

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

DIRETRIZES CURRICULARES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO

CURITIBA
2008

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

Leandro Konder

SUMÁRIO

1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 ELEMENTOS ARTICULADORES DOS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

- a) CULTURA CORPORAL E CORPO
- b) CULTURA CORPORAL E LUDICIDADE
- c) CULTURA CORPORAL E SAÚDE
- d) CULTURA CORPORAL E MUNDO DO TRABALHO
- e) CULTURA CORPORAL E DESPORTIVIZAÇÃO
- f) CULTURA CORPORAL – TÉCNICA E TÁTICA
- g) CULTURA CORPORAL E LAZER
- h) CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE
- i) CULTURA CORPORAL E MÍDIA

3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

- 3.1 ESPORTE
- 3.2 JOGOS E BRINCADEIRAS
- 3.3 GINÁSTICA
- 3.4 LUTAS
- 3.5 DANÇA

4.ENCAMINHAMENTO METODOLOGICO

5 AVALIAÇÃO

6 REFERÊNCIAS

1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

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

As primeiras sistematizações que o conhecimento sobre as práticas corporais recebe em solo nacional, ocorrem a partir de teorias oriundas da Europa. Sob a égide de conhecimentos médicos e da instrução física militar, a então denominada Ginástica surgiu, principalmente, a partir de uma preocupação com o desenvolvimento da saúde e a formação moral dos cidadãos brasileiros. Esse modelo de prática corporal pautava-se em prescrições de exercícios visando o aprimoramento de capacidades e habilidades físicas como a força, a destreza, a agilidade e a resistência, além de visar a formação do caráter, da auto-disciplina, de hábitos higiênicos, do respeito à hierarquia e do sentimento patriótico. (SOARES, 2004)¹

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

No contexto referido acima, a Educação Física² ganha espaço na escola, uma vez que o físico disciplinado era exigência da nova ordem em formação. Essa Educação Física confundia-se com a prática da Ginástica, pois incluía exercícios físicos baseados nos moldes médico-higiênicos.

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

O século XIX foi o século que difundiu a instrução pública e Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Para elaboração do seu projeto buscou

1 Para Carmen Lúcia Soares, “a Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, essas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social (...)” (2004, p. 69)

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

inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento. Suas idéias acerca desta questão estão claramente redigidas nos seus famosos *pareceres* sobre educação (MACHADO, 2000, p. 03).

No ano de 1882, Rui Barbosa emitiu o parecer nº 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Entre outras conclusões, afirmou a importância da Ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a Pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas (SOARES, 2004, p. 92). Conforme consta no próprio parecer, “(...) com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie” (QUEIRÓS, 1942, *apud* CASTELLANI FILHO, 1994, p. 53).

No início do século XX, especificamente a partir de 1929, a disciplina de Educação Física tornou-se obrigatória nas instituições de ensino para crianças a partir de 6 anos de idade e para ambos os sexos, por meio de um anteprojeto publicado pelo então Ministro da Guerra, General Nestor Sezefredo Passos. “Propõe também a criação do Conselho Superior de Educação Física com o objetivo de centralizar, coordenar e fiscalizar as atividades referentes ao Desporto e à Educação Física no país e também a elaboração do Método Nacional de Educação Física.” (LEANDRO, 2002, p. 34).

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

As relações entre a institucionalização da disciplina de Educação Física no Brasil e a influência da ginástica, explicitam-se em alguns marcos históricos, dentre eles: a criação do “Regulamento da Instrução Física Militar (Método Francês), em 1921; a obrigatoriedade da prática da ginástica nas instituições de ensino, em 1929; a adoção oficial do método Francês³, 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.

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

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.⁴

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

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

No final da década de 30 e início da década de 40 ocorreu o que o Conselho denomina como um processo de “desmilitarização” da Educação Física brasileira, isto é, a predominância da instrução física militar começou a ser sobreposta por outras formas de conhecimento sobre o corpo e, com o fim da II Guerra Mundial, tem início um intenso processo de difusão do esporte na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras. O esporte:

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

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

No início da década de 40, o governo brasileiro estabeleceu as bases da organização desportiva brasileira instituindo o Conselho Nacional de Desportos, com o intuito de orientar, fiscalizar e incentivar a prática desportiva em todo o país (LEANDRO, 2002, p. 58).

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 de Educação Física, 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. 22⁵).

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

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

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como *Reforma Capanema*, 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. O Ensino Secundário foi reorganizado em ginásio, com duração de quatro anos, e os cursos clássico e científico com duração de três anos.

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

5 Sobre esse tema, ver também CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61, em 1961.

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

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

Ocorreram, ainda, outras reformas educacionais no Brasil, em particular o chamado acordo do Ministério da Educação e Cultura - MEC/United States Agency International for Development – USAID (MEC-USAID).⁶ Esse fato permitiu que muitos professores dessa área de conhecimento frequentassem, nos Estados Unidos, cursos de pós-graduação cujos fundamentos teóricos sobre o movimento humano pautavam-se na visão positivista das ciências naturais, isto é, uma Educação Física cujo modelo pautava-se na prática esportiva e na aptidão física. Nesse contexto, o esporte consolidou sua hegemonia como objeto principal nas aulas de Educação Física, em currículos cujo enfoque pedagógico estava centrado na competição e na performance dos alunos.

Os chamados esportes olímpicos – vôlei, basquete, handebol e atletismo, entre outros – foram priorizados para formar atletas que representassem o país em competições internacionais. Tal preferência sustentava-se na “teoria da pirâmide olímpica”, isto é, a escola deveria funcionar como um celeiro de atletas, tornar-se a base da pirâmide para seleção e descoberta de talentos nos esportes de elite nacional. Predominava o interesse na formação de atletas que apresentassem “talento natural”, de modo que se destacavam, até chegar ao topo da pirâmide, aqueles considerados de alto nível, prontos para representar o país em competições nacionais e internacionais. A idéia de talento esportivo substanciava-se num entendimento naturalizante dos processos sociais que constituem os seres

⁶Para melhor compreensão sobre o assunto ver: CUNHA, L.A. & GOES, M. Educação: grande negócio. In: *O golpe na educação*. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987; _____. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

humanos, como se as características biológicas individuais fossem preponderantes frente às oportunidades que cada um possui no decorrer de sua história de vida.

Na década de 70, a LDB nº 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 dos sistemas de ensino. Conforme consta no Capítulo I, Art. 7º da LDB 5692/71, “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

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

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

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

Embora a perspectiva esportiva da Educação Física escolar tenha recebido uma forte crítica com o surgimento da *psicomotricidade*, esta ainda não estabeleceu um novo arcabouço de conhecimento escolar, pois as práticas corporais (p.e. o esporte) não foram tratadas como conhecimentos a serem sistematizados e transmitidos, mas sim como meios para a educação e disciplina dos corpos.

A Educação Física ficou também relegada a serviço da aprendizagem das outras disciplinas escolares. Um exemplo disso pode ser entendido na seguinte situação: Um(a) professor(a) de Matemática aborda um(a) professor(a) de Educação Física e solicita que este trabalhe com os alunos, em quadra, a noção de conjunto. Pede para que o(a) professor de Educação Física organize a turma em círculos e

desenvolva a noção de pertence, não pertence, está contido, não está contido, etc. Podemos entender que, nessa situação, a disciplina de Educação Física está servindo como um meio para o aprendizado da Matemática. Será que o corpo e o movimento são exclusividades da Educação Física?

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

Além disso, os fundamentos da psicomotricidade se contrapunham às perspectivas teórico-metodológicas baseadas no modelo didático da *esportivização* da Educação Física, pois valorizavam a formação integral da criança, acreditando que esta se dá no desenvolvimento interdependente de aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Em meados dos anos 80, houve um movimento de abertura política e o início de um processo de redemocratização social, culminando com o fim da Ditadura Militar. O sistema educacional brasileiro, como reflexo desse contexto, passou por um processo de reformulação.

No mesmo período, a comunidade científica na Educação Física se fortaleceu com a expansão da pós-graduação em Educação Física no Brasil. Esse movimento possibilitou a muitos professores uma formação não mais restrita às ciências naturais e biológicas. Com a abertura de cursos na área de humanas, principalmente em educação, novas tendências ou correntes de ensino da Educação Física, cujos debates evidenciavam severas críticas ao modelo vigente até então, passaram a subsidiar as teorizações dessa disciplina escolar (DAÓLIO, 1997, p. 28).

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

- *Desenvolvimentista*: defende a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Constitui o ensino de habilidades motoras de acordo com uma seqüência de desenvolvimento. Sua base teórica é, essencialmente, a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem;⁷

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

- *Construtivista*: defende a formação integral sob a perspectiva construtivista-interacionista. Inclui as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. Embora preocupada com a cultura infantil, essa abordagem se fundamenta também na psicologia do desenvolvimento.⁸

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

- *Crítico-superadora*: baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e estipula como objeto da Educação Física, a Cultura Corporal⁹ a partir de conteúdos como: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a idéia 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 conhecimento produzidos pela humanidade, levando os alunos a estabelecer nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético.

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

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

9 No jogo, esporte ou atividade corporal, o homem produz a satisfação das suas necessidades, anseios e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos que o impulsionaram a agir. Ele atribui um valor de uso particular a esse produto consumido no ato da sua produção. Sua atividade tem um valor em si mesma porque atende à sua subjetividade, à sua realidade e às suas necessidades e motivações. Essas são as características essenciais que identificam e classificam, sem confundi-las com outras, as atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, por serem resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de cultura corporal (ESCOBAR, 2006. p. 9).

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

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

No final da década de 1980 e início de 1990, no estado do Paraná, estabeleceram-se as discussões para a elaboração do Currículo Básico.

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

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

Os embates educacionais oriundos desse período, posterior ao Regime Militar, consolidaram, nos documentos oficiais em educação no Brasil, dentre eles o próprio Currículo Básico do estado do Paraná, um viés crítico, isto é, um discurso preocupado com a formação de seres humanos capazes de questionar e transformar a realidade social em que vivem.

10 Cf. COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

11 Sobre essa abordagem conferir KUNZ, E.. *Educação Física: Ensino & Mucança*. IJUI: UNIJUI, 1991; _____. KUNZ, E. (Org.) . *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

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

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

É necessário procurar entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o de área do conhecimento. Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro da tendência Histórico-Crítica, verificamos que em sua ação pedagógica, ela deve buscar elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana (conforme proposta do filósofo português: Prof. Manuel Sérgio). Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e há dificuldade de compreender e apreender os elementos buscados nesta ciência, uma vez que as raízes históricas da Educação Física brasileira, estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras (PARANÁ, 1990, p. 175).

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

No mesmo período, foi elaborado o documento intitulado *Reestruturação da Proposta Curricular do Ensino de Segundo Grau*, também para a disciplina de Educação Física. Assim como antes, a proposta foi fundamentada na concepção histórico-crítica de educação para resgatar o compromisso social da ação

pedagógica da Educação Física. Vislumbrava-se a transformação de uma sociedade fundada em valores individualistas, em uma sociedade com menor desigualdade social.

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

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

Os avanços teóricos da Educação Física sofreram retrocesso na década de 1990 quando, após a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), o Ministério da Educação (MEC) apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de Educação Física, que passaram a subsidiar propostas curriculares nos estados e municípios brasileiros. O que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da idéia de parâmetros, e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais.

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

Os Parâmetros foram elaborados para atender a um artigo da Constituição que prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação (...) não levando em conta a realidade social dos homens, colocando a educação como solução para os problemas sociais e aos homens a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso na vida. Esse documento se apresenta como flexível e optativo, embora, pela forma como foi minuciosamente elaborado, se denuncie

todo o tempo como descritivo e específico no seu conteúdo, estimulando a sua incorporação e apresentando-se como verdade absoluta. (MARTINS E NOMA, 2002, p. 05)

Acusados por alguns críticos¹² de proporem um ecletismo teórico, os PCN não apresentaram uma coerência interna de proposta curricular. Ou seja, continham elementos da pedagogia construtivista piagetiana, da abordagem tecnicista, sob a idéia de eficiência e eficácia, e também, defendiam o conceito de saúde e qualidade de vida do aluno pautados na perspectiva da aptidão física.

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

Já, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os conhecimentos da Educação Física perderam centralidade e importância em favor dos temas transversais e da pedagogia das competências e habilidades, as quais receberam destaque na proposta¹³.

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

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

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

Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais

12 Cf. SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

13 Sobre a pedagogia das competências e habilidades, conferir DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In.: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 18, set/out/nov/dez, 2001.

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.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O breve histórico da disciplina de Educação Física, apresentado anteriormente, aponta marcos importantes para que o professor entenda as mudanças teórico-metodológicas que ocorreram no decorrer dos anos e que, por sua vez, configuraram a atual concepção de Educação Física defendida nestas diretrizes, a Cultura Corporal¹⁴. Este encaminhamento é, sobre tudo, resultado de ampla participação da comunidade acadêmica e escolar.

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

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

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

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

Busca-se, assim, superar formas anteriores de concepção e atuação na escola pública, visto que a superação é entendida como ir além, não como negação

¹⁴ A Cultura Corporal representa as formas culturais do movimentar-se humano historicamente produzidas pela humanidade. Nesse sentido, entende-se que a prática pedagógica da Educação Física no âmbito escolar deve tematizar as diferentes formas de atividades expressivas corporais, sistematizadas aqui nos seguintes conteúdos estruturantes: Esporte; Ginástica; Lutas; Dança; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

do que precedeu, mas considerada objeto de análise, de crítica, de reorientação e/ou transformação daquelas formas. Nesse sentido, procura-se possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social.

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

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

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

Portanto, pensar a Educação Física a partir de uma mudança, significa analisar a insuficiência do atual modelo de ensino, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos. Isto pressupõe criticar o trabalho pedagógico, os objetivos e a avaliação, o trato com o conhecimento, os espaços e tempos escolares da Educação Física. Significa, também, reconhecer a gênese da cultura corporal, que reside na atividade humana para garantir a existência da espécie. Destacam-se daí os elementos lúdicos e agonísticos¹⁵ que, sistematizados, estão presentes na escola como conteúdos de ensino.

A gênese da cultura corporal, referida acima, está relacionada à vida em sociedade, desenvolvendo-se, inicialmente, nas relações Homem-Natureza e Homem-Homem, isto é, pelas relações para a produção de bens e pelas relações de troca. Para garantir sua sobrevivência, reprodução e povoamento do Planeta, a humanidade necessitou conhecer a natureza, conquistar diferentes espaços, ocupando-os e explorando-os em sua diversidade de fauna, flora e relevo.

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

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

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

O trabalho é, então, constitutivo da experiência humana, concomitante com a materialidade corporal.

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

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

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

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

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

2.1 ELEMENTOS ARTICULADORES DOS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada, o que é possível por meio dos Elementos Articuladores¹⁶.

Tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, nem tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada. Os elementos articuladores alargam a compreensão das práticas corporais, indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar.

Na busca de transformar a Educação Física na escola, respondendo aos desafios anteriormente descritos, podemos nos valer desses elementos para construir possibilidades concretas e alterar a configuração do trabalho pedagógico na Educação Física.

Podemos exemplificar isto através dos seguintes sistemas de complexos temáticos:

- 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.

¹⁶ 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 estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atual mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais.

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

a) CULTURA CORPORAL E CORPO

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

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

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

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

Desse modo, pretende-se que as discussões que envolvem o corpo, estejam atreladas a todas as manifestações e práticas corporais que emergem dos e nos conteúdos estruturantes destas Diretrizes.

b) CULTURA CORPORAL E LUDICIDADE

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

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

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

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

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

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

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

c) CULTURA CORPORAL E SAÚDE

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

- Nutrição*: trata-se da abordagem das necessidades diárias de ingestão de carboidratos, de lipídios, de proteínas, de vitaminas e de aminoácidos, e também de seu aproveitamento pelo organismo, no processo metabólico que ocorre durante uma determinada prática corporal;
- Aspectos anátomo-fisiológicos da prática corporal*: trata-se de conhecer o funcionamento do próprio corpo, identificar seus limites na relação entre prática corporal e condicionamento físico, e propor avaliação física e seus protocolos;
- Lesões e primeiros socorros*: abordam-se informações sobre as lesões mais freqüentes ocorridas nas práticas corporais e como tratá-las a partir das noções de primeiros socorros. Trata-se, ainda, de discutir as conseqüências ou seqüelas do treinamento de alto nível no corpo dos atletas;
- Doping*: discutem-se as influências das condições econômicas, sociais, políticas e históricas no uso de substâncias ilícitas, por atletas e não-atletas, numa sociedade pautada na competição exacerbada; os motivos, os valores determinantes no uso de esteróides anabolizantes e seus efeitos.

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

Por sua vez, a sexualidade pode ser analisada sob, no mínimo, dois aspectos: primeiro, que a entende como fruição, prazer, alegria, encontro; segundo, a respeito do que ela representa em termos de miséria humana: prostituição infantil, dominação sexual, sexismo, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis entre outros. Na prática pedagógica, para dirimir as diferenças, sugere-se jogos

mistos, trazendo a responsabilidade da discussão para o aluno, mostrando a importância do convívio social entre os mesmos, através da mudança de regras.

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

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

d) CULTURA CORPORAL E MUNDO DO TRABALHO

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

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

(...) a clara importância de algumas disciplinas escolares, (...) que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em

grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico (NOZAKI, 2001, p. 05).

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

e) CULTURA CORPORAL E DESPORTIVIZAÇÃO

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

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

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

Por exemplo, é comum presenciarmos situações nas quais um jogador de futebol, ao realizar uma jogada criativa, ser punido com cartão amarelo por atitude anti-desportiva. Isso demonstra o quanto o rigor técnico e a padronização dos movimentos prevalecem sobre a criatividade.

Isso não significa que a criatividade não está mais presente nos esportes. É só lembrarmos de inúmeras jogadas criadas por jogadores de futsal, ou dos movimentos criativos da ginástica rítmica. Apesar disso, a objetividade é predominante no esporte rendimento e, portanto, priorizada em detrimento da criatividade.

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

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

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

f) CULTURA CORPORAL - TÉCNICA E TÁTICA.

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

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

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

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

Não se trata de negar a importância do aprendizado das diferentes técnicas e elementos táticos, mesmo porque compõem os elementos que constituem e identificam o legado cultural das diferentes práticas corporais. Mas, sim, conceber que o conhecimento sobre estas práticas vai muito além dos elementos técnicos e

táticos. Do contrário, corre-se o risco de reduzir ainda mais as possibilidades de superar as velhas concepções sobre o corpo, baseadas em objetivos focados no desenvolvimento de habilidades motoras e no treinamento físico, por meio das conhecidas progressões pedagógicas.

g) CULTURA CORPORAL E LAZER

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

O lazer possui um duplo processo educativo que pode ser visto como veículo de educação (educação pelo lazer) ou como objeto de educação (educação para o lazer).

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, trabalhar a questão do lazer nas aulas de Educação Física pode possibilitar aos alunos, no tempo disponível – fora das obrigações escolares, familiares, religiosas ou de trabalho – uma apropriação crítica e criativa de seu tempo, por meio da interiorização do conhecimento historicamente construído e apreendido na escola.

h) CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE

Aqui, propõe-se uma abordagem que privilegie o reconhecimento e ampliação da diversidade nas relações sociais. Por isso, as aulas de Educação Física podem revelar-se excelentes oportunidades de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças¹⁷, de desenvolvimento de idéias e de valorização humana, para que seja levado em conta o outro.

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

¹⁷ Ressalta-se o que estabelece a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, em todos os currículos.

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

De fato, é preciso que esses universos dialoguem entre si para que os alunos convivam com as diferenças e estabeleçam relações corporais ricas em experimentações. Um exemplo disso seria o desenvolvimento de atividades corporais, oferecendo aos alunos a experimentação de esportes adaptados. Com esse tipo de atividade, pode-se discutir as dificuldades encontradas pelos alunos, tanto de locomoção e direção como de equilíbrio, dentre outros. Busca-se, com isso, uma conscientização das diferenças existentes entre as pessoas, tendo como pressuposto básico de convivência o respeito e o convívio social. Por exemplo, jogar futebol com os olhos vendados, utilizando uma bola com guizo, ou uma bola envolvida em sacolas plásticas que emitam um som, pode ser uma atividade que busque os objetivos acima traçados.

i) CULTURA CORPORAL E MÍDIA

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

Além disso, é importante lembrar que a mídia está presente na vida das pessoas e a rapidez das informações dificulta a possibilidade de reflexão a respeito

das notícias. Neste sentido, torna-se importante que o aluno reflita acerca desse elemento articulador e o professor não pode ficar alheio a essa discussão.

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

A atuação do professor de Educação Física tem sua importância no sentido de aprofundar a abordagem dos conteúdos, considerando as questões veiculadas pela mídia em sua prática pedagógica, de modo a possibilitar ao aluno discussão e reflexão sobre questões como: a supervalorização de modismo, estética, beleza, saúde, consumo; os extremos sobre a questão salarial dos atletas; os extremos de padrões de vida dos atletas; o preconceito e a exclusão; a ética que permeia os esportes de alto nível, entre outros aspectos que são ditados pela mídia.

3. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

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

Os conteúdos estruturantes para a Educação Básica devem ser abordados em complexidade crescente¹⁸, isto porque, em cada um dos níveis de ensino os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

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

A seguir, cada um dos conteúdos estruturantes será tratado sob uma abordagem que contempla os fundamentos da disciplina, em articulação com aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais, bem como elementos da subjetividade representados na valorização do trabalho coletivo, na convivência com as diferenças, na formação social crítica e autônoma. Os conteúdos estruturantes propostos para a Educação Física na Educação Básica são os seguintes:

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

¹⁸ Abordar os conteúdos estruturantes em complexidade crescente, significa romper com a visão etapista de conhecimento, cuja exposição de conteúdos pauta-se em pré-requisitos. Exemplo dessa visão, pode ser observado nos esportes, por exemplo, quando acredita-se que o aluno necessita primeiramente conhecer as regras, para posteriormente vivenciá-las na prática. Essa forma de abordagem evidencia-se destinar à quinta e sexta séries a vivência de diversos jogos pré-desportivos e, para a sétima e oitava séries, o reconhecimento das regras de diferentes modalidades esportivas. Na compreensão de abordagem crescente de complexidade, esses assuntos não são vistos em separados. Desde a quinta série o aluno terá contato com regras e jogos pré-esportivos e esportivos, sendo o enfoque diferenciado para cada série, de acordo com sua capacidade de abstração. Logo, na quinta e sexta série o aluno teria condições de vivenciar regras gerais de determinado esporte, aprofundando isso na sétima e oitava por meio de competições e festivais esportivos.

3.1 ESPORTE

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

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

Ao trabalhar o conteúdo estruturante *esporte*, os professores devem considerar os determinantes histórico-sociais responsáveis pela constituição do esporte ao longo dos anos, considerando a possibilidade de recriação dessa prática corporal.¹⁹

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

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

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

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

¹⁹ Para saber mais sobre a recriação ou reinvenção dos esportes, conferir ASSIS DE OLIVEIRA, S. *Reinventando o esporte*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

Sendo assim, sugere-se uma abordagem que privilegie o esporte da escola, e não somente o esporte na escola. Isso pressupõe que as aulas de Educação Física sejam um espaço de produção de uma outra cultura esportiva, de ressignificação daquilo que Bracht (2005) denominou como “esporte moderno”, isto é, a expressão hegemônica atual do esporte competitivo de alto rendimento, espetacularizado e profissionalizado²⁰.

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

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

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

O vínculo da sociedade brasileira com o futebol é um exemplo. O(a) professor(a) de Educação Física pode elaborar várias estratégias metodológicas para este conteúdo, como: discussão sobre a predominância do futebol como esporte na sociedade brasileira; o discurso hegemônico sobre a identidade brasileira ligada ao futebol; as inúmeras outras possibilidades de jogarmos futebol, modificando as regras; o processo de esportivização que, a partir de um jogo

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

popular, constituiu o futebol; a masculinização do futebol; os preconceitos raciais historicamente presentes nos times e torcidas; as relações de mercado e de trabalho no futebol; dentre outros.

3.2 JOGOS E BRINCADEIRAS

Nestas Diretrizes os jogos e as brincadeiras são pensados de forma complementar, mesmo apresentando cada qual suas especificidades. Como conteúdo estruturante, ambos compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade²¹.

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

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

A partir dessa exemplificação entendemos que o jogo praticado nesta perspectiva, serve para reforçar desigualdades, que também estão arraigadas no contexto social.

Dessa maneira, é possível garantir o papel da Educação Física no processo de escolarização, que também é o de intervir no sentido de realizar uma crítica aos modelos dominantes, intervenção esta que requer um exercício crítico por parte do

²¹Vale lembrar que o brinquedo também faz parte desse universo, no entanto não se trata de um conteúdo estruturante da Educação Física, mas sim um objeto que pode servir de suporte para a brincadeira e para o jogo.

professor, diante das práticas que reforçam tais modelos. Também, exige dele a busca de alternativas que permitam a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

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

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

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

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

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

Através do brincar [jogar] o aluno estabelece conexões entre o imaginário e o simbólico.

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

Almeja-se organizar e estruturar a ação pedagógica da Educação Física, de forma que o jogo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como conhecimento que constitui um acervo cultural (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

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

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

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

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

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

3.3 GINÁSTICA

Nestas Diretrizes Curriculares, entende-se que a ginástica deve dar condições ao aluno de reconhecer as possibilidades de seu corpo, ou seja, as diferentes formas de representação das ginásticas devem ser objeto de ensino nas aulas de Educação Física.

Ainda, espera-se que os alunos tenham subsídios para questionar os apelos da mídia no que se refere à apologia do culto ao corpo, aos padrões estéticos e aos cenários e materiais que afirmam ser essenciais à prática da ginástica, sem deixar de reconhecê-la como prática corporal sistematizada, ganhou estatuto de disciplina escolar e importância como atividade para educação dos corpos na sociedade atual.

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

Um exemplo dessa perspectiva é o método ginástico baseado em exercícios calistênicos. A eficiência do movimento seria alcançada com hierarquização do movimento, de exercícios mais simples para os mais complexos e pela ordem de comando para que todos(as) os alunos(as) realizem os mesmos movimentos.

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

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

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

A presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma de

elaborar/praticar formas de ação comuns (...) (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

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

3.4 LUTAS

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

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

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

Ao abordar o conteúdo lutas, torna-se importante esclarecer os alunos acerca de suas funções, inclusive apresentando às transformações pelas quais passaram ao longo dos anos. De fato, as lutas se distanciaram, em grande parte, da sua finalidade inicial ligadas às técnicas de ataque e defesa, com o intuito de auto-

proteção e combates militares, no entanto, ainda hoje se caracterizam como uma relevante manifestação da cultura corporal.

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

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

Uma das possibilidades de se trabalhar com as lutas na escola é a partir dos jogos de oposição, cuja característica é o ato de confrontação que pode ocorrer em duplas, trios ou até mesmo em grupos. O objetivo é vencer o companheiro de maneira lúdica, impondo-se fisicamente ao outro. Além disso, deve haver o respeito às regras e acima de tudo preservar pela integridade física do colega durante a atividade.

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

Além dos jogos de oposição, para se trabalhar com o conteúdo de lutas os professores podem propor pesquisas, seminários, visitas a academias para que os alunos possam conhecer as diferentes manifestações corporais que fazem parte desse conteúdo estruturante.

Assim, o que se pode concluir é que a Educação Física, juntamente com as demais disciplinas do currículo deve, com seus próprios conteúdos, ampliar as referências dos estudantes no que diz respeito aos conhecimentos, em especial no campo da cultura corporal. Isto significa desenvolver, através das práticas corporais

na escola, conceitos, categorias e explicações científicas reconhecendo a estrutura e a gênese da cultura corporal, bem como condições para construí-la a partir da escola.

3.5 DANÇA

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

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

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

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

Alguns assuntos podem ser discutidos com os alunos, como o uso exacerbado da técnica, mostrando que a dança pode ser realizada por qualquer pessoa independentemente dos seus limites. A dança é uma forma de libertação do ser e promove a expressão de movimentos.

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

A discussão pode ocorrer depois de experimentações de improvisação da dança, sobre a supervalorização da coreografia, do culto a uma lógica cega na dança, fruto do esforço humano em produzir meios rápidos e eficientes para a realização de determinadas ações, por meio da criação de técnicas, sejam elas mecânicas ou corporais, como é o caso das inúmeras coreografias de danças, cujo

o interesse central está no fazer ou na prática pela prática, sem qualquer reflexão sobre as mesmas.

Uma dança que retrata bem a questão cultural é a afro-brasileira. Essa dança é composta por ricos elementos provindos das manifestações que retomam toda a cultura milenar de aldeias e tribos africanas. Nessas culturas, a dança está presente, sobretudo no culto à espiritualidade e faz incorporar os orixás invocados (FIAMONCINI e SARAIVA, 2003).

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

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

Outra maneira de abordagem da dança, nesta perspectiva crítica proposta pelas diretrizes, seria problematizar a forma como essa manifestação corporal tem se apropriado da erotização do corpo, tornando-se um produto de consumo do público jovem. Em outro exemplo, propõe-se que o professor desenvolva a vivência de uma dança próxima ao cotidiano do aluno (exemplo o *funk*) e depois realize outra dança de acesso restrito à sua (exemplo a dança de salão), de modo a discutir com seus alunos como se constituiu historicamente as duas danças, quais os seus significados, suas principais características, vertentes e influências que sofrem pela sociedade em geral.

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

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

Cabe ressaltar que tratar o conhecimento não significa abordar o conteúdo 'teórico', mas, sobretudo, desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a construção do conhecimento pela práxis, isto é, proporcionar ao mesmo tempo a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e, a reflexão sobre o movimento corporal, tudo isso segundo o princípio da complexidade crescente, em que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

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

questões envolvendo as diversas dimensões sociais, em jogos que requeiram maior capacidade de abstração por parte do aluno.

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

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

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

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

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

Para melhor compreensão da metodologia proposta nestas diretrizes, descreve-se outro exemplo, relacionado ao conteúdo estruturante *lutas*, e conteúdo específico *capoeira*. A capoeira é uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira, podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afro-descendentes, fato pouco retratado na história tradicional. A partir desse conteúdo, pode-se lançar um olhar para outras temáticas diretamente envolvidas. O assunto a ser abordado é *jogando capoeira*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Espera-se que o professor desenvolva um trabalho efetivo com seus alunos na disciplina de Educação Física, cuja função social é contribuir para que ampliem sua consciência corporal e alcancem novos horizontes, como sujeitos singulares e coletivos. Para isso, é necessário, antes de mais nada, reconhecer alguns dos principais problemas da Educação Física atual, responsáveis por desqualificá-la como área de conhecimento socialmente relevante, que comprometem sua legitimação²² no currículo escolar. Nesse sentido, segundo Shardakov (1978), é preciso superar:

- A persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, dentre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações;

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

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

Diante do exposto, 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 idéias, e atividades que ampliem a compreensão do estudante sobre os saberes produzidos pela humanidade e suas implicações para a vida.

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

5. AVALIAÇÃO

Falar de avaliação em Educação Física significa reconhecer a insuficiência das discussões e teorizações sobre esse tema no âmbito desta disciplina curricular no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1992). No entanto, mesmo diante dessa realidade, é necessário assumir o compromisso pela busca constante de novas ferramentas e estratégias metodológicas que sirvam para garantir maior coerência com o par dialético objetivos-avaliação. Isto é, pensar formas de avaliar que sejam coerentes com os objetivos inicialmente definidos.

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

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

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

A Educação Física, a partir da referência positivista e da esportivização, procurou distinguir os melhores, mais habilidosos, daqueles piores, que não apresentavam a habilidade esperada, tudo isso considerando o entendimento do professor sobre o que seria certo ou errado. Essa concepção chegou ao ápice quando alguns professores de Educação Física se apropriaram de testes padronizados para selecionar estudantes das escolas públicas para comporem um grupo de “atletas”. Nessa perspectiva, a avaliação era, e por muitas vezes continua a ser, aplicada como verificação físico-motora do rendimento dos alunos-atletas. Conforme afirmam Pallafox e Terra (1998):

No que diz respeito à Educação Física, podemos afirmar que a prática dos professores esteve freqüentemente ligada à educação e à avaliação tradicional por meio da reprodução dos modelos de ensino vinculados ao desenvolvimento da aptidão física e

das habilidades desportivas, que se restringiram a comparar, classificar e selecionar o aluno com base no desempenho motor ou nas medidas biométricas dos alunos (p. 25).

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

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

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

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

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

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

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

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

No primeiro momento da aula, ou do conjunto de aulas, o professor deve buscar conhecer as experiências individuais e coletivas advindas das diferentes realidades dos alunos, problematizando-as. É quando surge uma primeira fonte de avaliação, que possibilita ao professor reconhecer as experiências corporais e o entendimento prévio por parte dos alunos sobre o conteúdo que será desenvolvido. Isso pode ser feito de várias formas, como: diálogo em grupos, dinâmicas, jogos, dentre outras.

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

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

Durante estes momentos de intervenção pedagógica, o professor pode utilizar-se de outros instrumentos avaliativos, como dinâmicas em grupo, seminários,

debates, júri simulado, (re)criação de jogos, pesquisa em grupos, inventário do processo pedagógico²³ entre outros, em que os estudantes possam expressar suas opiniões aos demais colegas.

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

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

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

²³ Inventariar o processo pedagógico, consiste em registrar, diariamente ou semanalmente, o envolvimento, o interesse, dos alunos e outras questões que o professor julgar importantes de serem registradas, de acordo com os objetivos propostos. Esse registro pode ser feito em diário de classe, em pastas separadas para cada aluno, caderno, etc.

6 REFERÊNCIAS

- ACORDI, Leandro de Oliveira ; SILVA, Bruno Emmanuel Santana da ; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. As Práticas Corporais e seu Processo de Re-significação: apresentado os subprojetos de pesquisa.. In: Ana Márcia Silva; Iara Regina Damiani. (Org.). **Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física**. 1 ed., v. 01, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 30-41.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e significados na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In.: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.
- _____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 2003.
- CANTARINO FILHO, Mário. **A Educação Física no Estado Novo: História e Doutrina**. [Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 1982. 214f.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORDEIRO Jr., Orozimbo. **Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora: uma construção possível**. Goiás: UFG, 1999. Memórias de Licenciatura.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 80**. [Tese de Doutorado em Educação Física - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas], Campinas: UNICAMP, 1997. 97f
- ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: **Revista Motrivivência**, n. 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100.
- _____. **Educação Física: a valorização em nossas mãos**. Brasília, 2006. [No prelo].

FALCÃO, José Luiz C. Capoeira. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 55-94.

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

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

GEBARA, Ademir. História do Esporte: Novas Abordagens. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. (Org.). **Esporte História e Sociedade**. 1 ed., v. 01, Campinas: Autores Associados, 2002, p. 05-29.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PALLAFOX, Gabriel Humberto Muñhos; TERRA, Dinah Vasconcellos. Introdução à avaliação na educação física escolar. In: **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 1. n. 01, jan/dez 1998, p. 23-37.

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

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

SARAIVA, Maria do Carmo *et. al.* Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea In: Ana Márcia Silva; Lara Regina Damiani. (Org.). **Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física**. 1 ed., v. 03, Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005, p. 114-133.

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

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

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

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VAZ, Alexandre Fernandez; PETERS, Leila Lira; LOSSO, Cristina Doneda. Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. In: **Revista de Educação Física**, v. 13, n. 01, Maringá: UEM, 2002, p. 71-77.

VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Org.). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. In: **Cadernos CEDES**, n. 48, ago. 1999, p. 89-108.