a então Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Maria Aparecida Zanetti, as Diretrizes são resultado de uma construção coletiva, realizada entre 2003 e 2005, processo que envolveu diferentes segmentos da rede pública de ensino, em amplas discussões, estudos e debates em diversas etapas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação.

O documento compõe-se de um breve histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; discussão sobre sua função social; perfil de seus educandos; eixos articuladores do currículo; orientações metodológicas e concepção de avaliação.

Conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais - Educação de Jovens e Adultos – a EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos trabalhadores, tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à **cultura geral**, de modo a que os educandos venham a participar **política e produtivamente das relações sociais**, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (PARANÁ, 2006c, p. 27) (grifos nossos).

Tendo em vista este papel, a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e **sócio-históricos**<sup>46</sup> (PARANÁ, 2006c, p. 27) (grifos nossos).

Dessa forma, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada à formação humana, é necessário que o processo ensino-aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos seja coerente com:

a) o seu papel na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à **emancipação** e à afirmação de sua **identidade cultural**;

b) o exercício de uma cidadania democrática, reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça;

c) os três eixos articuladores do trabalho pedagógico com jovens, adultos e idosos – **cultura, trabalho e tempo** (CEEBJA, 2010, p. 34) (grifos nossos).

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos, as relações entre cultura, conhecimento e currículo, oportunizam uma proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a **diversidade cultural**, tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando – e, sua função antropológica - que considera e valoriza a produção humana ao longo da história (PARANÁ, 2014, p. 23)<sup>47</sup> (grifos nossos).

A compreensão de que o educando da EJA se relaciona com o mundo do trabalho e que, através deste, busca melhorar a sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pelo homem, significa contemplar, na organização curricular, as reflexões sobre a função do trabalho na vida humana (CEEBJA, 2010, p. 35).

É inerente à organização pedagógico-curricular da EJA a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos educandos de EJA, considerando

---

<sup>46</sup> Conforme citado no documento, de acordo com concepção de Kuenzer (2000, p.40).

<sup>47</sup> Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 02/14. Relatório do pedido de análise e manifestação da Proposta Pedagógica Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, como Experimento Pedagógico, de acordo com a Deliberação 02/10- CEE-PR. Relator: Paulo Afonso Schmidt. Curitiba, 2014.

os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características.

E, ainda, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná,

- I. A EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos os educandos, bem como os mesmos possuem diferentes possibilidades e condições de reinserção nos processos educativos formais;
- II. O tempo que o educando jovem, adulto e idoso permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo, assim sendo à escola cabe superar um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento;
- III. Os conteúdos específicos de cada disciplina deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros;
- IV. A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social;
- V. O currículo na EJA não deve ser organizado, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes, estão articulados à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento (CEEBA, 2010, p. 35).

Estas colocações, apesar de não explicitarem a concepção que as fundamentam, deixam transparecer a opção por uma pedagogia transformadora da realidade social, considerando a dimensão sócio-histórica dos conteúdos de forma crítica.

Por isso, o desenvolvimento de **conteúdos e formas de tratamento metodológico** deverão considerar as finalidades da educação de jovens e adultos, a saber:

- Traduzir a compreensão de que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são **sujeitos sócio-histórico-culturais**, com conhecimentos e experiências acumuladas, com tempo próprio de formação e aprendizagem;
- Contribuir para a resignificação da concepção de mundo e dos próprios educandos;
- O processo educativo deve trabalhar no sentido de ser síntese entre a objetividade das relações sociais e a subjetividade, de modo que as diferentes linguagens desenvolvam o raciocínio lógico e a capacidade de utilizar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos;



- Possibilitar trajetórias de aprendizado individuais com base na referência, nos interesses do educando e nos conteúdos necessários ao exercício da cidadania e do trabalho;
- Fornecer subsídios para que os educandos se tornem ativos, criativos, críticos e democráticos.

Em síntese, o atendimento à escolarização de jovens, adultos e idosos, não se refere exclusivamente a uma característica etária, mas à articulação desta modalidade com a **diversidade sociocultural** de seu público, composta, dentre outros, por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, que demandam uma proposta pedagógico-curricular que considere o tempo/espço e a cultura desses grupos (CEEBJA, 2010, p. 36) (grifos nossos).

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos as relações entre cultura, conhecimento e currículo oferecem a oportunidade de uma proposta pedagógica pensada e estabelecida **a partir de reflexões sobre a diversidade cultural** (grifos nossos), tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando – e, sua função antropológica - que considera e valoriza a produção humana ao longo da história, considerando os três eixos norteadores da ação pedagógica: **a cultura, o trabalho e o tempo**, no entanto, desconsidera, neste momento, a sua função crítico - transformadora necessária na sociedade de classes, onde a cultura é utilizada como instrumento de dominação pelas classes hegemônicas nas relações de poder existente na sociedade mais ampla.

#### 4.2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

A cultura, segundo Willians (1992, apud PARANÁ, 2006, p. 32), compreende a forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social.

Por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. No terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo, conforme Adorno (1996, apud PARANÁ, 2006, p. 32).

Para Sacristàn, a cultura compreende, portanto,

Desde a mais sublime música ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar (SACRISTÁN, 2001, *apud* PARANÁ, 2006, p. 32).

Para Williams (1984) e Veiga-Neto (1995 *apud* PARANÁ, 2006), como elemento de mediação da formação humana, a cultura torna-se objeto da educação que se traduz, na escola, em atividade curricular. Desse modo, pode-se compreender o currículo,

Como a porção da cultura - em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, nisso, é escolarizada (WILLIAMS, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimentos de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo (p.32).

Mas nas relações socioculturais existentes no currículo, deve-se considerar que existe uma disputa entre a cultura dominante e a dominada, que, para Giroux, são relações construídas na escola a partir da compreensão das relações sociais mais amplas de controle e poder (SILVA, 2011, p. 53).

Foi a partir da década de 90 que a preocupação com o debate em Educação Física, em torno do conceito de *cultura*, intensificou-se no Brasil. A introdução desse termo foi um marco nas discussões relacionadas à Educação Física escolar, contribuindo para ampliar ou reorientar as formas de conceber a dinâmica escolar (tempos e espaços) e os sujeitos que dela participam (alunos, pais, professores, pedagogos etc.). Assim,

[...] “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAO-LIO, 2007, p. 02).

Partindo dos estudos da antropologia social, Daólio (2007, p. 03) questiona a utilização do conceito de *cultura* nos debates em Educação Física. Para o autor, “se a palavra ‘cultura’ tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões ‘física’, ‘corporal’, ‘de movimento’, ‘motora’, ‘corporal

de movimento', isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconsequente da expressão 'cultura'" (DAÓLIO, 2007, p.03).

Diferentes entendimentos do termo *cultura* ocasionaram uma diversidade e uma multiplicidade de proposições teóricas, em outras palavras, um hibridismo teórico presente nas propostas curriculares (NAVARRO, 2007, p. 92).

Independentemente dos conflitos de linguagem e do tratamento dado a cada conceito, as três propostas apresentadas (Elenor Kunz, Valter Bracht e Soares *et al.*) são consensuais ao defender como conteúdos da Educação Física os tradicionais jogos, ginástica, dança, lutas, esportes etc.

Mas a partir do final da década de 90, surgiram alguns estudos questionando as teorizações até então defendidas, inclusive aquelas que defendiam a perspectiva da *Cultura Corporal*. Especialmente com a introdução das noções de *corporalidade* e de *cultura escolar*, a instituição escolar, e especificamente a disciplina escolar de Educação Física, passaram a ser entendidas também como produtoras e não só como produtos de uma cultura externa à escola ou aos sujeitos escolares (NAVARRO, 2007, p. 97).

Nesse sentido, os tempos, os espaços e os sujeitos que compõem o universo escolar, alunos, professores etc., também passaram a ser observados de outra forma. Outras questões passaram a ser consideradas, como as subjetividades dos corpos dos indivíduos, os aspectos culturais específicos de cada comunidade, as transgressões mobilizadas nos diferentes contextos escolares etc. (NAVARRO, 2007, p. 98).

Aprofundando a discussão sobre as subjetividades corporais, Taborda de Oliveira pensa o corpo humano como dotado de significados, como algo que carrega signos e marcas que representam uma história singular dos sujeitos. Para discutir tal perspectiva, o autor (1997, 2001 e 2003) se apropria do conceito de *Corporalidade*, proposto anteriormente por Karl Marx, para romper com a ênfase motriz e o reducionismo das concepções de corpo que, até então, engessam os olhares da e para a Educação Física na escola. Nas palavras do próprio autor,

[...] o termo *corporalidade*, para referir-se ao processo de reificação daquilo que é mais radicalmente próprio do trabalhador, foi utilizado por Marx em *O Capital* (2001). Ao vender a sua *corporalidade*, segundo Marx, o trabalhador que já havia mercadejado mulher e filhos transforma-se, definitivamente, em coisa, reificando em forma e conteúdo (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, *apud* NAVARRO, 2007, p. 102).

Ao transpor a noção de *corporalidade*, dos escritos de Karl Marx para a Educação Física escolar brasileira, Taborda de Oliveira operou basicamente sobre duas outras noções: de *experiência* e de *cultura escolar*.

Com a noção de *experiência*, o pesquisador tentou introduzir nas discussões a preocupação com os signos e marcas sociais e culturais que se expressam de forma singular nos diferentes corpos na escola. Isto é, o cuidado que se deve ter em considerar, para além dos conteúdos e das práticas corporais que tradicionalmente estão presentes nos planos de Educação Física, as particularidades e subjetividades de cada aluno nas aulas desta disciplina. Considerar que os corpos carregam consigo questões relacionadas à violência, sexualidade, gênero, uso de drogas, crenças, hábitos, comportamentos e outras mais que muitas vezes são negligenciadas (NAVARRO, 2007, p. 104).

Fica claro que as experiências aqui consideradas não são aquelas que se limitam a que cada aluno já conhecia e já havia vivenciado com relação aos movimentos específicos das diversas modalidades esportivas, das propostas anteriores.

Para Taborda de Oliveira (2003), nas propostas anteriores (cultura corporal e cultura de movimento), desconsidera-se a dimensão mais ampla inerente à educação do corpo, o elemento humano, no sentido de sua totalidade, que se expressa na materialidade do dia-a-dia, nas marcas sociais e singulares traduzidas nos corpos individuais. Isso significa

[...] reconhecer que o atual modelo escolar não dá conta de tratar daquilo a que nos propomos: a formação humana em toda a sua plenitude. E ao insistirmos nos conteúdos como fins – quem escolhe a ginástica, o esporte, a dança, as lutas e os jogos como conteúdos? – nunca entenderemos que o trato com o conhecimento deve passar, necessariamente, pela dimensão da sensibilidade [...] (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, *apud* NAVARRO, 2007, p. 104 -105).

É nesse sentido que este pesquisador afirma que a Educação Física escolar se restringiu quando tentou se organizar em torno do objeto da *Cultura Corporal* ou *Cultura Corporal de Movimento*, pois mesmo tendo rompido com a dimensão da aptidão física, permaneceu vinculada à dimensão da *motricidade humana* (NAVARRO, 2007 p.105).

Cabe ressaltar que Taborda de Oliveira (1997), ao falar de *corporalidade*, faz questão de destacar que não está negando a dimensão motriz na Educação Física, mas afirmando que esta deve estar vinculada à dinâmica de produção, circulação e

apropriação cultural, assumindo uma função complementar na formação humana. Nas palavras do autor,

[...] para se trabalhar com a Corporalidade do educando, é preciso que deixemos para trás, no interior da escola, uma compreensão de Educação Física baseada na premissa do movimento como inerente à condição humana, à comunidade humana como algo homogêneo, e às práticas corporais restritas ao âmbito da motricidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 1997, apud NAVARRO, 2007, p 105).

Taborda de Oliveira (1997) aproximou-se de Soares *et al.* (1992) quando estes se propuseram a superar as abordagens que, historicamente, constituem e legitimam a Educação Física na escola. Isto é, aqueles modelos de cunho eminentemente esportivo e biológico, cuja ênfase se dá na reprodução mecânica de gestos técnicos, no desenvolvimento da aptidão física, no aprimoramento da performance corporal, na competição etc. (NAVARRO, 2007, p.105).

Mas Taborda de Oliveira (1997, 2001 e 2003) considera que o discurso da Educação Física, proposto por alguns pesquisadores, dentre eles Soares *et al.* (1992), traz consigo proposições que relacionam a Educação Física exclusivamente ao movimento humano, ou à motricidade humana, desconsiderando a subjetividade corpórea dos indivíduos, isto é, a experiência manifestada pelos signos sociais impregnados nos corpos de cada sujeito.

Ao falar em *corporalidade*, esse pesquisador se propõe a ampliar a perspectiva conteudista e a ênfase exclusiva no movimento dadas à Educação Física, especialmente no que se refere àquelas discussões que tiveram sua origem no início da década de 90, com Soares *et al.* (1992), Bracht (1992), Kunz (1998 e 2001) (NAVARRO, 2007, p.105).

Segundo Taborda de Oliveira,

[...] a corporalidade propõe uma discussão que de alguma maneira supera a concepção de cultura corporal [...] você pega olha para todos esses livros de Educação Física, ainda que falem em cultura corporal e cultura corporal de movimento, ainda persiste uma ênfase motriz, ainda que histórica, mas motriz. A ideia de corporalidade diz: olha, motriz é parte do que nós somos. Nós somos corporalmente movimento, mas nós somos muito mais do que movimento. Essa talvez seja a distinção. Por isso que o Tarcísio Mauro Vago afirma: mas as duas coisas não são incompatíveis. Eu também não acho que são incompatíveis, mas também não são sinônimos. E permanecer para mim na perspectiva da cultura corporal me parece um reducionismo. Eu já escrevi isso em diferentes textos. Assim como permanecer na perspectiva da educa-

ção motora. Eu acho que é muito mais do que isso [...] A ideia de corporalidade é muito mais do que movimento [...] (TABORDA DE OLIVEIRA, apud NAVARRO, 2007, p. 103).

A cultura é uma produção histórico-social, portanto, objeto da educação. Partindo-se deste ponto de vista, o objeto da Educação Física é a produção cultural histórica relacionada ao corpo e ao movimento, ou seja, a *cultura corporal*. Os elementos componentes dessas produções culturais históricas são os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, a ginástica e as lutas.

As teorizações de Taborda de Oliveira são pertinentes, pois nos remete a observar e refletir sobre elementos que contribuem para a compreensão do sujeito (aluno) como um todo, para além da cultura corporal ou cultura de movimento, pois a noção de corporalidade sustenta a ideia de que a dimensão corporal (corpo) é resultado de experiências objetivas fruto da interação social do indivíduo, ou seja, para muito além dos chamados conteúdos escolares, os indivíduos se formam a partir das suas experiências corporais.

Para Tarcísio Mauro Vago, as duas proposições – a *cultura corporal* e a *corporalidade* – não são incompatíveis (TABORDA DE OLIVEIRA, apud NAVARRO, 2007, p. 103), apesar de a primeira ter como objetivo a formação do aluno através da apropriação dos **conteúdos** da cultura corporal produzida historicamente, e a segunda, a formação dos indivíduos como um todo, para além dos conteúdos, a partir das suas **experiências corporais** (PARANÁ, 2005, p. 42, grifos nossos).

## 5 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PPP DO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI, NA PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Neste capítulo, num primeiro momento, é realizada uma análise documental sobre as concepções de Educação Física presentes no PPP do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, situado na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, para conhecermos as fontes e os fundamentos teóricos que norteiam os discursos deste documento e, em seguida, um estudo com grupo focal, formado por alunos da escola, para a análise da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida neste estabelecimento.

### 5.1 O PPP E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Projeto Político Pedagógico do CEEBJA Professor Odair Pasqualini (CEEBJA, 2010), para a disciplina de Educação Física, foi fundamentado nos seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental: Versão preliminar (2006), Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física (2006) e Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006). Portanto, como legado desses documentos, ele mantém em seu texto diversas concepções teóricas.

Assim, da análise realizada no PPP do CEEBJA Professor Odair Pasqualini (2010), para a disciplina de Educação Física observou-se que o documento inicia com as teorizações de Taborda de Oliveira (2005) sobre a noção de *corporalidade e cultura escolar* e, em seguida, com as teorizações de Soares *et al.* (1992) sobre cultura corporal, sendo estas determinantes para a definição dos conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação. Ainda, refere-se ao conceito de *cultura corporal de movimento* (fusão entre as teorizações de Elenor Kunz e Soares *et al.*), destacado nos textos dos PCN's, como se fosse a mesma coisa ou complemento do conceito de *cultura corporal*.

Segue o texto: a disciplina Educação Física vem se firmando numa **perspectiva cultural** (grifos nossos), e é a partir desse referencial que se propõe essa disciplina como área de estudo da cultura humana, ou seja, que estuda e atua sobre o

conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história. Trata-se, portanto, de privilegiar nas aulas de Educação Física além da aprendizagem de movimentos, a aprendizagem para e sobre o movimento (CEEBJA, 2010, p. 59).

Neste sentido, como enfatizam Taborda de Oliveira e Oliveira (2005 *apud* PARANÁ, 2005), os objetivos da Educação Física devem estar voltados para a humanização das relações sociais, considerando a noção de corporalidade (grifos nossos), entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas. Esse entendimento permite ampliar as possibilidades da intervenção educacional dos professores de Educação Física, superando a dimensão meramente motriz (grifos nossos) de uma aula, sem, no entanto, negar o movimento como possibilidade de manifestação humana e, desse modo, contemplar o maior número possível de manifestações corporais explorando os conhecimentos já trazidos pelos educandos e a sua potencialidade formativa (PARANÁ, 2005a, p.10).

A corporalidade propõe uma reflexão dos alunos sobre o corpo, reconhecendo e atribuindo a ele sentidos éticos e estéticos, inspirando experiências que possam ser, de fato, consideradas como formativas, não as restringindo à prática de movimentos empobrecidos do ponto de vista dos seus significados (PARANÁ, 2006a, p. 26).

Quando Taborda de Oliveira e Oliveira se referem à superação da dimensão meramente motriz, estão se contrapondo às concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória, pois consideram ambas limitadas pelo foco no movimento corporal. Neste momento, há uma divergência teórica entre a concepção crítico-superadora (*Cultura Corporal*) e *Corporalidade*. Taborda se refere aqui às manifestações significativas de movimentos corporais subjetivos, singulares, ao passo que Soares *et al.* (1992) preocupam-se com os significados das expressões culturais corporais no âmbito coletivo de uma sociedade de classes, permeada pelos conflitos e relações de poder.

Conforme Paraná (2006), para o Ensino Fundamental, os conteúdos estruturantes, sob a noção de *Corporalidade*, são as **Manifestações** Esportivas; **Manifestações** Ginásticas; **Manifestações** Estético-Corporais na Dança e no Teatro; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Os elementos articuladores estão representados por três eixos: O corpo que brinca e aprende, manifestações lúdicas; O desenvolvimento corporal e construção da saúde; A relação do corpo com o mundo do trabalho (PARANÁ, 2006, p. 13) (grifos nossos).



A noção de *corporalidade* considera as manifestações corporais dos alunos, observadas durante as aulas, como parte do processo educativo, ignorando a abordagem Histórico-crítica que leva à apropriação dos conteúdos de forma crítica, reflexiva, considerando a produção cultural histórica, bem como o contexto social vigente.

De forma diferente, para a concepção crítico-superadora, também presentes neste texto, os conteúdos estruturantes são aqueles anteriormente propostos pelo Coletivo de Autores (1992), isto é, a Dança; o Esporte; os Jogos; a Ginástica; as Lutas. Os elementos articuladores são: o Corpo; a Saúde; a Desportivização; a Tática e a Técnica; o Lazer; a Diversidade étnico-racial, de gênero e de pessoas com necessidades educacionais especiais; e a Mídia (PARANÁ, 2006, p. 13).

Desconsiderando o posicionamento contrário dos teóricos da noção de *corporalidade*, em relação à cultura corporal, a continuação do documento da Proposta Curricular para EJA – Educação Física faz uma complementação teórica justamente com os autores da concepção crítico-superadora, conforme segue.

Segundo Soares *et al.* (1992), a Educação Física é conceituada como:

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: o jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. Esses conteúdos expressam um sentido/significado nos quais se interpenetram (SOARES et al., 1992, p. 50).

No documento do CEEBJA, consta que, a partir desse entendimento, a proposta para a disciplina de Educação Física deve favorecer o estudo, a integração e a reflexão da **cultura corporal de movimentos** (grifos nossos), formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir das atividades propostas em benefício da sua inserção social, levando-o a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais que favoreçam o desenvolvimento de atitudes positivas, contemplando, assim, todas as manifestações corporais e culturais, partindo da realidade local para as diferentes culturas (CEEBJA, 2010, p. 59).

Portanto, podemos concluir que, no documento do CEEBJA, a construção do discurso teórico sofre a influência do ecletismo encontrado nos PCN's, com a presença de diferentes concepções teóricas de Educação Física, quando se refere inicialmente à noção de *corporalidade*, logo em seguida, uma definição de Educação Fí-

sica baseada na concepção crítico-superadora e posteriormente, referindo-se ao objeto *cultura corporal de movimento* (fusão entre a concepção de Educação Física crítico-superadora e a *crítico-emancipatória*)<sup>48</sup>.

No encaminhamento metodológico no PPP do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, consta que a Educação de Jovens e Adultos – EJA atende a um público diverso (jovens, adultos, idosos, povos das florestas, ribeirinhos, indígenas, populações do campo e no caso específico da escola pesquisada: jovens, adultos e idosos privados de liberdade), que não teve acesso ou não pode dar continuidade à escolarização mesmo por fatores, normalmente, alheios à sua vontade. Que esses educandos possuem uma gama de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, haja vista que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. O atendimento a esses alunos não se refere, exclusivamente, a uma determinada faixa etária, mas a diversidade sociocultural dos mesmos (CEEBJA, 2010, p. 60).

Ao se considerar, ainda, que os educandos frequentadores dessa modalidade de ensino encontram-se, em grande parte, inseridos ou buscando inserir-se no mundo do trabalho, é importante que a ação pedagógica nas aulas de Educação Física seja compatível com as peculiaridades dessa parcela de educandos. Desse modo, a aprendizagem do movimento deve ceder espaço às práticas que estejam direcionadas para e sobre o movimento, focalizando preponderantemente aspectos relacionados ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à realização de atividades físicas e ao aprofundamento do entendimento de conceitos relacionados a essas atividades (CEEBJA, 2010, p. 60).

De acordo com o documento, o propósito da intervenção do professor que atua no campo da Educação Física no contexto da EJA é potencializar as possibilidades de participação ativa de pessoas com demandas educacionais específicas, em programas com foco na atividade física/movimento corporal humano.

Neste caso, é clara a preocupação em estimular nos alunos à prática de atividades físicas, visando ao desenvolvimento de aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais, e a uma melhor adaptação ao mercado de trabalho, conforme proposto

---

<sup>48</sup> Nota-se um ecletismo na discussão que os Parâmetros fazem sobre o objeto de estudo da educação física, afirmado como cultura corporal de movimento. Podemos deduzir que seria então a tentativa de aliar *cultura de movimento*, defendido pela perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz, em sua obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994, ao conceito de *cultura corporal*, do Coletivo de Autores (1992) (RODRIGUES, 2002, p. 138).

nos PCN's, sem ênfase na reflexão crítica sobre o movimento humano produzido historicamente, além de caracterizar uma concepção de Educação Física higienista. O texto continua colocando duas questões essenciais para nortear e servir de eixos orientadores para o trabalho pedagógico da disciplina de Educação Física com jovens e adultos:

- Quem são os alunos da EJA?
- Como pode ser desenvolvida a Educação Física para esses alunos?

Conforme consta no texto, compreendendo o perfil do educando da EJA, a Educação Física deverá valorizar a **diversidade cultural** dos educandos e a riqueza das suas **manifestações** corporais, **a reflexão** das problemáticas sociais e a *corporalidade*<sup>49</sup> (grifos nossos), “entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas” (PARANA, 2005), considerando os três **eixos norteadores** do trabalho com a EJA, que são a **cultura, o trabalho e o tempo** (CEEBJA, 2010, p. 60, grifos nossos).

A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa importante possibilidade de contato dos educandos com a diversidade da **cultura corporal de movimento** (grifos nossos), sem perder de vista o papel da EJA, o qual, segundo Kuenzer (*apud* PARANÁ, 2005),

Deve estar voltado para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez (KUENZER *apud* PARANÁ, 2005, p. 28).

Aqui e na continuação do texto, nota-se novamente os objetos de estudo de diferentes concepções de Educação Física (*cultura corporal, cultura de movimento e corporalidade*).

---

<sup>49</sup> A noção de *Corporalidade* foi introduzida na Educação Física por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (1997, 2001 e 2003). Ao transpor a noção de *corporalidade*, dos escritos de Karl Marx para a Educação Física escolar brasileira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira operou basicamente sobre duas outras noções: de *experiência* e de *cultura escolar*. O primeiro artigo a abordar este tema foi TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino de educação Física na escola básica? In: Pensar a Prática. v. 2, jun./1997, p. 119-135. Neste texto, o autor define a *Corporalidade* como um “[...] conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza [...] A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade” (TABORDA DE OLIVEIRA, p. 131 *apud* NAVARRO, 2007, p. 104).

Vale lembrar que, de acordo com as orientações metodológicas das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos de 2006, **a cultura** é o eixo principal, que norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre as quais o trabalho e o tempo. Portanto, é necessário manter o **foco na diversidade cultural**, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes (PARANÁ, 2006c, p. 35).

Conforme analisa Sacristàn (1996),

Ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos (SACRISTÀN 1996, p. 34).

A cultura, entendida como prática de significação, não é estática e não se reduz à transmissão de significados fixos, mas é produção, criação e trabalho, sob uma perspectiva que favorece a compreensão do mundo social, tornando-o inteligível e dando-lhe um sentido.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) escreveu que “o currículo, como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder”, pois é produzido nas interações sociais (SILVA, 2011, p. 16).

Para que a escola possa reorganizar o conhecimento originário na cultura vivida e dar significado ao conhecimento escolar, o ponto de partida deve ser a experiência dos sujeitos envolvidos. Conforme Freire (1996), a educação emancipatória valoriza o “saber de experiência feito”, o saber popular, e parte dele para a construção de um saber que ajude homens e mulheres na formação de sua consciência política (PARANÁ, 2006c, p. 38).

Para Freire (1996),

A necessidade de uma pedagogia libertadora implica superar uma tradição pedagógica mecanicista e apolítica do processo de conhecimento na escola, uma vez que percebe e valoriza as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo educativo (FREIRE, 1996, *apud* SEED/PR, 2006, p. 40).

A atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação. Assim, as metodologias de ensino devem favorecer uma relação dialética

entre sujeito-realidade-sujeito. Se esta relação dialética com o conhecimento for, de fato, significativa, então as metodologias escolhidas foram adequadas (PARANÁ, 2006c, p. 40).

Desse modo, é possível perceber que as metodologias de ensino, relativas à atividade docente e ao modo de organização/estruturação do currículo prescrito, desempenham importante papel para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Esse êxito será maior quando o espaço escolar estiver entendido e vivido de modo democrático e comprometido com a superação de preconceitos e desigualdades, com diálogo entre grupos sociais diversos e, sobretudo, tendo o interesse coletivo como valor fundamental (PARANÁPR, 2006c, p. 40). Este é um dos grandes desafios da educação, em menor ou maior proporção, conforme a realidade local, principalmente no ambiente restritivo da prisão.

No PPP do CEEBJA (2010), a orientação é de que o planejamento das aulas de Educação Física para o perfil do educando EJA necessita de um levantamento junto aos alunos para saber como foram suas aulas e experiências anteriores, para uma maior clareza de como o educador poderá planejar o trabalho pedagógico. Propõe que se considere o trabalho com a cultura local, buscando a origem de suas práticas, transformações e diferenças em cada região. E que os conteúdos – constituintes da *cultura corporal de movimento* – devem ser selecionados em função do projeto pedagógico elaborado pela escola, considerando os interesses dos alunos observados nas interações iniciais com o educador (CEEBJA, 2010, p. 61).

O encaminhamento metodológico no documento, conserva o foco no objeto de estudo da Educação Física, mas constata-se novamente a confusão conceitual e teórica verificada anteriormente sobre o mesmo, quando se refere ao conceito *cultura corporal de movimento*, bem como a presença da fundamentação teórica referenciada em Paulo Freire, pautada nas experiências subjetivas dos alunos, de cunho fenomenológico, a qual pode ter certa afinidade com a concepção crítico-emancipatória de Elenor Kunz, mas, que não dialoga com a concepção crítico-superadora de Soares *et al.* (1992).

Ainda são apresentados no texto do documento alguns princípios que abrangem o ensino da Educação Física, segundo Mauro Betti (2002)<sup>50</sup>. São eles: O Princípio da Inclusão, o Princípio da Diversidade e o Princípio da Autonomia.

---

<sup>50</sup> O Professor Mauro Betti é licenciado e mestre em Educação Física, doutor em Filosofia da Educação e livre-docente em Metodologia da Pesquisa em Educação Física. Trabalha na Universidade

O **Princípio da Inclusão** tem como meta a participação e reflexões concretas e efetivas de todos os membros do grupo, buscando reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultando na valorização exacerbada do desempenho e da eficiência, e conseqüentemente na exclusão do educando (CEEBJA, 2010, p. 62).

O **Princípio da Diversidade** aplica-se à construção da aprendizagem na escolha de objetivos e de conteúdos que ampliem as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e o perfil dos sujeitos da aprendizagem. Com isso, pretende-se legitimar as possibilidades de aprendizagem que se estabelecem nas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

Já no **Princípio da Autonomia**, a relação com a cultura corporal de movimento não se dá naturalmente, mas é fruto da construção e do esforço conjunto de professores e alunos através de situações concretas e significativas. A busca da autonomia pauta-se na ampliação do olhar da escola sobre o nosso objeto de ensino e aprendizagem. Essa autonomia significa a possibilidade de construção, pelo educando, dos seus conceitos, atitudes e procedimentos, ao invés de simples reprodução e memorização de conhecimentos (CEEBJA, 2010, p. 62).

Diante desses princípios, vale lembrar que, na ótica neoliberal, o conceito de cidadania passa pelo princípio da autonomia (desenvolvimento de valores conceituais, atitudinais e procedimentais), na construção de um sujeito responsável, participativo e racional, discurso que, na aparência, surge com ares emancipatórios, mas, na verdade, insere-se na lógica da competição e do mérito individual, considerando que essas são habilidades necessárias à conformação da força de trabalho às novas demandas do mercado (RODRIGUES, 2002, p. 144).

As várias abordagens sobre o objeto de estudo da educação física são caracterizadas como intencionais no projeto neoliberal encontradas nos PCN's. Apresentam uma roupagem vistosa, por meio de palavras bonitas e argumentos sedutores, tais como "formação para a cidadania crítica, autônoma e participativa", ou "princípios da inclusão e da diversidade", "reflexão sobre a cultura corporal de movimento", entre outros. O que se percebe é uma tentativa estratégica de dissolver oposições e buscar o

consenso, como se fez através das abordagens sobre *cultura corporal* e *cultura de movimento* e diferentes perspectivas teóricas de educação física (*construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade* e abordagens críticas) (RODRIGUES, 2002, p. 144).

Neira e Nunes (2011) denunciam que a tentativa de fazer convergir várias tendências da Educação Física escolar em uma única proposta, sob o discurso de se usar o que há de melhor em cada uma, é uma busca de incorporação das práticas transgressoras e de oposição (críticas) aos ditames conservadores do pensamento neoliberal, mediante o **enfraquecimento dos significados** (grifos nossos) anunciados pelas tendências críticas do componente (Educação Física). Os autores afirmam que,

Se “misturarmos” objetivos e atividades desenvolvimentistas, psicomotoras, da saúde e críticas, não é difícil prever quais sairão fortalecidas. Os defensores dessa pasteurização afirmam que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, defendem uma noção de humanidade que comunga com seus interesses (NEIRA; NUNES, 2011, p. 679).

Conforme o documento, a avaliação deverá compreender formas tais como: a linguagem corporal, a escrita, a oral. Deve-se levar em consideração os educandos idosos, ou com menos habilidades, os com necessidades especiais, o grau de desenvolvimento que possuem, bem como as suas experiências anteriores, sua história de vida. Aqui novamente observa-se a tônica na subjetividade freireana.

Pautados no princípio que valoriza a diversidade e reconhecem as diferenças, a avaliação precisa contemplar as necessidades de todos os educandos. Nesse sentido, sugere-se o acompanhamento contínuo do desenvolvimento progressivo do aluno, respeitando suas individualidades. Desse modo a avaliação não pode ser um mecanismo apenas para classificar ou promover o aluno, mas um parâmetro da práxis pedagógica, tomando os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu replanejamento. Dentro dessa perspectiva, para que a avaliação seja coerente e representativa é fundamental que a relação entre os componentes curriculares se apoie em um diálogo constante.

É importante lembrar o princípio da inclusão de todos na *cultura corporal de movimento*. Assim, a avaliação deve propiciar um autoconhecimento e uma análise possível das etapas já vencidas no sentido de alcançar os objetivos propostos. (CEEBJA, 2010, p. 63).

Observa-se mais uma vez a presença da fusão entre concepções teóricas, agora na abordagem sobre avaliação, ao se fazer referência ao conceito *cultura corporal de movimento*, de uma forma natural, como já foi observado anteriormente por Rodrigues (2002, p. 144), bem como nota-se a presença de elementos da subjetividade das teorizações freireanas, das intenções do projeto neoliberal, presente nos PCN's, pela preocupação especial com o desenvolvimento progressivo dos alunos, o desenvolvimento de habilidades e a mera inclusão à *cultura corporal de movimento*, como objetivo, desconsiderando-se na avaliação a reflexão *histórico-social* sobre estes conteúdos.

## 5.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI

A população carcerária da PEPG, parte integrante do corpo discente do CEEBJA Odair Pasqualini, é composta por pessoas do sexo masculino, residentes no Paraná, que vivem em situação precária e apresentam um baixo nível de escolaridade. Esta análise consta no PPP do CEEBJA, demonstrada através dos gráficos quantitativos do INFOPEN presentes no documento. Após anos de intervenção pedagógica no interior da unidade penal em Ponta Grossa, podemos também considerar os seguintes aspectos: os alunos são oriundos de diferentes níveis, tanto de classes sociais, econômicas, quanto de experiências ligadas ao saber/conhecimento formal e leitura de mundo.

Constata-se também que muitos alunos abandonaram há muitos anos suas atividades escolares. Alguns nunca frequentaram a escola e foram alfabetizados no sistema penitenciário (em processo fragmentado, devido a constantes transferências), ou mesmo por companheiros de celas, de forma precária, sem didática, mas que o ajudam a compreender os símbolos, seus significados e a ter uma limitada visão da leitura, escrita e compreensão de ambas (CEEBJA, 2010, p.18).

Quando o aluno entra no CEEBJA, a partir de um processo de triagem e classificação, ele é avaliado e encaminhado ao nível a que ele se enquadra, sendo que a maioria não possui documentação de comprovação escolar. O grande espaço de tempo que muitas vezes houve, entre o afastamento e o retorno à escola, nos faz avaliar que além da série onde o aluno desistiu ou interrompeu seus estudos, houve neste intervalo, uma bagagem que também deve ser considerada, experiências extracurriculares que



os tornaram aptos a acompanhar uma turma diferente daquela em que ele parou há anos.

Esta bagagem deve ser respeitada e aproveitada, pois o aluno precisa ser estimulado a conhecer e crescer como um todo: em conhecimento, experiências, compreensão de mundo e de si mesmo, para que possa aplicar o que aprendeu, em situações práticas, facilitando a compreensão e elaboração de raciocínios que lhe permita viver melhor, ser mais independente e responsável por seus atos (CEEBJA, 2010, p.18).

Estas colocações são características da proposta pedagógica da EJA.

A educação, no sistema penitenciário, além da importância no sentido geral, tem ainda uma particularidade, que a torna ainda mais valiosa, pois propicia uma retomada, uma reconstrução, visando à possibilidade de reintegração do indivíduo à sociedade e a valorização dos conhecimentos e da certificação de seus estudos, permitindo-lhe ter uma nova visão e expectativa frente à vida.

O anseio de reintegração e retomada de seu caminho necessita de subsídios concretos e principalmente de um emprego, algum trabalho que lhe dê condições de manter-se em liberdade (CEEBJA, 2010, p.18).

O conhecimento, neste aspecto, torna-se um importante instrumento para sua reconstrução pessoal, aumentando sua capacidade de tomar decisões, com a autoestima elevada para sustentar-se em melhores condições de concorrer a uma vaga no “mundo do trabalho”.

Portanto, a ação pedagógica a ser desenvolvida pelo CEEBJA Odair Pasqualini, que atua no interior da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, deve estar direcionada ao atendimento desses internos, considerando-se estas questões. Isto demanda um esforço contínuo de todos os envolvidos na escolarização destes jovens e adultos quanto à garantia de acesso à escola e a permanência em sala de aula, bem como quanto à qualidade da educação para todos que optem pelo início e/ou continuidade de seus estudos (CEEBJA, 2010, p.19).

Diante disso, o CEEBJA Odair Pasqualini não mede esforços para cumprir a sua função social dentro do Sistema Penitenciário, ao trabalhar sempre no sentido de incluir o excluído na educação formal e possibilitar o acesso àquele que está temporariamente impedido de se apropriar de um direito universal que é a educação (CEEBJA, 2010, p.19).

Conforme estas colocações, observamos a existência do ecletismo teórico presente no documento da escola, consequência das diretrizes, mas o que se destaca é a

preocupação do CEEBJA Odair Pasqualini com o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos, ou seja, humanos, profissionais e educacionais, considerando suas experiências subjetivas como ponto de partida para a prática pedagógica. Isso visa a sua emancipação e inserção no "mercado de trabalho", conforme a proposta freireana, o que na prática pedagógica da Educação Física estaria configurada uma fundamentação na concepção fenomenológica de Educação Física.

O contexto prisional impõe uma série de empecilhos para a efetivação das propostas da escola. Apesar do planejamento anual, da rotina diária ser pensada de acordo com a realidade local, existe muitas situações inusitadas (medidas preventivas contra rebeliões, alterações no comportamento dos presos, superlotação carcerária e falta de agentes penitenciários na unidade), que obrigam a alterações dos espaços físicos, da rotina, cancelamento temporário das aulas, provocando um prejuízo para o andamento do processo pedagógico da escola, da sequência de aprendizagem dos alunos e da conclusão de estudos nas disciplinas frequentadas.

Portanto, o planejamento da prática pedagógica da escola e da disciplina Educação Física está estreitamente vinculado tanto à adequação do espaço físico da unidade, quanto à rotina da equipe de segurança.

### 5.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEEBJA PROFESSOR ODAIR PASQUALINI

O CEEBJA Professor Odair Pasqualini situa-se na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG), considerada de segurança máxima. Destina-se aos presos do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado. Inaugurada em 27 de maio de 2003, a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa foi construída nos moldes de uma prisão americana, com um projeto arquitetônico baseado no sistema Panóptico.

Segundo Canto (2000), o Panoptismo é constituído de prisão celular, de forma radial, construída pela primeira vez nos Estados Unidos da América do Norte, em 1800. Por este sistema, uma única pessoa, prostrada num ponto estrategicamente construído, fazia a vigilância da totalidade das celas, que eram individuais (CANTO, 2000, p. 13).

A arquitetura radial foi uma revolução, se comparada à masmorra, que era escura, escondida e escondendo o preso. A arquitetura panóptica é transparente e exposta, tranca e expõe o sentenciado, mantendo-o sob um olhar ininterrupto (SÁ, 1996, p.100). O panoptismo se constituiu e se difundiu com a passagem do suplício para a

penitenciária e desta para a vigilância do olhar (SÁ, 1996, p.100). Como constatou Foucault (2007), ultrapassou a área penal, introduziu-se em diversos outros sistemas, sendo expandido hoje, por exemplo, para o controle eletrônico visual que observamos no comércio, no sistema bancário e na cidade, de modo geral.

A Penitenciária Estadual de Ponta Grossa possui painéis de controle de segurança dos mais modernos, onde todas as portas são automatizadas e é possível controlar a segurança até de fora do prédio de carceragem. Se o painel que fica dentro da Penitenciária for desligado numa rebelião, o externo é imediatamente acionado e é impossível que alguém fuja do local. A segurança externa é efetuada pela Polícia Militar.

As instalações do regime fechado são compostas por três blocos divididos em 36 celas, destinadas à reclusão dos presos, com capacidade de alojar quatro presos em cada cela, com um controle central de câmeras e portas com fechamento automático. Cada bloco possui um espaço interno utilizado para algumas atividades de Educação Física em dias de chuva e um pátio externo, medindo 15m por 25m, cercado por alambrados (telas de arame), utilizado para solário (exposição ao sol) e, adaptado para atividades de Educação Física. Um bloco é destinado à lavanderia e almoxarifado, um para atividades laborais remuneradas, um para a equipe técnica assistencial (psicologia, assistência social, odontologia, assistência jurídica) e a escola.

FIGURA 8 - VISTA AÉREA PARCIAL DA PEPG – BLOCO DO SETOR ADMINISTRATIVO S/D



FONTE: Disponível em: < <http://www.depen.pr.gov.br/modules/CONTEÚDO/CONTEÚDO.php?CONTEÚDO=20>>. Acesso em: 01 mai. 2015

A escola é dividida em quatro salas de aula, e atualmente são utilizadas somente duas, por possuírem grades de segurança para isolar os professores dos alunos. Estas salas comportam 20 alunos, mas o número máximo permitido no momento se reduz a 10 alunos por sala. Possui ainda uma sala para os professores. Outro bloco é destinado à Direção da unidade prisional, Controle externo e Secretaria da PEPG. Todos os blocos e pátios são monitorados por um controle central de câmeras e portas.

O regime semiaberto (CRAPG) é uma unidade autônoma, apesar de ser dirigida pela mesma equipe da PEPG. Denominada de Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa (CRAPG), possui um bloco dividido em três alojamentos e salas para equipe técnica assistencial e inspetoria. O espaço destinado à escola é dividido em três salas de aula, onde ocorrem aulas somente no período diurno, impossibilitando a frequência dos presos que trabalham fora da unidade.

FIGURA 9 - VISTA LATERAL DA PEPG, BLOCOS DO REGIME FECHADO, S/D



FONTE: Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/CONTEÚDO/CONTEÚDO.php?CONTEÚDO=20>>. Acesso em: 01 mai.2015

FIGURA 10 - VISTA FRONTAL DO CRAPG, REGIME FECHADO, S/D



FONTE: Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/CONTEÚDO/CONTEÚDO.php?CONTEÚDO=22>. Acesso em: 01 mai. 2015.

Segundo informações obtidas junto à direção da escola, hoje a população carcerária é composta por 530 presos no regime fechado (PEPG) e 130 presos no regime semiaberto (CRAPG), totalizando 660 presos, todos do sexo masculino, sendo, na sua maioria, jovens oriundos de várias regiões do interior do Estado, com faixa etária predominante entre 20 e 30 anos. Deste total, estão matriculados na escola 222 alunos, sendo 187 do regime fechado (35,2%) e 35 alunos do regime semiaberto (26,9%). No total geral, estão matriculados na escola 33,6% da população carcerária da unidade. Há que se ressaltar que, no regime semiaberto, aumentou o número de presos implantados nos setores de trabalho externo e que no momento estão suspensas as aulas no período noturno.

Até o ano de 2011, quando me afastei da escola por motivo de licença médica, a população carcerária na PEPG (regime fechado) girava em torno de 300 presos, e no CRAPG (regime semiaberto), aproximadamente 120 presos, tendo o percentual de matrículas na escola chegado a 70% no regime fechado e 90% no regime semiaberto. As aulas de Educação Física eram organizadas no período diurno, em contraturno, ou seja, participavam das atividades os alunos que não estavam em sala de aula (alunos que estudam no período matutino participavam da Educação Física no período vespertino e vice-versa). As atividades de Educação Física eram organizadas em conjunto com a programação diária de atividades das equipes de segurança. No regime fechado (PEPG), uma vez por semana, em cada galeria, em dois turnos, e no regime semiaberto (CRAPG), uma vez por semana, em dois turnos.

FIGURA 11 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CRAPG (2011) – (ALONGAMENTO)



FONTE: Acervo particular do Professor de Educação Física

As aulas de Educação Física não se restringiam somente aos alunos matriculados na disciplina, sendo abertas para todos os detentos da unidade interessados em participar. Diante disso, era contemplado com atividades de Educação Física um número aproximado de 350 alunos privados de liberdade, haja vista que alguns detentos do semiaberto (CRAPG), por estarem implantados nas frentes de trabalho externo, não podiam participar, pois as aulas eram realizadas somente no período diurno.

Os conteúdos propostos eram aqueles previstos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná: o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, os jogos e as brincadeiras.

A prática pedagógica era orientada pelo PPP da escola e pensada como um processo de construção participativa, considerando-se as rotinas da equipe de segurança e a condição de alunos presos. Desde a definição dos conteúdos, a elaboração do calendário de atividades, a organização dessas atividades, tudo era realizado dentro de uma proposta que viabilizasse a participação de todos os interessados na elaboração das regras, normas, bem como organização do espaço físico, o controle e a limpeza dos materiais utilizados (bolas, tênis, uniformes), procurando aproximar-se de uma verdadeira prática social participativa.

FIGURA 12 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CRAPG (2011) - (FUTEBOL)



FONTE: Acervo particular do Professor de Educação Física.

A prática pedagógica é entendida, na percepção de Gimeno Sacristán (1999), como uma ação do professor no espaço de sala de aula. O professor assume a função

de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Segundo o autor, a escola está rodeada por diferentes fatores que influenciam a sua dinâmica.

No ambiente prisional da PEPG, a prática pedagógica de Educação Física era influenciada por fatores sociais, mas também por fatores específicos do local. Era desenvolvida no ambiente externo e interno das galerias, ou seja, fora do espaço escolar, por isso, a disciplina Educação Física sofria influência do meio e das medidas autoritárias da segurança de forma direta. Esta influência limitava o trabalho com alguns conteúdos previstos nas DCE/EF, que não eram permitidos pela segurança, como, por exemplo, as lutas, a utilização de determinados materiais e equipamentos considerados prejudiciais à segurança, a restrição ao trânsito do professor e alunos pela unidade, comprometendo a relação dialógica entre professor e aluno no processo pedagógico.

FIGURA 13 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRAPG (2011) - (DOMINÓ)



FONTE: Acervo particular do Professor de Educação Física.

Mas neste ambiente contraditório, a tarefa de um educador crítico é de oferecer a democratização dos saberes universais, por meio da tematização e seleção das práticas da *cultura corporal* (danças, esportes, lutas, ginásticas), adequadas às possibilidades cognoscentes dos alunos e da relevância social dos conteúdos. A escolha dos conteúdos deve ser submetida a um constante questionamento para o seu redirecionamento e, desta forma, abre-se espaço para a participação do aluno no processo educativo e, não obstante, sua participação política.

As teorias críticas anteveem um modelo ideal de currículo, de prática pedagógica que possa evitar a injustiça social.

FIGURA 14 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRAPG (2011) - (XADREZ)



FONTE: Acervo particular do Professor de Educação Física

A prática pedagógica de Educação Física na unidade era orientada pelo PPP da escola e adaptada à realidade prisional, de acordo com as necessidades de segurança. Dessa forma, sofria uma imposição repressiva da organização de segurança, forçando a uma prática conservadora de Educação Física, especificamente (higienista, militarista e competivista).

FIGURA 15 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRAPG (2011) - (XADREZ E TÊNIS DE MESA)



FONTE: Acervo particular do Professor de Educação Física.



FIGURA 16 - AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PEPG (2005) - (FINAL DO CAMPEONATO DE FUTSAL)



FONTE: Acervo particular do Professor de Educação Física

No retorno à escola, em abril de 2015, deparei-me com profundas mudanças nos procedimentos com os presos da unidade, devido a diversas ocorrências registradas nas outras unidades penais do Estado e pelo aumento da população carcerária nas unidades. A população no regime fechado está com um excedente de 25%. Isto acarretou consequências negativas ao andamento das atividades em vários setores da unidade, incluindo a escola.

Hoje, devido a medidas preventivas de segurança, o atendimento escolar é de 30%, em relação ao percentual já atendido pela escola, no regime fechado (PEPG), pois estão sendo utilizadas somente duas salas de aulas, dentre quatro existentes, porque estas duas foram equipadas com grades para proteção dos professores e agentes penitenciários.

Para complementar empiricamente a análise sobre as práticas de Educação Física efetivamente desenvolvidas na unidade, foi realizada uma entrevista com grupo focal com alunos do CEEBJA. Segundo Gomes e Barbosa (1999), um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões (GOMES; BARBOSA, 1999, p. 01).

O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. O grupo deve ser composto de 6 a 12 pessoas. As pessoas são convidadas para participar da discussão sobre determinado assunto.

Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Por exemplo: compartilham das mesmas características demográficas, tais como nível de escolaridade, condição social ou são todos funcionários do mesmo setor do serviço público (GOMES; BARBOSA, 1999, p. 1). No caso da presente pesquisa são todos alunos matriculados no CEEBJA Professor Odair Pasqualini.

Os objetivos com este Grupo Focal foi o de colocar em discussão a prática da Educação Física, no regime fechado (PEPG), a partir do ponto de vista do aluno, e identificar as concepções presentes nesta prática.

As questões norteadoras que compuseram o guia de entrevista foram as seguintes:

1. Qual é a finalidade da Educação Física para os presos?
2. Qual é a finalidade da Educação Física para a unidade? Para que ela serve?
3. Qual é a importância da prática ou atividade de Educação Física? Por quê?
4. Que práticas ou atividades são mais desenvolvidas pelo professor na unidade?
5. Que práticas ou atividades são mais apreciadas pelos alunos?
6. Em que contribuem estas práticas ou atividades para a sua vida na sociedade?
7. Quais as dificuldades para realização dessas práticas?
8. O que você julga que contribuiria para a melhoria da prática de EF na unidade?

A entrevista com Grupo Focal foi realizada com 09 (nove) alunos matriculados no ensino fundamental fase II (6º ao 9º ano), do CEEBJA Professor Odair Pasqualini, todos cumprindo pena no regime fechado (PEPG), sendo 04 (quatro) alunos da galeria "A", 02 (dois) da galeria "B" e 03 (três) da galeria "C". Estes alunos foram escolhidos por fazerem parte de uma mesma turma, hoje composta por um número máximo de 10 (dez) alunos, devido a questões de segurança, por estarem no mesmo nível de escolaridade e por representarem os presos das três galerias do regime fechado. Há que se lembrar de que a atividade prática de Educação Física é disponibilizada para todos os presos da unidade, independentemente de serem matriculados na disciplina em questão. Foram escolhidos alunos do regime fechado, por estarem em uma condição de carceragem mais rígida, com menos oportunidade de atividades corporais, em relação aos alunos do regime semiaberto.

A reunião foi realizada através de uma discussão informal, dialógica, com a participação de todos os alunos do grupo, em uma sala de aula da escola, com duração de 2 horas. As respostas aos temas orientadores foram construídas coletivamente, com a participação de todos os integrantes do grupo e analisadas e classificadas pelo pesquisador, tendo por referência as concepções anteriormente estudadas.

Na primeira questão: Qual é a finalidade da Educação Física para os presos?

O grupo destacou o seguinte:

1. Promoção da saúde (concepção higienista);
2. Combate ao stress causado pela reclusão (saúde mental, concepção higienista);
3. Promover o bem-estar físico e mental (concepção higienista);
4. Conhecer e superar os seus limites físicos (aptidão física). (concepção competitivista).

Na segunda questão: Qual é a finalidade da Educação Física para a unidade?

Eles responderam que:

1. "Serve para trabalhar os limites, a disciplina dos presos, que também é educação" (concepção militarista);
2. "Acalma os ânimos dos presos", "a maioria ia se cuidar mais pra não ter sanção", "melhorar a convivência no geral" (concepção higienista e concepção de disciplina militarista).

Na terceira questão: Qual é a importância da prática ou atividade de Educação Física? Por quê? Os mesmos responderam o seguinte:

1. Executar exercícios de forma correta, orientados pelo professor (concepção militarista e competitivista);
2. Suprir a necessidade de movimentar-se (concepção higienista);
3. Praticar esportes, "porque no futebol você não está preso" (concepção competitivista, atividade lúdica e higienista);
4. Exercitar o raciocínio, "ocupar a mente" (concepção higienista);
5. Desenvolver a concentração (concepção psicomotora);
6. Criar hábito de exercitar-se (concepção higienista);
7. Convivência com pessoas diferentes (construtivista interacionista).

Na quarta questão, segundo os alunos, dentre as atividades que foram mais desenvolvidas pelo professor responderam o seguinte:

1. "O carro chefe é o futebol, porque a maioria participa e gosta". Isso corresponde a aproximadamente 80% das atividades trabalhadas pelo professor (concepção competitivista);
2. "Mas tem também a ginástica, todo o dia (alongamento), na sala antes das aulas" (concepção higienista);
3. Jogo de tênis de mesa na galeria, nos dias de chuva (construtivista interacionista e competitivista);
4. Jogos de xadrez, dominó, trilha, dama, "teve até peteca, porque não dava pra jogar vôlei porque fura a bola nos *ouriços*<sup>51</sup>" (jogos intelectivos com influência da psicologia expressos nas concepções construtivista interacionista e competitivista).

Na quinta questão: Que práticas ou atividades são mais apreciadas pelos alunos? Foi respondido o seguinte: campeonato de futebol, "porque todo mundo participa". (atividade esportiva da concepção competitivista)

Na sexta questão: Em que contribuem estas práticas ou atividades para a sua vida na sociedade? As respostas dadas a esta questão foram as seguintes:

1. Saber praticar esportes (objetivo encontrado na concepção competitivista);
2. Criar hábito de exercitar-se (objetivo encontrado na concepção higienista);
3. Conviver com pessoas diferentes (originária da psicologia expressa nas concepções desenvolvimentista e Construtivista-interacionista);
4. Desenvolver a disciplina, os limites, autocontrole (concepção militarista);
5. Respeitar regras (concepção militarista).

Na sétima questão: Quais as dificuldades para realização dessas práticas? O grupo respondeu que são:

1. As restrições impostas pela segurança, dificultando o contato do professor com os alunos para orientar as atividades (regime autoritário disciplinar presente na concepção militarista).
2. A falta de materiais, tais como bolas, calçados, roupas para a prática de atividades (materiais esportivos utilizados na concepção competitivista);
3. A falta de quadra de esporte oficial. (concepção competitivista).

---

<sup>51</sup> Arames espiralados, cortantes colocados, em torno dos alambrados dos pátios utilizados para as atividades físicas, na parte superior.

4. Na oitava questão: O que você julga que contribuiria para a melhoria da prática de EF na unidade?

Os alunos sugeriram:

1. A criação de setores de produção de bolas e calçados, para suprir a necessidade desses materiais (concepção competitivista);
2. Uma maior abertura para as atividades por parte da segurança;
3. Adaptações no pátio de atividades (redes cobrindo o alambrado do pátio, pintura do piso), aquisição de jogos de xadrez, mesas de tênis e uniformes esportivos novos.

O objetivo com este Grupo Focal foi o de colocar em discussão a prática de Educação Física na unidade, sob a perspectiva dos alunos, e identificar quais concepções de Educação Física estão presentes nesta prática. Diante das respostas, observou-se que a Educação Física escolar na unidade prisional alimenta a expectativa de construção de um ambiente harmônico de convivência dentro do presídio, de inculcar nos alunos presos o hábito da disciplina, de regeneração das virtudes e da moral, promover a docilização e o controle do corpo, conforme argumenta Foucault, em *Vigiar e Punir - História da Violência nas Prisões* (2007), bem como promover a saúde; combater o stress causado pela reclusão; promover o bem-estar físico e mental; oportunizar ao aluno conhecer e superar os seus limites físicos (aptidão física); movimentar-se; recrear-se, divertir-se, de forma lúdica; trabalhar os limites, a disciplina dos presos, "acalmar os ânimos dos presos", "melhorar a convivência no geral"; executar exercícios de forma correta, orientados pelo professor; praticar esportes; exercitar o raciocínio, "ocupar a mente"; desenvolver a concentração; conviver com pessoas diferentes; saber praticar vários esportes; criar o hábito de exercitar-se; o autocontrole e respeitar regras.

Além disso, permitir o desenvolvimento de aptidões físicas e mentais, consideradas úteis para o processo de reintegração social e profissional e a retomada da vida em sociedade. A Educação Física sofre influência do meio e das medidas de segurança de forma direta. Esta influência limita o trabalho com alguns conteúdos previstos nas DCE/EF, proibidos pela segurança, como, por exemplo, as lutas, a utilização de determinados materiais e equipamentos considerados prejudiciais à segurança, a restrição ao trânsito do professor e alunos pela unidade, a falta de tempo para as atividades, falta de materiais e espaço físico adequado.

Os conteúdos e atividades práticas abrangem os jogos (tênis de mesa, dominó, dama, trilha e xadrez), os esportes (futebol) e a ginástica geral. Para melhorar a prática de EF, foi sugerida a criação de setores de produção de bolas e calçados, para suprir a necessidade desses materiais; uma maior abertura para as atividades por parte da segurança; adaptações no pátio de atividades (redes cobrindo o alambrado do pátio, pintura do piso), aquisição de jogos de xadrez, mesas de tênis e uniformes esportivos novos.

Diante disso, observa-se nas respostas, implicitamente, a influência de diversas concepções de Educação Física, desde a concepção higienista, passando pelas concepções militarista, desenvolvimentista, construtivista interacionista e competitivista. Neste caso, as práticas de Educação Física, a partir do ponto de vista dos alunos, são voltadas para necessidades imediatistas de cunho biológico, psicológico, social e desportivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em realizar esta pesquisa de mestrado surgiu da preocupação em analisar as concepções de Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.

Na busca desta compreensão, verificou-se a necessidade de analisar as concepções teóricas de Educação Física presentes nos documentos oficiais, produzidos pela rede de Educação Pública do Estado do Paraná, que norteiam as ações pedagógicas da disciplina nas instituições escolares públicas e a sua verdadeira prática na unidade penal. Assim, elegeram-se como objetivos específicos identificar as concepções de Educação Física na história da referida disciplina no Brasil; analisar as influências dessas concepções nos discursos presentes nos documentos norteadores para a Educação Física da rede pública do Estado do Paraná; e identificar a(s) concepção(ões) de Educação Física que orientam o discurso e a prática pedagógica daquele estabelecimento.

Para desenvolver o trabalho, foram considerados os discursos que configuraram tais documentos oficiais. Os pilares teóricos foram sustentados pelas discussões de pesquisadores em Educação Física que tiveram maior representatividade na literatura brasileira sobre a disciplina em estudo.

Assim, a dissertação se sustentou teoricamente em obras já consagradas na área de Educação Física, mas que não se caracterizam por serem estudos específicos sobre a Educação Física no sistema prisional. No seu conjunto, foram priorizadas as produções de Lino Castellani Filho, por ser um dos precursores de alguns conceitos fundamentais do *Currículo Básico*, dentre os quais o conceito de *Cultura Corporal*. Além de Castellani Filho, foram utilizadas as teorizações desenvolvidas por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, o qual foi um dos consultores no processo de construção das *Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental*, participando do processo desde o ano 2003 até o início do ano de 2005. Também foi objeto de análise a obra publicada em 1992 por Soares *et al.*, intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a qual defende como objeto de ensino desta disciplina a *Cultura Corporal*.

As produções teóricas citadas influenciaram sobremaneira os modos de pensar as proposições desenvolvidas nos documentos oficiais, produzidos pela rede de Educação Pública do Estado do Paraná, que norteiam as ações pedagógicas da disciplina, cada qual ao seu tempo.

Da análise dos documentos oficiais para a educação pública do Estado do Paraná, percebeu-se que seus discursos contemplam várias concepções de Educação Física, como se estas complementassem umas às outras, mesmo sendo divergentes em seus fundamentos teóricos.

Tal diversidade teórica, sem a devida discussão e aprofundamento sobre seus fundamentos, dificulta o entendimento pelas(os) docentes sobre as questões políticas implícitas na construção de propostas pedagógicas e sua implementação no cotidiano escolar. Daí a necessidade de se ter clareza sobre as diferentes concepções teóricas de Educação Física presentes nestes documentos, para que a implementação da prática pedagógica pelo professor(a) seja consciente e coerente com os interesses e as necessidades dos alunos privados de liberdade.

Após esta pesquisa, constatou-se a presença de diversas concepções de Educação Física no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa.

Em relação às concepções de Educação Física que norteiam o discurso curricular e a prática da disciplina na instituição pesquisada, foi constatado que, apesar de apontar no PPP as finalidade e os objetivos voltados para a formação humana e o acesso à **cultura corporal produzida historicamente**, objeto de estudo da concepção Crítico-superadora (*cultura corporal*), também apresenta em seu texto abordagens teóricas da concepção Crítico-emancipatória (*cultura de movimento*), *Corporalidade (experiências e cultura escolar)* e, ainda, as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, caracterizando-se a adoção do ecletismo teórico presente nos outros documentos.

Já a prática pedagógica de Educação Física no ambiente prisional sofre influência direta do meio e dos procedimentos rotineiros de segurança da unidade, situação que corrobora com a afirmação de Sacristán (1999), de que a escola está rodeada por diferentes fatores que influenciam a sua dinâmica. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).



As atividades práticas predominantes são os **jogos** (tênis de mesa, dominó, dama, trilha e xadrez), os **esportes** (futebol) e a **ginástica** geral, propostas pela concepção crítico-superadora, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, previstas no PPP da escola, mas as impressões passadas pelos alunos refletem principalmente as influências das concepções higienista, militarista e competitivista, todas concepções conservadoras de Educação Física. Diante disso observa-se que, tanto no Projeto Político Pedagógico, quanto na prática pedagógica de Educação Física no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, estão presentes várias concepções teóricas, tanto das correntes conservadoras como das críticas. Cabe então ao professor ou professora procurar discernir uma concepção teórica da outra e tomar uma posição consciente para que sua prática pedagógica seja de acordo com o PPP da escola e com os interesses dos alunos em busca de liberdade, apesar das dificuldades impostas pelo ambiente restritivo.

O esporte, os jogos e a ginástica são ferramentas que devem ser bem manuseadas pelo professor e para isso é necessário se ter consciência, compreensão e conhecimento sobre as concepções de Educação Física e as suas diferentes propostas, na dinâmica da prática pedagógica intramuros.

A Educação Física, juntamente com as demais disciplinas escolares, no ambiente prisional, não consegue sozinha a transformação almejada dos alunos presos, mas são fundamentais para que aluno preso tenha um melhor entendimento de si, do outro e do mundo que o condena. Neste âmbito a Educação Física pode se constituir em uma das "tábuas de salvação" para o aluno preso.

Gimeno Sacristán (1999) nos deixa claro que o ensino é um processo que necessita de sujeitos que possuam consciência do seu sentido e por isso não pode ser deixado levar pela espontaneidade da dinâmica social. O autor acrescenta que a dinâmica a que estamos nos referindo sempre oculta interesses e poderes não evidentes. A **consciência, a compreensão e o conhecimento** (grifos nossos) são elementos essenciais para que possamos assumir posições a respeito do ensino, efetuando as ações com um propósito e não apenas sendo guiados pela lógica de mercado, que forma o senso comum e acaba delegando as funções da escola de acordo com as demandas do modo de produção capitalista. As ações educativas necessitam ultrapassar a imediatividade, pois dependem de conhecimentos consistentes.

A prática pedagógica deve ser reflexiva e coerente com os interesses e as necessidades dos alunos encarcerados, considerando-se as relações de poder existentes na sociedade mais ampla.

Os conteúdos estruturantes (jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e brincadeiras) devem ser abordados de acordo com a vertente do materialismo histórico e dialético, de forma crítica, significativa e contextualizada, visando à transformação da prática social e não para que essa prática pedagógica assuma características imediatistas, funcionalistas, com foco na adaptação do indivíduo aos interesses de dominação e controle do poder hegemônico da sociedade capitalista neoliberal conservadora. Com isto, está posto o desafio na busca de novas perspectivas para a prática pedagógica de Educação Física intramuros.

Espera-se que este estudo sirva de base para reflexões futuras sobre a prática pedagógica da disciplina de Educação Física escolar no ambiente prisional, especificamente no CEEBJA Professor Odair Pasqualini, considerando-se que, atualmente, novas teorizações estão surgindo, novos rumos estão se delineando nesta área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ARCO-VERDE, I. F. S. **Introdução às Diretrizes Curriculares: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a rede pública do estado do Paraná.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em: 20 mai. 2014.
- BETTI, M. et al. Por uma Didática da Possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, 1996, p.23-28.
- \_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48: 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo004.html)> Acesso em: 25 mar. 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: ensino de quinta a oitava séries.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANTO, D. Á. **Regime Inicial de Cumprimento de Pena Reclusiva ao Reincidente.** Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- CAPELA, P. R. do C. **As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física: interpretações para a implantação.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, III., Niterói, 1999. **Anais...** Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999, p. 66.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas: Papirus, 2013.
- CEEBJA, P. O. P. **Projeto Político Pedagógico.** Ponta Grossa, 2010.
- CPDOC/FGV. **Anos de Incerteza (1930 - 1937): Golpe do Estado Novo.** Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/GolpeEstadoNovo>>. Acesso em: 20 jun.2014.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001, p. 05-25.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.17-32, jan./jun. 2001.

FERRETTI, M.; KNIJNIK, J. D. A prática esportiva e atividade física podem educar pessoas atrás das grades? **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 7, n. 3, p. 59-73, set./dez. 2009. ISSN: 1983-930.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, J. B. S. **Educação Física de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**. a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

GOIS JUNIOR, E. **Os higienistas e a Educação Física: a história de seus ideais**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, M.E.S.; BARBOSA, E. F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999. (Publicação interna).

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 15 –n46, jul./dez. 1997.

KOCH, C. A. I. **Jovens em privação de liberdade e o esporte: estudo de caso pela prática do voleibol**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – SEED/Pr, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000, p.40.

KUNZ, E. **A Educação Física: mudanças e concepções**. In. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, volume 10, n. 1, CBCE: setembro de 1988, p. 29-32.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. Fernando De Azevedo e a questão da raça brasileira: sua regeneração pela Educação Física. **Revista Cadernos de História da Educação**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 8, n. 1, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO V. A. de. Lazer, esporte e presidiários: algumas reflexões. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 11, n 106, Marzo 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar**: uma abordagem fenomenológica. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

NAGLE, J. A Educação na primeira República. In: **O Brasil Republicano**, v. 2: sociedade e instituições (1889 – 1930) por Paulo Sérgio Pinheiro, [et al]. – 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 262-291.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná**: do currículo básico às diretrizes curriculares. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2007.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

\_\_\_\_\_. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEVES, E. S. das. **Atividade física no sistema prisional brasileiro**: algumas iniciativas da educação penitenciária no início do século XX. São Paulo, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Edição Eletrônica. Curitiba: SEED, 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 02/14**. Processo nº 2553/13, protocolo nº 13.020.297-7. Aprovado em 19/03/14.

PINHEIRO, P. S. et al. **O Brasil republicano**, v. 2: sociedade e instituições (1889 – 1930). 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

SÁ, G. R. de. **A Prisão dos Excluídos: origens e reflexões sobre a pena privativa de liberdade.** Rio de Janeiro: Diadorin, 1996.

SACRISTÀN, J. G. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-56.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMBO, B. **Ressocialização ou Reintegração Social?** Maputo, Moçambique, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Ensino Médio. **Orientações Curriculares de Educação Física.** Texto Preliminar. Curitiba: SEED, jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná.** Versão preliminar. Curitiba: SEED, fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental.** Versão preliminar. Curitiba: SEED, jul. 2006<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física.** Curitiba: SEED, 2006b.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: SEED, 2006c.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física.** Curitiba: SEED, 2008.

SILVA, A. C. Educação Física higienista: discursos historiográficos: **EFDeportes.com, Revista Digital,** Buenos Aires, Año 17, n. 171, ago. 2012.

SILVA, T. T. da. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 77-81.

SILVA, A. C. Educação Física higienista: discursos historiográficos: **EFDeportes.com, Revista Digital,** Buenos Aires, Año 17, n. 171, ago. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd171/educacao-fisica-higienista-discursos.htm>. Acesso em: 04 mai. 2014.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

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

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física** / coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

TABORDA de OLIVEIRA, M. A. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: corporalidade como termo ausente? In: \_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos** (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A. de. **Corporalidade e cultura escolar**: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no Estado do Paraná. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Ensino Fundamental (versão preliminar), 2005.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S.V. **Educação Física – Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 17-36.

VECHIA, A. O Movimento dos Testes e Medidas Educacionais na primeira metade do Século XX: homogeneização das classes ou exclusão escolar? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, HISTEDBR, VIII., Campinas, 2009. **Anais...** CD ROM.

VEIGA-NETO, A. **Culturas e currículo**. Texto apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, 1995.

VIÑAO-FRAGO, A. Historia da educação e historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez., 1995.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.