

**RODRIGO TRAMUTOLO NAVARRO**

**OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ:  
DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES**

**CURITIBA  
2007**

**RODRIGO TRAMUTOLO NAVARRO**

**OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ:  
DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES**

Dissertação apresentada como requisito Parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César.

**CURITIBA  
2007**

Catálogo na publicação  
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

|      |  |
|------|--|
| N322 | <p>Navarro, Rodrigo Tramutolo<br/>Os caminhos da Educação Física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares. – Curitiba, 2007.<br/>179 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação , Universidade Federal do Paraná.</p> <p>1. Educação física – currículo – 1990 –2006 – Paraná.<br/>2. Educação física – currículo - São Paulo. I. Título.<br/>CDD 372.86<br/>CDU 372.8796</p> |
|------|--|

## **TERMO DE APROVAÇÃO RODRIGO**

### **TRAMUTOLO NAVARRO**

#### **OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares.**

Dissertação apresentada como requisito Parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Departamento de Teoria e Prática de Ensino, UFPR  
**Universidade Federal do Paraná.**

---

Prof.<sup>o</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marynelma Camargo Garanhani  
Departamento de Educação Física, UFPR  
**Universidade Federal do Paraná.**

---

Prof. Dr. Rogério Goulart da Silva  
Departamento de Educação Física, UFPR  
**Universidade Federal do Paraná.**

**Curitiba, 30 de agosto de 2007.**

## AGRADECIMENTOS

Se o trabalho de pesquisa é basicamente um trabalho solitário, muitas pessoas dispuseram-se, das mais diversas maneiras, a contribuir para que eu alcançasse meus objetivos. Essas pessoas de forma alguma são responsáveis por aquilo que aqui discuto. Mas sem elas o meu trabalho teria sido muito mais árduo e muito menos significativo:

Agradeço a Deus;

Aos meus amigos e amigas, que sempre estiveram presentes com o coração aberto e o ombro próximo para acolher e acalmar minhas ansiedades;

Ao grupo de teatro *Atormente*;

Ao meu amigo Marcelo Moraes e Silva, pelas significativas contribuições;

Ao Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, especificamente, Cíntia, Claudia, Felipe e Fabiano (Equipe de Técnicos Pedagógicos de Educação Física), pelo carinho e atenção que me foram concedidos;

A prof.<sup>a</sup> Fátima Navarro, pelo cuidado e carinho oferecidos para correção do texto final desta pesquisa;

Aos professores entrevistados Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, a quem deixo registrada minha estima pelas inúmeras contribuições relacionadas à disciplina escolar de Educação Física; Carlos Alberto de Paula, grande amigo, agradeço pelas trocas de sua inspiradora experiência de vida; e Liane Inês Müller Pereira, pela prestativa e carinhosa atenção que me foi concedida.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, especialmente àqueles com quem construí os conhecimentos oriundos das disciplinas e seminários. Às funcionárias deste Programa, igualmente agradeço;

Ao professor Dr. Gilberto de Castro e novamente ao prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, membros da banca de qualificação que, com muita propriedade, deram significativas contribuições a esta pesquisa;

Ao professor Dr. Rogério Goulart da Silva e a professora Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani, membros da banca examinadora, pela leitura atenta e cuidadosa que garantiu importantes alterações na versão final desta pesquisa;

Por fim, um agradecimento muito especial a minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César, pelo rigor, confiança, paciência e autonomia a mim conferida, e pela amizade com a qual conduziu a nossa convivência ao longo desses anos.

*"foi difícil, sem vocês talvez, fosse impossível...obrigado"*

Este trabalho é dedicado:  
À Sabrina Stella Tramutolo Navarro, minha mãe, a quem devo a herança de minha responsabilidade,  
a dedicação e a força para acreditar nos meus projetos;  
À memória de meu pai, Antônio Serrano Navarro Filho, que me ensinou muitos dos passos para  
que eu chegasse até aqui, saudades!  
Aos meus irmãos e companheiros Antonio Navarro e Rafael Navarro;

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>LISTA DE SIGLAS</b>  | vii |
| <b>RESUMO</b>   | 8   |
| <b>ABSTRACT</b>   | 9   |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 10  |
| <b>CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO FÍSICA RUMO AO DISCURSO CRÍTICO</b>   | 21  |
| <b>CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ.</b>  | 45  |
| <b>CAPÍTULO 3. A CULTURA SE INSTALA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.</b>   | 91  |
| <b>CAPÍTULO 4. AS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ.</b>        | 113 |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA AVENTURA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA: do Physical Erudio ao nascimento da Quimera Corporal.</b> | 160 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 168 |
| <b>ANEXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS</b>                         | 177 |
| <b>ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL</b>   | 178 |
| <b>ANEXO 3 – QUIMERA</b>  | 179 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| DCE     | - Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.   |
| DCE/EB  | - Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física. |
| DCE/EF  | - Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental.  |
| DEF     | - Departamento de Ensino Fundamental.  |
| DEM     | - Departamento de Ensino Médio.  |
| DEPG    | - Departamento de Ensino de Primeiro Grau.   |
| IES     | - Instituição de Ensino Superior.  |
| LDB     | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  |
| MEC     | - Ministério da Educação.  |
| NRE     | - Núcleo Regional de Educação.   |
| OC/EM   | - Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio.   |
| PCN     | - Parâmetros Curriculares Nacionais.   |
| PNUD    | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.   |
| QPM     | - Quadro próprio do Magistério.  |
| RBEFD   | - Revista Brasileira de Educação Física e Desportos.   |
| SEED/PR | - Secretaria de Estado da Educação do Paraná.  |
| UNESCO  | - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.  |
| UNICEF  | - Fundo das Nações Unidas para a Infância.   |



## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito anunciar rupturas e continuidades nos discursos sobre o corpo e práticas educacionais na disciplina de Educação Física. Para tanto, foram analisados dois importantes documentos construídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), entre os anos 1990 e 2006. Trata-se da leitura do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990) e das *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (2006), respectivamente. Foram entrevistados três professores que estiveram envolvidos na construção destes documentos. Nesta pesquisa identificou-se um hibridismo teórico, isto é, uma sobreposição discursiva das teorizações em Educação Física, o que configurou aquilo que foi descrito no final desta pesquisa, em forma de ‘narrativa de ficção’, como um documento quimérico. Trata-se de uma metáfora, com a qual se estabeleceu uma analogia entre o mito da quimera e o formato final da versão até então editada das *Diretrizes Curriculares de Educação Física do estado do Paraná*.

*Palavras-Chave:* Educação Física, Corpo, Quimera.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to announce ruptures and ongoing in the discourses about the body and the educational practices in Physical Education. This, two important documents elaborated by Secretaria de Estado da Educação do Paraná, from 1990 to 2006, were analysed. It is related to the Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) reading to the public schools and to the Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2006), respectively. Three teachers involved with the documents elaboration were interviewed. On this research, it has been identified a theoretic hybridism, that means, a discursive overlapping of the Physical Education's theories. This configured what was described in the end of this research, in the shape of "fiction narrative", as a chimerical document. It is a metaphor, in which, it was established a analogy between the myth of chimera and the final version until then edited by Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

*Keywords:* Physical Education, Body, Chimera.

## INTRODUÇÃO

*Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.*

*Foucault*

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 1999, meu interesse estava em aprofundar os conhecimentos e garantir um espaço no mercado de trabalho como instrutor/professor de musculação em academias de ginástica.

Durante o período em que dediquei meus estudos no curso de graduação (1999-2003), tive a oportunidade de freqüentar várias disciplinas e transitar nas mais diversas áreas do conhecimento em educação e Educação Física, como as chamadas ciências biológicas, humanas, exatas, sociais, políticas etc. Consequentemente, pude conhecer distintos modos de pensar a educação física.

Atuei como instrutor de musculação e natação em algumas academias de ginástica, durante aproximadamente cinco anos, mas posteriormente passei a me distanciar de tais práticas.

Na Universidade, as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino possibilitaram minhas primeiras aproximações e experiências com práticas pedagógicas numa instituição escolar pública. Durante aproximadamente um ano, desenvolvi também algumas atividades de estágio numa escola particular de grande porte localizada na cidade de Curitiba-PR.

Após estes e outros contatos com o universo escolar, optei em aprofundar meus estudos no campo da Educação Física escolar, pois passei a acreditar que poderia dessa forma ressignificar minha profissão.

Em 2003, iniciei um curso de pós-graduação – Especialização – em “Educação Física: saber escolar, currículo e didática”, na própria UFPR, quando tive a oportunidade de refletir sobre várias questões relacionadas ao universo escolar, tendo meus primeiros contatos com os estudos culturais e estudos de gênero em Educação Física, o que serviu de estímulo e base para construção de um projeto de Mestrado.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), na UFPR, continuei meus estudos em educação, circunscrevendo especificamente as temáticas de corpo e gênero na Educação Física.

Durante o processo de escrita, fui percebendo, juntamente com minha orientadora, que minhas reflexões transitavam sobre a temática corpo e Educação Física, com poucas incursões nos estudos de gênero, o que refletia em grande parte a pouca bagagem teórica que havia acumulado sobre esta temática, além de outros interesses que estavam surgindo.

Aos poucos o projeto inicial foi tomando outros rumos, passando a focar os diferentes discursos sobre corpo e Educação Física presentes nos documentos oficiais referentes a esta disciplina escolar.

Em dezembro de 2005, após prestar um concurso público, fui nomeado como professor de Educação Física do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Minha primeira experiência como professor/trabalhador em Educação Física escolar.

Não demoraria muito para, em março de 2007, ser convidado para compor a equipe pedagógica de Educação Física do Departamento de Educação Básica da SEED/PR, cargo este que me possibilitou o acesso à inúmeros documentos utilizados nesta pesquisa.

Com isso, quero deixar registrado que esta dissertação não é fruto única e exclusivamente de leituras, análises e reflexões de documentos, mas de uma história de vida, isto é, de inquietações e interesses em discutir as várias teorizações que outrora não foram objeto de preocupação na minha formação profissional, mas que agora representam meus anseios em refletir acerca dos discursos que configuram essa área do conhecimento tão importante na minha vida, a Educação Física.

Tendo em mente meu itinerário profissional, objetivei com esta pesquisa compreender os caminhos percorridos na construção de teorizações sobre corpo e práticas educacionais em Educação Física, anunciando rupturas e continuidades nos discursos que configuram esta disciplina escolar.

Para tanto, foram analisados dois importantes documentos educacionais construídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, entre os anos 1990 e 2006. Trata-se do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990) e as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (2006).

Para desenvolver as análises, foi considerado como pressuposto de que os documentos carregam consigo continuidades e rupturas discursivas, que são evidentes quando se analisam as principais teorizações que configuraram tais documentos. Os pilares teóricos sustentaram-se nas discussões de pesquisadores em Educação Física que tiveram maior representatividade no Brasil.

Assim, esta dissertação se sustenta teoricamente em obras já consagradas na área, mas que não se caracterizam por serem estudos específicos sobre os documentos oficiais em educação do Paraná.

No seu conjunto, foram priorizadas as produções de Lino Castellani Filho, por ser um dos precursores de alguns conceitos fundamentais do *Currículo Básico*, dentre os quais o conceito de *Cultura Corporal*. Além disso, este intelectual foi o autor das *Diretrizes Gerais para o ensino de Educação Física no Segundo Grau do Estado de São Paulo*, documento que serviu de referência na produção do *Currículo Básico*.

Além de Castellani Filho, foram utilizadas as teorizações desenvolvidas por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, especialmente aquelas registradas em sua Tese de Doutorado, defendida em 2001 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.<sup>1</sup>

Ao analisar a série total da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, publicadas entre 1972 a 1984, o autor caracterizou o período correspondente à

---

<sup>1</sup> Em 2003, a tese foi publicada em formato de livro, pela editora EDUSF. Cf. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 481p.

Educação Física no Brasil, durante o regime militar, em três fases, que foram utilizadas também nesta dissertação.

Além das concepções apontadas por Taborda de Oliveira (2001), que se referem à predominância do esporte e da *Psicomotricidade* nos modos de se pensar a prática pedagógica em Educação Física, destaca-se, ainda, a influência de outras abordagens oriundas das matrizes teóricas da psicologia, representada nas abordagens *Desenvolvimentista*, no *Sócio-Interacionismo* e na *Fenomenologia*.

Além das três fases demarcadas na tese do prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001), localizei outro movimento discursivo que pode ser identificado pela emergência de uma quarta fase, caracterizada pela profusão de estudos que introduziram noções históricas, sociais e culturais às teorizações em Educação Física.

Ressalto, ainda, as discussões trazidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e sua repercussão na educação brasileira e especificamente na produção das *Diretrizes Curriculares* do estado do Paraná.

Outra obra de bastante representatividade no Brasil, que também foi objeto de análise nesta pesquisa, foi aquela publicada em 1992 pelos professores/pesquisadores Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, grupo este que ficou reconhecido nacionalmente como o Coletivo de Autores. Intitulado *Metodologia do Ensino de Educação Física*, o livro parte de um referencial teórico fundamentado especialmente no materialismo histórico-dialético, para desenvolver uma proposta metodológica voltada ao ensino de Educação Física, fundada naquilo que os autores denominaram como objeto de ensino desta disciplina, isto é, a *Cultura Corporal*. Tal conceito representou, e representa até os dias atuais, uma das principais referências teóricas para se pensar a Educação Física na escola brasileira.

Posteriormente à publicação do Coletivo de Autores, outros/as pesquisadores/as preocuparam-se em questionar os pressupostos da *Cultura Corporal*, propondo outras orientações para se pensar a Educação Física na escola. Tais teorizações também foram incorporadas as discussões desta dissertação, das quais destacam-se aqueles

publicados por Tarcísio Mauro Vago (1999a e 1999b) e por Alexandre Fernandez Vaz (2002 e 2006).

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

A intenção de analisar ambos os documentos, isto é, o *Currículo Básico* e as atuais *Diretrizes Curriculares*, se justifica por serem considerados fundamentais na constituição dos discursos e práticas pedagógicas relacionados à disciplina escolar de Educação Física no estado do Paraná.

Entende-se que os documentos oficiais são produtos sociais que refletem as transformações lentas em posições e posturas institucionais, materializadas por discursos e teorizações relacionadas à educação e, especificamente, à Educação Física, caracterizando-os, portanto, como práticas discursivas.

Conforme afirma Michel Foucault, cada sociedade tem sua “política geral da verdade.” Os discursos político-educacionais não podem ser dissociados dessa prática que determina para os sujeitos, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (FOUCAULT, 2007)

Além da análise dos documentos oficiais sobre a disciplina escolar de Educação Física do estado do Paraná e da produção bibliográfica supracitada, foram entrevistados três professores que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidos na construção dos documentos aqui analisados, isto é, o *Currículo Básico* e as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná*.

Seguindo as definições propostas por Augusto N. S. Triviños (1987), as entrevistas caracterizam-se como semi-estruturadas, isto é, partiram de algumas questões previamente elaboradas, apoiadas em questões que interessavam à pesquisa. Ao mesmo tempo, possibilitaram o surgimento de novas interrogativas à medida que o entrevistador recebeu as respostas dos entrevistados.

Entende-se que, na entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem uma participação ativa, ou seja, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas

adicionais para esclarecer questões que orientam a melhor compreensão do contexto analisado. (TRIVIÑOS, 1987)

Convém ressaltar que as perguntas iniciais não nascem *a priori*, “(...) elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Foram entrevistados o prof.<sup>o</sup> Msdo. Carlos Alberto de Paula<sup>2</sup>, a prof.<sup>a</sup> Liane Inês Müller Pereira e o prof.<sup>o</sup> Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

O primeiro está, desde final dos anos 80, envolvido com as gestões político-educacionais na *Secretaria de Estado da Educação do Paraná* (SEED/PR). Formado em Arte, participou do processo de construção do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, compondo, como integrante, o antigo *Departamento de Ensino de 1º grau* (DEPG) da SEED/PR.

A professora de Educação Física Liane Inês Müller Pereira assumiu, em 2003, a função de Técnica Pedagógica da Equipe de Educação Física do Departamento de Ensino Fundamental da SEED/PR. Nesse sentido, participou do processo de construção das *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*.<sup>3</sup>

O prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira<sup>4</sup> foi um dos consultores no processo de construção das *Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental*, participando do processo desde o ano 2003 até o início do ano de 2005.

As entrevistas serviram como fonte de inestimável valor para melhor compreensão do contexto e dos pressupostos teóricos que sustentaram as discussões dos dois principais documentos analisados nesta pesquisa, isto é, do *Currículo Básico*

---

<sup>2</sup> Atualmente, o professor Carlos Alberto de Paula compõe a equipe da disciplina de Arte do Departamento de Educação Básica da SEED/PR.

<sup>3</sup> Atualmente, a professora Liane Inês M. Pereira compõe a equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da SEED/PR.

<sup>4</sup> Atualmente, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – Graduado em Educação Física, Doutor em História e Filosofia da Educação e pesquisador do CNPq – é professor do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), além de ser professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade.



*para a Escola Pública do Estado do Paraná e das atuais Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.*

Os entrevistados contribuíram para ampliar o entendimento do contexto da construção dos documentos supracitados, além de agregarem à pesquisa outras informações que não poderiam ser encontradas em fontes textuais.

Nas entrevistas realizadas com Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e com Carlos Alberto de Paula, foi realizada uma pergunta inicial, para conhecer um pouco da memória de vida destes pesquisadores, considerando a importância de suas contribuições para a educação no Paraná.<sup>5</sup>

A fim de assegurar responsabilidade ética do trabalho, os entrevistados foram informados antecipadamente sobre os objetivos e os propósitos da pesquisa. Todos os entrevistados, após verificarem o produto final do texto, concordaram sem restrição em vincular à pesquisa as informações e a narrativa por eles concedidas.

Para análise das entrevistas e dos documentos, procurei seguir aquilo que propõe Michel Foucault quando teoriza sobre a análise de discursos. Neste sentido, ao analisar as entrevistas, a tentativa foi de permanecer no nível das palavras, isto é, simplesmente naquilo que estava sendo dito, sem procurar entender o sentido ou significado do discurso. (FOUCAULT, 1999 e 2007)

Sendo assim, numa perspectiva foucaultiana, é necessário desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos como um conjunto de signos, como algo que se refere a determinados conteúdos que carregam outros significados, que estão ocultos, distorcidos, escondidos nos e pelos textos e falas. (FISCHER, 2001).

O movimento foi o de explorar o máximo dos textos oficiais e entrevistas, entendendo-os como produções históricas e políticas. Suas palavras, portanto, também são construções, bem como as linguagens que configuram tais produções discursivas.

Para desenvolver esta pesquisa, o texto foi dividido em quatro capítulos.

O **Capítulo 1**, denominado **A Educação Física Rumo ao Discurso Crítico**, trata de uma visita às histórias da disciplina escolar de Educação Física no Brasil, já

---

<sup>5</sup> Sobre o Roteiro de Entrevista Individual, conferir Anexo 02.

realizada por diversos autores consagrados. O propósito é localizar o/a leitor/a, a partir da marcação temporal utilizada por Taborda de Oliveira (2001), nas principais teorias que fundamentaram a Educação Física no Brasil entre a década de 70 e o início dos anos 90, e que contribuíram para construção de um discurso crítico em Educação Física.

Ao analisar a série total da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Taborda de Oliveira identificou, nos volumes publicados até meados dos anos 1970, uma disputa, no campo da Educação Física de teorias que defendiam o esporte como fim ou como meio no processo educativo. Posteriormente, o pesquisador relata a consolidação de um discurso eminentemente esportivo para a disciplina escolar de Educação Física, predominante até o final da década de 1970, quando as teorizações nas *Revistas* cedem lugar ao discurso da *Psicomotricidade*, que corresponde à incorporação dos saberes da psicologia às teorias educacionais.

A partir de meados da década de 80, há um movimento crescente de incorporação dos saberes das ciências humanas e sociais nas teorias que discutem a Educação Física escolar. Tal cenário identifica aquilo que denominei como uma “quarta fase” na produção teórica em Educação Física, ampliando a cronologia descrita nas análises de Taborda de Oliveira (2001), caracterizada, predominantemente, pela introdução de questões históricas, políticas, culturais e sociais às teorizações em Educação Física.

Já o **Capítulo 2**, intitulado **O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**, se constitui da análise deste documento, publicado em 1990. Isso se justifica na medida em que o *Currículo Básico* é o ponto de partida para pensarmos as concepções de corpo e de educação na disciplina de Educação Física no estado do Paraná, que influenciaram na construção das novas Diretrizes *Curriculares da Rede de Educação Básica* deste estado.

O *Currículo Básico* é um documento de grande representatividade no estado do Paraná. Foi construído num período de redemocratização da sociedade brasileira, isto é, posteriormente ao Regime Militar. Nesse sentido, o documento, além de legislar

sobre a educação estadual, carrega consigo um discurso preocupado com um ideal de democracia.

Ao analisar este documento, foi necessário localizá-lo primeiramente num cenário político-educacional, além de situar os principais conceitos e teorias subjacentes a suas discussões.

Nesse sentido, durante as pesquisas teóricas e entrevistas, surgiram outras questões e, sobretudo, outros documentos relacionados à produção do *Currículo Básico*. É evidente que não só o Paraná passava por um processo de redemocratização, outros estados brasileiros também reorientaram suas políticas educacionais. Dentre eles, destaco dois documentos produzidos em São Paulo, isto é, a *Proposta Curricular para o Ensino de Primeiro Grau do Estado de São Paulo* e as *Diretrizes Gerais para o ensino de Educação Física no Segundo Grau do Estado de São Paulo*, ambos escritos no mesmo período em que foi construído o *Currículo Básico*.

Ainda, para análise do *Currículo Básico*, foram utilizadas outras fontes textuais publicadas pelo *Departamento de Ensino de 1º grau (DEPG)* da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)*, textos que representam algumas das orientações dadas a este documento. Estes documentos foram produzidos no mesmo período e, ao mesmo tempo, serviram de referência para construção do *Currículo Básico*. Um dos documentos discorre especificamente sobre a *Avaliação no Ciclo Básico* nas escolas públicas do estado do Paraná. O outro documento analisado representa a *Concepção de Educação Física* para a escola pública do mesmo estado.

No **Capítulo 03, A Cultura se Instala na Educação Física Escolar**, a discussão concentra-se na emergência de questões de ordem política, histórica, social e especialmente cultural nas teorizações em Educação Física.

A proposta está em trazer ao leitor as principais discussões relacionadas à disciplina escolar de Educação Física, ocorridas entre o início dos anos 90 e o início do século XXI, que, por sua vez, configuraram uma diversidade teórica nos discursos que fundamentaram as atuais *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*. Uma diversidade com pouco ou quase nenhum diálogo entre as

teorias, dando margem a constituição do que foi denominado como um ‘documento quimérico’, termo que tem seu sentido descrito no decorrer da pesquisa.

Tanto as teorizações quanto os próprios documentos do estado denotam aquilo que considero como objetivo principal dessa pesquisa, isto é, rupturas e continuidades nos discursos sobre o corpo e as práticas educacionais na disciplina de Educação Física.

Isso aparece de forma mais evidente no **Capítulo 4** desta pesquisa, denominado **As Diretrizes Curriculares de Educação Física Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**, que versa sobre o contexto político educacional da Educação Física no Paraná, desde a publicação do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* até a publicação das atuais *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/EB)*, isto é, final de 2006.

O processo de construção das *Diretrizes Curriculares* teve início em 2003. Na época, havia especialmente dois departamentos responsáveis pela educação básica estadual, quais sejam, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e o Departamento de Ensino Médio (DEM). Cada um desses departamentos, durante o processo de construção das Diretrizes Curriculares, produziu uma versão desse documento.

O DEF organizou as chamadas *Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental* (SEED/EF, 2005). O DEM optou em denominar este documento *Orientações Curriculares de Educação Física* (SEED/EM, 2005).

Por serem produzidos em departamentos distintos, tais documentos receberam encaminhamentos diferentes e, nesse sentido, proposições teóricas também divergentes.

As versões preliminares dos documentos produzidos por ambos os departamentos foram analisadas nesta dissertação, além de relatórios e textos utilizados durante os encontros organizados para discussão e elaboração das Diretrizes e Orientações Curriculares.

Em meados do ano de 2006, a SEED/PR resolveu unificar os textos das disciplinas que se repetem no Ensino Fundamental e Ensino Médio, de modo a

configurar-se uma única *Diretriz Curricular para a Educação Básica*. Surgiram, então, as atuais *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (SEED, 2006).

Todo esse processo acabou por configurar aquilo que foi denominado nesta pesquisa como um documento *Quimérico*, na medida em que reflete inúmeras tentativas de se romper com antigas concepções em Educação Física, mas que, ao mesmo tempo, carregam consigo fragmentos daquilo que se pretende superar ou avançar. Essas rupturas e permanências constroem sobreposições discursivas, refletidas em textos estranhos, monstruosos, incongruentes, isto é, *Quiméricos*.

Para encerrar o trabalho, foi desenvolvida uma ‘narrativa de ficção’, que aponta alguns questionamentos relacionados aos percursos que constituíram a disciplina escolar de Educação Física, bem como do formato *quimérico* que receberam os documentos oficiais em Educação Física do estado do Paraná.

## Capítulo 1: A Educação Física rumo ao discurso Crítico.

*Ao analisar-se a história das transformações políticas e econômicas no ocidente, percebe-se que na maior parte das vezes as forças políticas e econômicas atribuíram um significado especial para as reformas de seus sistemas de educação. (...) Tendo em vista esse tipo de interferência até mesmo nas técnicas de ensino, pode-se observar uma situação contínua, há muito presente no imaginário social e político do ocidente, que toma a educação enquanto uma peça chave para o desenvolvimento econômico e social.*

*Maria Rita de Assis César<sup>6</sup>*

Neste capítulo, pretendo visitar uma história da Educação Física no Brasil já realizada por autores consagrados. O objetivo é compreender a construção de um discurso crítico na Educação Física escolar, indicando sobreposições discursivas desde a introdução de teorizações fundamentadas nos saberes da psicologia, até a incorporação de questões políticas, históricas, culturais e sociais às suas discussões.

Para tanto, será utilizada a divisão teórica e temporal proposta por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001), realizada em sua Tese de Doutorado defendida na PUC-SP em 2001, intitulada *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*.

Ao analisar a série total da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, publicada entre 1972 a 1984, o autor caracteriza o período correspondente à Educação Física no Brasil, durante o regime militar, em três fases.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Trecho de sua Tese de Doutorado defendida na UNICAMP. Cf. CÉSAR (2004, p. 101).

<sup>7</sup> Segundo Taborda de Oliveira (2001), “até o seu número oito (1969) a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos denominava-se Boletim Técnico e Informativo de Educação Física. Depois, seu nome foi alterado para Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva (1970), Revista Brasileira de Educação Física (1971) e, finalmente, Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1975), nome que permanecerá até sua última edição (1984). Ainda que o seu órgão editor, tanto quanto a própria Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, tenham tido várias denominações, eles permaneceram sob a esfera de influência do MEC, o que caracteriza a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, no meu entendimento, como veículo governamental privilegiado na difusão de princípios e normas acerca da Educação Física.” (p. 69) Para melhor visualização desse percurso histórico da Revista, conferir o Quadro I em anexo.

Uma primeira fase, identificada nos primeiros números da *Revista*, corresponde ao debate polarizado entre pesquisadores que defendiam uma orientação dogmática para a Educação Física escolar, e outros defensores de uma linha denominada pragmática. Segundo Taborda de Oliveira (2001, p. 84), “essas duas tendências dividiam opiniões com respeito à relação entre Educação Física e esporte.”<sup>8</sup>

O autor afirma que essa primeira fase predomina até a década de 70, quando se evidencia uma segunda fase, a partir da qual, consolida-se a corrente pragmática nos debates da *Revista*, enaltecendo a esportivização da Educação Física na escola. Essa orientação perdura até o final da década de 70.

No final da década de 70 e início dos anos 80, Taborda de Oliveira (2001, p. 84) localizou a emergência de uma terceira e última fase na série de revistas analisadas, identificada pela emergência do discurso da *Psicomotricidade*, que reflete a introdução do discurso da psicologia às teorizações em Educação Física.

Paralelamente a essa terceira fase, que perdura até o final da série total da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, isto é, até 1984, fica evidente, ainda, a ênfase num discurso de crítica à submissão da Educação Física escolar aos modelos esportivos.

Além das três fases demarcadas na tese do prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001), localizei outro movimento discursivo que pode ser identificado pela emergência de uma quarta fase.

A partir das pesquisas realizadas para este trabalho, foi possível identificar um movimento que incorpora, às discussões em Educação Física, questões de ordem histórica, política, social e cultural. Esse movimento foi determinante na configuração

---

<sup>8</sup> Taborda de Oliveira (2001) afirma que “a classificação entre pragmáticos e dogmáticos não é fortuita. Ela aparece nas páginas da própria Revista. Manoel Gomes Tubino, em um artigo denominado As tendências internacionais da Educação Física, e publicado no número 26 da Revista (1975), caracteriza as tendências mundiais para a Educação Física como “dogmática” e “pragmática”. Segundo as descrições do autor, o que caracterizaria a tendência dogmática seria uma preocupação com a formação humana a partir das atividades corporais. Ou seja, a contribuição da Educação Física para a educação integral dos indivíduos. Os dogmáticos eram aqueles defensores de uma dimensão humanista do esporte como forjador do caráter e integrador social. Para essa tendência o esporte era um meio de educação e dignificação humana. Já a tendência pragmática caracteriza-se, segundo Tubino, por uma abordagem fundamentalmente competitiva da Educação Física, que seria um fim em si mesma. Refere-se a uma tendência mundial de subsumir a Educação Física ao esporte de alto rendimento ou de competição.” (p. 76) Convém ressaltar que o termo pragmático, segundo o autor, não se refere ao que se entende como pragmatismo no âmbito educacional ou no pensamento filosófico.

de discursos e pedagogias críticas em Educação Física o que, por sua vez, foi responsável pelo surgimento de um movimento denominado de *Cultura Corporal*.

### **O amor à pátria e o esporte: a medalha vai para... !**

Com o Golpe Militar no Brasil, em 1964, uma série de políticas e estratégias reconfiguraram os rumos da Educação Física escolar no Brasil.

Durante o Regime Militar brasileiro, ocorreu um processo de reorientação e reestruturação da educação em geral e, conseqüentemente, da Educação Física escolar, especialmente a partir das reformas educacionais de 1968 (Lei 5540) e 1971 (Lei 5692).

A Educação Física escolar, durante o regime militar, assumiu como uma das funções a formação de cidadãos fortes, preparados para desempenhar de forma mais eficiente as atividades relacionadas ao mundo do trabalho. Nesse sentido a educação escolarizada foi foco de atenção, na medida em que “(...) a *tecnificação* do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a *disciplinarização*, a *normatização*, o alto rendimento e a eficácia pedagógica.” (Taborda de Oliveira, 2001, p. 32)

Além disso, uma educação moral, interessada em despertar um sentimento nacional e de “amor à pátria”, foi alvo de preocupação na educação desse período. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 157-158)

Constituída pelo discurso militar e ainda sob forte influência dos saberes médico e higiênico, a Educação Física assumiu na escola, durante o regime militar, o compromisso com a formação de corpos que correspondessem às exigências de uma nação em crescente desenvolvimento urbano e industrial.<sup>9</sup>

Ao analisar a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD)*, mais especificamente os volumes publicados entre 1968 e 1984, Taborda de Oliveira

---

<sup>9</sup> Sobre a política de desenvolvimento industrial, econômico e educacional do Brasil, entre as décadas de 60 e 70, conferir ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 25ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 193-254. Ainda, sobre a influência dos saberes médico-higiênico e militar na constituição da Educação Física escolar brasileira, conferir SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998; \_\_\_\_\_. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.



(2001)<sup>10</sup> afirma que, nos volumes publicados até a década de 80, algumas discussões centraram-se no entendimento do esporte sob duas perspectivas e orientações na Educação Física escolar, perspectivas de caráter pragmático e de caráter dogmático.

Ambas as linhas de pensamento, dogmática e pragmática, contribuíram para consolidar, nas escolas brasileiras, uma Educação Física com identidade marcadamente esportiva.

Os defensores da linha denominada dogmática criticavam as correntes que pensavam a Educação Física como uma disciplina escolar responsável por ensinar os gestos técnicos das diferentes modalidades esportivas, reproduzindo o que eles consideravam ser uma prática corporal elitista, seletiva e, conseqüentemente, excludente.

Para os dogmáticos, segundo Taborda de Oliveira (2001, p. 130), ficou evidente, em algumas das *Revistas* por ele analisadas, que a preocupação não estava em negar o esporte enquanto possibilidade educativa, mas sim de tratá-lo como um *meio* para contribuir com um projeto de educação integral humana.

Ao analisar a *RBEFD* de número nove, Taborda de Oliveira (2001, p. 125) citando Ramos (1970), localiza uma referência à dança, ao jogo e ao excursionismo, que eram vistas como atividades físicas que contribuiriam com aquele projeto de formação integral humana. Isto significava utilizar-se do esporte, juntamente com outras atividades como os jogos, a ginástica, a dança e o excursionismo, como um *meio* educativo para se atingir um ideal de educação integral.<sup>11</sup> Nas palavras de Taborda de Oliveira (2001):

---

<sup>10</sup> 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*. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Para construção de sua tese de Doutorado, o autor analisou a série total da Revista Brasileira de Educação Física e Desporto, que circulou principalmente durante o regime militar no Brasil, isto é, analisou a série publicada entre os anos de 1968 e 1984, procurando compreender a influência dos discursos da revista na concepção de Educação Física escolar da época.

<sup>11</sup> Cf. RAMOS, Jayr Jordão. Panorama mundial da Educação Física e atividades correlatas. In. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*. nº. 09, Brasília, 1970, p. 26, *apud* TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (2001, p. 125).

A redução das possibilidades educativas da Educação Física ocorrida a partir do fortalecimento de uma perspectiva exclusiva de prática corporal – esporte – é uma das grandes preocupações dos teóricos que defendiam a possibilidade de educação integral, que concebiam a Educação Física como uma dentre tantas outras dimensões educativas, escolares ou não. Muitos [dos] teóricos não só criticavam o esporte como aludiam a outras práticas corporais passíveis de serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Já no discurso oficial, por mais que este advogasse a necessária educação integral dos indivíduos, sua ênfase exclusiva era sobre o esporte, o talento esportivo, a escola como celeiro de atletas. Creio que é possível dizer que estamos diante de duas perspectivas distintas: uma, para a qual a Educação Física se confundia com o esporte, tendência essa que estaria representada nos programas oficiais daquele período [período militar]. E a outra perspectiva, para a qual a Educação Física seria uma prática escolar que incluía o esporte, mas não se confundia com ele. O esporte seria, nesse caso, um dos meios educativos, dentre um universo muito mais amplo de práticas corporais. Portanto, se o discurso oficial na sua formulação defendia a formação integral pela Educação Física, nos seus meios e fins limitava essa formação à tentativa de formação do *homo sportivus*. (p. 130) (Os grifos em colchetes são meus)

Já os defensores da perspectiva denominada pragmática, acreditavam que a Educação Física na escola deveria educar os sujeitos escolares através da prática esportiva. O esporte seria tratado como *fim* nas aulas de Educação Física. Ou seja, tratava-se do ensino de diferentes modalidades esportivas, através do treinamento e da competição, com vistas à formação de atletas. Tal perspectiva refletiu inclusive no controle do tempo livre dos sujeitos escolares, que passaram a praticar, ou melhor, treinar os esportes nos diferentes tempos e espaços escolares, como recreios, espaços fora da escola, nos pátios e em outros locais.

Os pragmáticos defendiam uma Educação Física escolar comprometida em ‘treinar’ os alunos ou atletas. O trato didático-pedagógico com as aulas priorizava o desenvolvimento da técnica corporal e os procedimentos para avaliação eram utilizados como dados quantitativos, isto é, para medir e classificar aqueles alunos considerados aptos ou inaptos para as aulas ou treinamento dos esportes. Dessa forma, os alunos poderiam ser hierarquizados, isto é, aqueles considerados aptos fisicamente, portanto adequados, serviriam de referência para os outros. Em contrapartida, aqueles que não atingissem desempenho satisfatório nos treinos e, conseqüentemente, nas avaliações, ou seriam treinados de forma mais rigorosa, ou seriam excluídos dos treinamentos e conseqüentemente das práticas em Educação Física. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 76)

Até a década de 70, havia um debate bastante polarizado entre os defensores da orientação dogmática, isto é da educação integral e os defensores da orientação pragmática, aqueles que defendiam a educação para a prática esportiva. Os defensores das duas tendências disputavam um espaço na configuração da Educação Física escolar.

A partir de meados da década de 70, Taborda de Oliveira (2001, p. 33) identificou, nas discussões da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD)*, a predominância da corrente pragmática. Deste modo, as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física resumir-se-iam a práticas de determinadas modalidades esportivas. Desenvolvidas sob fundamentação técnica, isto é, a partir da repetição do gesto técnico específico de cada modalidade esportiva, as aulas assumiram características de treinamento esportivo.

Contribuindo para a fundamentação teórica dessa corrente de pensamento, a crescente produção de estudos científicos na área de treinamento desportivo, com bases nos saberes da biomecânica e da fisiologia do exercício, influenciou sobremaneira na construção das propostas pedagógicas baseadas nas orientações pragmáticas.

Outrossim, a crescente oferta de cursos para formação de professores-técnicos contribuiu para ressaltar os procedimentos de avaliação como medidas quantitativas, com o objetivo de classificar e hierarquizar os alunos em aptos ou inaptos. (RESENDE, 1992, p. 45)

Nesse sentido, a Educação Física escolar, como um espaço para formação de atletas, corresponderia a um ideal de Brasil-Potência. As chances de êxito dos alunos-atletas nas competições seriam ampliadas e, conseqüentemente, esse ideal poderia ser concretizado, deixando transparecer para população brasileira um clima de prosperidade e de desenvolvimento nacional. (DARIDO, 2003, p. 02)

Além do ideal nacionalista, havia também o interesse, por parte do Estado, em manter a população brasileira desinformada, isto é, atrair a atenção para o esporte, enquanto ocorriam mudanças políticas e econômicas importantes no país. (RESENDE, 1992, p. 43)

Especialmente durante o período considerado o “mais duro” do regime militar, inúmeras estratégias foram utilizadas para difundir um ideal esportivo e fixar uma identidade para a Educação Física escolar na sociedade brasileira.<sup>12</sup>

Dentre as inúmeras estratégias, destacam-se a promoção de eventos esportivos e a mobilização esportiva, como os movimentos Mexa-se, Esporte para Todos entre outros.

No mesmo período, após a conquista do tri-campeonato mundial de futebol pelo Brasil, em 1970, ocorre a consolidação da Educação Física como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692 em 1971.

Diante desse cenário, canalizam-se recursos financeiros destinados à construção de estádios e ginásios esportivos pelo Brasil, à proliferação das escolas de formação de professores de Educação Física, que enfatizaram a formação de técnicos e a difusão de uma Educação Física escolar que contribuísse para treinar e desenvolver corpos fortes e fisicamente aptos, para melhor rendimento e *performance* nas práticas esportivas.

Além disso, ocorre o aumento no número de intercâmbios de técnicos com países considerados referência na área desportiva, especialmente EUA e Alemanha. (RESENDE, 1992, p. 43 e ALMEIDA, 1997, p. 11-12).<sup>13</sup>

Nas formulações internacionais, e no ideário oficial brasileiro da década de 70, a Educação Física apareceu como um dos elementos que contribuiu para a manutenção do sentimento de “paz social”. Segundo Taborda de Oliveira (2001):

---

<sup>12</sup> A Ditadura Militar foi o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil, entre os anos de 1964 a 1985. Esse período ficou marcado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. Nesse período, foi decretada uma série de Atos Institucionais. No dia 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Arthur da Costa e Silva, foi decretado o Ato Institucional nº. 5 (AI-5). Este foi considerado o Ato mais duro do governo militar, pois deu ao regime poderes absolutos, cuja primeira e maior consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano. Além disso, o AI-5 aposentou juizes, cassou mandatos, acabou com as garantias do habeas-corpus para os chamados crimes políticos, recrudescer a censura, decretou estado de sítio, tornou legal legislar por decretos, suspendeu a possibilidade de qualquer reunião e aumentou a repressão militar e policial. Em 1º de fevereiro de 1969, foi decretado o Ato Institucional nº. 6, que fez retornar a composição do Supremo Tribunal Federal a onze ministros e ratificou algumas ementas que constavam nos Atos anteriores. Por esses e outros motivos, o período entre 1969 e 1970 foi considerado o “mais duro” do Regime Militar.

<sup>13</sup> Conferir também CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. n. 01, 1995, p. 10-19.

A Educação Física aparece nessas formulações internacionais e nas políticas oficiais do Brasil na década de 1970 como um dos elementos de grande valor para a manutenção do equilíbrio social, da sua “paz social”. Seja pelo incentivo ao lazer da massa, seja pela competição, seja pela preparação para o trabalho, a Educação Física é peça fundamental no momento de consolidação do ideário do regime autoritário e do seu modelo de desenvolvimento. Esse modelo exigia a necessidade de preparação da mão-de-obra para ser incluída no processo produtivo; daí a vinculação da produtividade com a juventude, entendida como força propulsora das nações em desenvolvimento. Decorrência direta disso, temos os programas de educação, de Educação Física e, cada vez com mais força, de esportes. (p. 99-100)

Apesar da predominância do esporte como conteúdo ou atividade física, ao analisar a *RBEFD*, Taborda de Oliveira (2001, p. 35) apontou uma série de divergências com relação às perspectivas para a Educação Física escolar. Mesmo que de forma predominante, não só o esporte era tratado como possibilidade nas aulas de Educação Física, mas outras perspectivas também foram acrescentadas às *Revistas*, apontando para uma série de contradições presentes nos documentos.<sup>14</sup>

Taborda de Oliveira (2001) destaca numa das *RBEFD* publicada em 1970, referências à outras práticas corporais que não exclusivamente o esporte, como a dança, o jogo e o excursionismo. Conforme consta numa das *Revistas*, “desde os gregos, sabemos que a Educação Física, bem compreendida, tem por objetivo cooperar no desenvolvimento integral do indivíduo. O jogo, a ginástica, o desporto, a dança, o excursionismo são os meios empregados. O desporto, embora excelente, é apenas um dos meios, cumprindo empregá-lo de maneira adequada.” (RAMOS, 1970, p. 26 apud (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, 125)<sup>15</sup>

Essas contradições foram acentuadas especialmente no final dos anos 1970. Neste período, uma série de condições favoreceu o desenvolvimento de uma visão crítica para a Educação Física. Os princípios esportivos e de aptidão física, que até então norteavam os objetivos da disciplina na instituição escolar, foram questionados

---

<sup>14</sup> Para o autor, a *RBEFD* era o veículo impresso mais significativo do MEC para difusão do ideário oficial para a Educação Física escolar durante o Regime Militar. Mesmo enaltecendo o esporte como pressuposto básico da Educação Física escolar, várias outras possibilidades foram difundidas pela Revista. “Ou seja, entre a prática de uma atividade e a reflexão sobre uma área de conhecimento o debate estava aberto e era expressado nas páginas da Revista.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 29)

<sup>15</sup> RAMOS, Jayr Jordão. Panorama mundial da Educação Física e atividades correlatas. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 09, 1970, p. 18-26 apud TABORDA DE OLIVEIRA (2001).

por outras correntes de pensamento, que buscavam ampliar o olhar sobre o movimento corporal nas aulas de Educação Física.

O ingresso de alguns professores em cursos de pós-graduação em Educação, especialmente no exterior, possibilitou a incorporação de outros saberes que não apenas aqueles que marcaram a disciplina durante o regime militar, isto é, os de base biológica e esportiva. Foram incorporados à Educação Física os saberes oriundos das chamadas ciências humanas e sociais, isto é, da psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e história. (ALMEIDA, 1997; TABORDA DE OLIVEIRA, 2001; RESENDE, 1992)<sup>16</sup>

Todavia, isso não significou que as discussões em torno do esporte não estiveram mais presentes na Educação Física escolar, mas que estas discussões tomaram contornos diferentes, pois o esporte continuou sendo conteúdo exclusivo da disciplina escolar de Educação Física, apenas passou a concorrer com outras práticas corporais que foram sendo introduzidas como conteúdos desta disciplina.

O próprio tratamento dado aos conteúdos, isto é, a prática pedagógica de Educação Física foi questionada. O ensino do gesto técnico sofreu críticas de pesquisadores que defendiam a incorporação aos conteúdos de discussões de caráter histórico, social, político e cultural.

A partir da incorporação dos saberes das ciências humanas e sociais, o *esporte moderno*<sup>17</sup>, defendido pelos pragmáticos, passou a ser questionado como única possibilidade educativa na escola, aludindo a outras possibilidades de práticas corporais nas aulas de Educação Física. Teve início uma série de discussões e produções baseadas em teorias críticas que foram incorporadas, a partir da década de 80, às discussões em Educação Física escolar. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 35).

---

<sup>16</sup> Os três autores apontam, dentre outras questões, para a relevância do processo de abertura política no Brasil e as conseqüências para a Educação Física escolar.

<sup>17</sup> Cf. O termo *esporte moderno* refere-se a incorporação de uma dimensão universal do esporte baseada em características exclusivamente competitivas e de rendimento. Cf. VAZ, Alexandre Fernandez. *Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidade*. In: Revista Esporte e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 1, nº. 1, 2005. O pesquisador afirma que, a partir da incorporação dos saberes das ciências humanas e sociais às discussões e reflexões sobre o tema esporte, desenvolveu-se um movimento teórico denominado “teoria crítica do esporte”.

Após as discussões sobre a permanência, exclusão ou reconfiguração do esporte na escola, a incorporação do discurso da psicologia, especificamente, inaugurou um novo olhar para a Educação Física na escola, a partir do final dos anos setenta.

### **O nascimento da crítica: a psicologia como parteira!**

Entre o final dos anos 70 e início da década de 80, ocorreu uma mudança de orientação nos discursos que configuravam a Educação Física.

Alguns pesquisadores afirmavam que a Educação Física escolar não necessitava “emprestar” os conteúdos e técnicas próprias das diferentes modalidades esportivas, defendendo a reorientação, e em alguns casos a exclusão, do esporte do interior da Educação Física. (CARMO, 1988, p. 15-16)

Em oposição ao discurso técnico-esportivo, que privilegiava o movimento mecânico do esporte e os objetivos focados exclusivamente na performance física e na promoção da saúde, emergiu uma nova proposta para a educação integral, incorporando agora os saberes oriundos da psicologia. (DARIDO, 2003; SOARES, 1996)<sup>18</sup>

É importante ressaltar que mesmo diante dessa reorientação discursiva, algumas discussões em Educação Física continuaram privilegiando o desenvolvimento da saúde e o rendimento esportivo como foco nas aulas. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001)

Taborda de Oliveira (2001, p. 178) constatou, na *RBEFD*, que, no final dos anos 70, as discussões começaram a manifestar alguma preocupação com as implicações psicológicas do agir pedagógico. Surgiram vários trabalhos demonstrando a importância de um olhar psicológico sobre as práticas corporais, especialmente preocupados com uma Educação Física escolar para a infância.

---

<sup>18</sup> Cabe aqui abrir um espaço para argumentar que, especialmente a partir da década de 80, surgiu dentro das discussões referentes à Educação Física escolar brasileira, a necessidade de se examinar criticamente seu saber e, conseqüentemente, atribuir sua identidade na escola. Esse período de autocritica refletiu naquilo que alguns pesquisadores denominaram como a ‘crise de identidade’ da Educação Física. (FENSTERSEIFER, 1999; CAPARROZ, 2005)

A incorporação do discurso da psicologia consolidou-se a partir dos estudos da psicomotricidade, introduzidos no Brasil por Jean Le Boulch. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 179)<sup>19</sup>

Com a ida de professores para realização de cursos no exterior, especialmente para a Europa, e com a vinda ao Brasil do Dr. Jean Le Boulch, em dezembro de 1978, para ministrar um curso sobre Psicomotricidade<sup>20</sup>, e ainda com a tradução para o português de algumas obras de autores como o próprio Jean Le Boulch, além de Jacques Chazaud, Picq e Vayer, Lapierre e Aucouturier entre outros, houve um amplo debate com conseqüente incorporação de tais perspectivas teóricas na Educação Física.<sup>21</sup>

Surgiram ainda outras abordagens que contribuíram para orientar os rumos da Educação Física nessa perspectiva, isto é, caracteristicamente psicológica, como a *Psicomotricidade*. Dentre as principais abordagens destacam-se a *Desenvolvimentista* e a *Psicomotora*.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Segundo Taborda de Oliveira (2001), “o número 40 da *Revista [Revista Brasileira de Educação Física e Desportos]* traz a primeira parte do Curso de Psicomotricidade ministrado por Jean Le Boulch, que foi a introdução dessa orientação metodológica no Brasil [Cf. LE BOULCH, Jean. Curso de psicomotricidade. In: *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília, n. 40, 1979, pp. 65-80]. O número 41 traz a segunda parte do curso, em cooperação com Rennée Essieux. A psicomotricidade fincaria raízes não só na produção acadêmica da Educação Física como na prática pedagógica de muitos professores de Educação Física (...). Se, por um lado, a psicomotricidade representou uma alternativa à excessiva tecnificação esportiva da Educação Física escolar, por outro lado ela se fundamentava nos mesmos princípios que orientavam aquela perspectiva, exceção talvez, à ênfase dada a competição e à performance. Mas continuava tratando a Educação Física de um ponto de vista prioritariamente anátomo-fisiológico (ainda que se propusesse multidisciplinar) e individualizante, além de se basear no desenvolvimento de técnicas, tanto quanto a orientação anterior. Dentro da vasta produção teórica *da e sobre* a psicomotricidade, acredito que vale a pena conferir duas obras: do próprio Le Boulch (1987) [LE BOULCH, Jean. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987] e numa outra perspectiva, a obra de Lapierre e Aucouturier (1986) [LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, Bernard. 1986. *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas] Vale a pena destacar ainda que esses últimos autores identificam pelo menos cinco orientações diferentes no campo da psicomotricidade. Com relação à *Revista*, a partir do número 40 até o seu último número (53), sempre haverá em suas páginas trabalhos enfocando a psicomotricidade, o que indica mais uma vez que a Educação Física brasileira, pelo menos a oficial, alinhava-se ao debate mundial.” (p. 179) Os grifos em colchetes são meus.

<sup>20</sup> Curso organizado em dezembro de 1978, pela antiga Secretaria de Educação Física e Desportos, vinculada ao MEC, dirigido especialmente aos professores de Educação Física das universidades brasileiras. (SOARES, 1988, p. 24)

<sup>21</sup> Cf. SOUZA e SILVA, Rosana Valéria de. *A psicomotricidade e o processo de veiculação do conhecimento na Educação Física*. 1987, *apud* SOARES, Carmen Lúcia. *Fundamentos da Educação Física escolar*. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 10, nº. 1, CBCE: setembro de 1988, p. 24.

<sup>22</sup> Sobre as diversas abordagens presentes na Educação Física, conferir DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, p. 01-24.



A Psicomotricidade<sup>23</sup>, já na década de 70, como demonstra Taborda de Oliveira (2001), aparecia nas formulações que tratavam da Educação Física escolar. Entretanto, essa abordagem consolidou-se especificamente no início da década de 80, inaugurando um novo olhar sobre os corpos dos sujeitos escolares, extrapolando as abordagens sustentadas exclusivamente pelo viés biológico e de rendimento fisiológico.

Valorizando o conhecimento oriundo da psicologia, a Psicomotricidade postulava a formação integral da criança a partir dos processos de aprendizagem, dentro de características cognitivas, afetivas e psicomotoras. (DARIDO, 2003; SOARES, 1996; TABORDA DE OLIVEIRA, 2001). Nas palavras de Resende (1992):

A perspectiva renovadora da psicomotricidade está (...) na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível à formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola. (p. 51)

A abordagem psicomotora parte do pressuposto de que existem etapas ou características psicológicas essenciais, que devem ser respeitadas para que ocorra o desenvolvimento do ser humano considerado normal.

Segundo Darido (2001), dentro dos referenciais da psicomotricidade, o objetivo está em:

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

---

<sup>23</sup> Sobre a abordagem psicomotora, conferir LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982 e \_\_\_\_\_. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). (p. 10)

Ao ser incorporada à Educação Física, a Psicomotricidade evidenciou a classificação dos sujeitos escolares a partir dos pressupostos maturacionais, fisiológicos e psíquicos, reordenando a prática pedagógica desta disciplina. Partindo de um referencial de desenvolvimento maturacional considerado normal para cada faixa etária, o desenvolvimento progressivo de habilidades motoras passou a ser um dos focos das aulas de Educação Física. Assim, as atividades deveriam ser desenvolvidas em etapas, das mais fáceis até as mais difíceis, de acordo com as denominadas progressões pedagógicas.

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

Paralelamente à *Psicomotricidade*, outra abordagem, denominada *desenvolvimentista*, também contribuiu para ressignificar a Educação Física escolar a partir de pressupostos psicológicos, com ênfase especialmente na faixa etária de quatro a quatorze anos de idade.

Partindo de uma tabela de classificação dos processos maturacionais humanos, a abordagem *Desenvolvimentista* “(...) caracteriza a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos para estruturação da Educação Física Escolar.” (DARIDO, 2003, p. 04)<sup>24</sup>

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

---

<sup>24</sup> Conferir também BRACHT, Valter; FERREIRA, Marcelo Guina; GOEDERT, Rosicler; GONZALEZ, Fernando e RODRIGUES, Ranah Manezeno. Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista [GO TANI et. al. São Paulo: EDUSP, 1988]. In. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, volume 16, n. 3, CBCE: maio de 1995. Para melhor compreender e determinar o funcionamento dos processos de aprendizagem de habilidades motoras, criou-se uma área do conhecimento denominada Aprendizagem Motora. Esta existe atualmente como disciplina curricular em vários cursos de graduação em Educação Física no Brasil.

Como o foco está no aprendizado de habilidades motoras, o objetivo da Educação Física escolar, dentro da abordagem *Desenvolvimentista*, está em proporcionar experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento motor dos indivíduos, correspondente para cada faixa etária, isto é, desenvolvidos seguindo uma ordem de complexidade das habilidades, das mais simples para as mais complexas. Nas palavras de Darido (2003):

Com o domínio cognitivo, uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte, deve ser estabelecida. Os conteúdos devem obedecer a uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1984), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.(p. 04)

Com a influência dessas duas abordagens, da *Psicomotricidade* e da *Desenvolvimentista*, houve uma reorientação nos estudos e, conseqüentemente, do objeto de estudo e de ensino da Educação Física na escola. Segundo Bracht (1996, p. 24), a Educação Física passou a privilegiar o termo movimento humano, mais especificamente a motricidade humana. Este termo trouxe consigo um caráter de integralidade no trato com o movimento, isto é, sustentados pelos saberes da ciência psicológica, os discursos que se refletiram nas diferentes abordagens oriundas da psicologia carregavam consigo um ideal de formação integral humana.<sup>25</sup> Acreditava-se que, ampliando a visão sobre o corpo, a inclusão de características psicomotoras garantiria que se abrangesse a totalidade das manifestações do movimento humano.

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

Nesse período, alguns pesquisadores retornam, da Europa para o Brasil, trazendo consigo uma bagagem teórica incorporada às discussões sobre a Educação

---

<sup>25</sup> Taborda de Oliveira (2001, p. 120-121) afirma que, com o objetivo de entender o ser humano em sua totalidade, a difusão dos conceitos de educação integral surgiu a partir da incorporação do discurso científico sobre a disciplina escolar de Educação Física.

Física, cujo referencial estava centrado especialmente nos pressupostos da Fenomenologia. (KUNZ, 1988)

Taborda de Oliveira (2001, p. 178) localiza esse movimento crítico, isto é, o surgimento de uma orientação fundamentada principalmente nos estudos de caráter fenomenológico, de forma mais intensa nas discussões da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* a partir do início da década de 90.<sup>26</sup>

Baseando seus estudos em teorizações desenvolvidas por teóricos alemães na segunda metade da década de 80, Kunz (1988) defende a necessidade de ampliar a visão sobre o movimento humano. Amparado pela teoria filosófica fenomenológica de Merleau-Ponty, o autor tem como preocupação central um olhar antropológico para o movimento humano, relacionando-o ao ambiente social que o circunda.<sup>27</sup>

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

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

Um dos trabalhos de grande repercussão para a Educação Física escolar no Brasil, dentro da abordagem fenomenológica, foi elaborado por Moreira (1991).<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Taborda de Oliveira (2001, p. 178) cita outros estudos voltados para Educação Física com orientação fenomenológica, dentre eles os trabalhos de SANTIN, Silvino. Educação Física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. In: *Kinesis*, Santa Maria, n. especial, 1984, pp. 143-156; MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: UNICAMP, 1991 e de GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir*. Campinas: Papyrus, 1994.

<sup>27</sup> Kunz (1988) faz referência aos escritos de BERGER, P.L. e LUCKMANN, P.H. *A construção social da realidade*. Tratado de Sociologia do conhecimento, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987; SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Unijuí: Ijuí, 1987; dentre outros teóricos.

<sup>28</sup> Cf. MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas: UNICAMP, 1991.

Ao caracterizar uma abordagem sobre o corpo, Moreira (1995, p. 50) afirma que, diferente das abordagens que entendem os corpos a partir do binômio eficiente-deficiente, “(...) para o olhar fenomenológico, existe apenas um corpo que está diante de nós, não importando se ele é ou não eficiente.” Assim, o movimento não pode ser pensado a partir de aspectos exclusivos do ser que se movimenta, como resposta a fatores alheios ao corpo, como estímulos externos, mas como algo cujo significado se dá através da relação corpo/mundo. (KUNZ, 1988)

No final da década de 80, paralelamente à *Fenomenologia*, o *Construtivismo* apresentou outra abordagem metodológica para a Educação Física escolar. Assim como em outras abordagens, o *Construtivismo* também questionou os modelos mecanicistas que pensavam esta disciplina como espaço para busca de desempenho físico e, portanto, espaço para seleção de atletas habilidosos.

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

A proposta segue alguns princípios da abordagem *Desenvolvimentista*, especialmente por ter como foco a infância e ao propor tarefas progressivamente mais complexas e desafiadoras para construção do conhecimento. No entanto, Darido (2003, p. 07) afirma que esta abordagem desconsidera a especificidade da Educação Física escolar, pois os conteúdos, muitas vezes, não têm relação com o objeto da disciplina que, para a autora, pertence ao eixo corpo-movimento.

Apesar das discussões trazidas pelas várias abordagens consideradas críticas, isto é, das abordagens *Psicomotoras*, *Desenvolvimentista*, *Fenomenológica*, *Construtivista* e outras, Taborda de Oliveira (2001) identificou, na *RBEFD*, algumas discussões que continuaram defendendo a permanência do esporte como conteúdo e identidade da Educação Física escolar, embora o foco não estivesse tão vinculado ao modelo de esporte-rendimento.

Um reflexo disso está no surgimento de uma abordagem denominada “educação física Humanista”.

A partir do redimensionamento dos postulados teórico-metodológicos da *Psicomotricidade*, a abordagem Humanista defendeu a utilização do esporte com um *meio* para o desenvolvimento de características cognitivas, afetivas, sociais e motoras.<sup>29</sup> Esta perspectiva levantou uma crítica ao esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física, especificamente àquele que privilegiava o aprendizado exclusivo dos diferentes gestos e técnicas motoras, próprios das diferentes modalidades esportivas. (DARIDO, 2003).

No mesmo sentido, Carmo (1988) argumenta sobre a relação entre Educação Física e esporte no final da década de 80. Para o autor, havia pesquisadores que defendiam a permanência do esporte como conteúdo da Educação Física na escola. Outros negavam tal identificação, afirmando que a Educação Física escolar possui conteúdos próprios, não necessitando “emprestar” os conteúdos e técnicas específicos do esporte. (CARMO, 1988, p. 15)

Apolônio Abadio do Carmo deixa claro seu ponto de vista, ao defender a permanência dos esportes como conteúdos da Educação Física na escola, por considerá-los manifestações de um mesmo fenômeno, o movimento humano e que por isso, estão essencialmente imbricados. (CARMO, 1988, p. 16)

Entretanto, a partir das contribuições da psicologia e da fenomenologia, uma visão mecânica do corpo passou a ser questionada, isto é, o ensino dos gestos técnicos dos esportes sofreu novos questionamentos, agora oriundos de abordagens preocupadas em entender o corpo historicamente, estabelecendo relações com o ambiente social que o circunda.

Não foi necessário muito esforço para que, a partir de 1990, os referenciais da psicologia e da fenomenologia, dentre outros, fossem questionados por novas perspectivas teóricas.

---

<sup>29</sup> Sobre a educação física humanista, conferir OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Educação física escolar numa perspectiva humanista*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1981. Nesta pesquisa, o autor recorre especialmente ao referencial teórico da psicologia humanista de Carl Rogers.

### **As lutas pela legitimidade da crítica: a quem pertence à crítica?**

A partir da década de 90, com a introdução das ciências humanas e sociais nos estudos relacionados à educação brasileira, a Educação Física escolar passou a ser pensada tendo por base referenciais relacionados especialmente a questões de ordem histórica e social. Teve início um forte processo de produção historiográfica na Educação Física. (ALMEIDA, 1997; BRACHT, 1995; FARIA FILHO, 2004; TABORDA DE OLIVEIRA, 2001; RESENDE, 1992 e SOARES, 1993).

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

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

A partir da categoria cultura, outras mais foram inventadas para descrever a dinâmica educacional, às quais foram incorporadas discussões oriundas de diversas áreas das ciências humanas.

Uma das categorias que marcou o campo teórico em educação, a partir do final de 80 e início de 90, foi a *cultura escolar*. Segundo Faria Filho (2004, p. 142), “os trabalhos que tomam a *cultura escolar* como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras”

30

---

<sup>30</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; PAULILO, André Luiz e VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da

Dentre os vários pesquisadores que discutiram a Educação Física escolar nesse período, isto é, no final da década de 80 e início dos anos 90, incorporando questões de ordem histórica, política, cultural e social, destacam-se Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Celi Nelza Zülke Taffarel, Paulo Ghiraldelli Jr., Apolônio A. do Carmo dentre outros.

Sem negar o “movimento humano” como pertencente ao objeto de estudo na Educação Física escolar, Soares (1988, p. 23-25) defendia a incorporação de reflexões históricas, sociais e culturais consideradas inerentes à constituição daquilo que a autora chama de “materialidade corpórea”<sup>31</sup>. Nas palavras de Soares (1988):

(...) sendo o “movimento” que estudamos, “humano”, acreditamos não ser possível abstrair o conteúdo social que ele encerra e que foi produzido historicamente. Se assim o fizermos, estaremos cometendo um grande equívoco, o equívoco de tomar a “parte”, julgar estar conhecendo e dominando o “todo”, o que em outras palavras é subjugar o todo às partes, ou seja, reduzi-lo (...) Os reducionismos, em nossa forma de entender, sejam eles de qual natureza forem, longe de contribuírem para o avanço da área, têm contribuído para o seu retraimento, pois se estudamos o Movimento Humano, não estudamos qualquer movimento, mas sim um, específico e pleno, o Movimento Humano que é social e culturalmente construído e, como tal, precisa ser analisado em toda sua totalidade, ou seja, como resultante da interação de seus componentes biológicos, psicológicos e sócio-culturais, e não por partes, bem ao gosto da ciência positivista que supõe ser o todo, a sua soma mecânica.(p. 23-25)

Ao tratar de questões sociais, históricas, políticas e culturais, alguns pesquisadores afirmavam estar contemplando a dimensão da formação humana. Nesse sentido, o objeto da Educação Física na escola passou a ser entendido como constituído de um acúmulo histórico, social e cultural de diferentes formas de movimento e passou a ser pensado a partir de uma cultura relacionada ao corpo e ao movimento. Alguns pesquisadores em Educação Física, então, passaram a teorizar e

---

educação brasileira. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004, p. 139-159. Neste artigo, os autores utilizam-se especificamente de referenciais teóricos como Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Fourquin e Antônio Viñao-Frago para estabelecer semelhanças e diferenças entre suas teorias, especificamente no que se refere à concepção de cultura escolar. Discorrem ainda, sobre a difusão das idéias desses autores no Brasil. Os estudos destes autores contribuíram para construção da concepção de Educação Física escolar no final do século XX e início do XXI, especialmente aquelas oriundas das pedagogias críticas, isto é, histórico crítica, crítico-superadora, crítico-emancipatória etc.

<sup>31</sup> Segundo Escobar (1995, p. 93), “o aprofundamento da história leva a compreender que a atividade 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.” Nesse sentido, o termo materialidade corpórea remeta à “um acervo de atividades comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos místicos, agonistas.”



defender o objeto de estudo e de ensino denominado inicialmente por *Cultura Corporal*. (CATELLANI FILHO, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Dentre as principais correntes críticas que sustentaram as discussões em Educação Física a partir da década de 90, o “materialismo histórico-dialético”, como inspirador das teorias críticas, destacou-se no Brasil, especialmente por ser a base que fundamentou as teorizações acerca do conceito de *Cultura Corporal*.<sup>32</sup> Essa matriz teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético deu origem a duas formas de crítica educacional e, conseqüentemente, duas linhas de pensamento na Educação Física: a pedagogia crítico-superadora e a pedagogia crítico-emancipatória<sup>33</sup>. Ambas as abordagens foram também classificadas como pertencentes às chamadas pedagogias críticas<sup>34</sup> ou progressistas. (BRACHT, 1999 e DARIDO, 2001)

Embora pertencentes a uma mesma raiz, os autores demonstram diferenças que irão constituir linhagens distintas de teoria e de ação pedagógica na Educação Física escolar.

---

<sup>32</sup> O conceito de *Cultura Corporal* foi incorporado às teorizações em Educação Física escolar no Brasil especialmente através da proposta metodológica elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), que será discutida posteriormente. No entanto, esse termo e, conseqüentemente, o entendimento da constituição corporal como resultado da incorporação de signos históricos e sociais, já aparece na década de 80, especificamente nos textos produzidos por Lino Castellani Filho. Cf. Castellani Filho (1988a e 1988b).

<sup>33</sup> DARIDO, Suraya Cristina. *Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. Segundo a autora, “uma das principais obras já publicadas dentro da perspectiva crítico emancipatória no escopo da Educação Física é de autoria do Professor Elenor Kunz e intitulada “Transformação didático-pedagógica do esporte”, inspirada, especialmente, nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt. Neste livro, o autor busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens. Para o autor, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.” (p. 12)

<sup>34</sup> GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função da pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Segundo GARCIA (2000), as pedagogias críticas são discursos que “(...) propõem uma ética para os/as docentes e/ou intelectuais educacionais, sugerindo pautas de conduta moral e técnica, dando conselhos acerca do ser e do fazer docente e intelectual crítico, propondo um certo trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de modo a transformarem-se em certo tipo de sujeitos (...) são discursos que se auto-proclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história (...) ressaltam preocupações e aspirações sócio-políticas em torna da idéia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo (...) defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como pressupostos para a ação; e tentam articular questões de análise no nível macro com questões micro. São discursos que têm raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas “tradicionais”, centrando suas análises na pedagogia como constitutiva de relações de poder dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos.” (p. 13-14)

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

(...) as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (p. 81)

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

A pedagogia crítico-superadora aparece como conjunto de discussões (que) oriundas da “Pedagogia Histórico-Crítica”<sup>35</sup>, proposta por Dermeval Saviani e influenciada pelos estudos de José Libâneo. (DARIDO, 2003; BRACHT, 1999)

As discussões oriundas da *pedagogia crítico-superadora* tiveram grande expressão na Educação Física em 1992, com a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Este livro foi elaborado por um grupo de pesquisadores, composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Este grupo ficou reconhecido no Brasil como o Coletivo de Autores.

---

<sup>35</sup> A “Pedagogia Histórico-Crítica” foi criada por Dermeval Saviani. Seus pressupostos teóricos são oriundos principalmente de teorias marxistas, isto é, com objetivo de propor um pensamento crítico dialético para a educação. Sobre esta proposta, conferir SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

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

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

Nesse sentido, a *Cultura Corporal* se constitui como objeto de estudo e de ensino da Educação Física escolar.

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

(...) o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura. (p. 24)

O livro escrito pelo Coletivo de Autores teve como objetivo principal a reformulação do currículo de formação de professores do anteriormente denominado 2º grau. O texto é fruto de discussões ocorridas durante um projeto de pesquisa desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (ALMEIDA, 1997, p. 30)

Tomando o conceito *Cultura Corporal* como eixo norteador da proposta metodológica, o livro está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal* faz, de início, uma crítica aos modelos de Educação Física que enfatizam o desenvolvimento da

aptidão física dos alunos. Traz elementos para o leitor distinguir as matrizes que constituem a perspectiva da *Cultura Corporal* e da aptidão física, priorizando a primeira e questionando a segunda.

O segundo capítulo, denominado *Educação Física escolar: na direção de uma nova síntese*, traz um recorte histórico acerca da Educação Física, partindo da Europa do século XVIII até a influência das abordagens psicomotora, desenvolvimentista e esportiva, no final do século XX.

O terceiro capítulo, *Metodologia do ensino da Educação Física: questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica*, propõe um programa de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, com exemplos de experiências e sugestões para organização e distribuição dos temas da *Cultura Corporal* ao longo das séries.

O quarto e último capítulo, cujo título é *Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física*, aborda especificamente os procedimentos de avaliação na escola, questionando as formas anteriores que visavam medir, comparar, classificar e selecionar sujeitos através de análise de suas condutas motoras e gestos técnicos. A nova proposta de avaliação aponta para necessidade de existirem freqüentes momentos e diversos recursos para avaliação, procurando abranger a totalidade do universo educativo. Explicita ainda as finalidades, conteúdos, formas e algumas implicações metodológicas consideradas necessárias para uma proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, dentro da concepção crítico-superadora.

Segundo Darido (2003) e Almeida (1997), o livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, como proposta metodológica, pode ser considerado o trabalho mais marcante publicado a partir da abordagem *crítico-superadora*.<sup>36</sup>

Essa obra foi em grande parte construída sob fundamentação das teorias educacionais do pesquisador Dermeval Saviani, considerado o criador da “Pedagogia

---

<sup>36</sup> Darido (2003, p. 08) aponta outros trabalhos que também tiveram repercussão no Brasil, como Educação Física cuida do corpo e ...mente (MEDINA, 1983); Prática da Educação Física no Primeiro Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? (COSTA, 1984); Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira (GHIRALDELLI Jr., 1988); Educação Física e aprendizagem social (BRACHT, 1992).

Histórico-Crítica”. Assim como ocorreu na educação, com o discurso crítico de Saviani, a proposta do Coletivo de Autores (1992) assumiu, na Educação Física, o *status* de crítica verdadeira, Isto significa que, das inúmeras teorias que se surgiram após a Ditadura Militar no Brasil, aquela que incorporou a *Cultura Corporal* como objeto de estudo e de ensino para pensar a Educação Física escolar, predominou, e predomina até os dias atuais como a verdadeira teoria crítica e, portanto, legítima, é a proposta do Coletivo de Autores.

No final dos anos 80, influenciado pelas estratégias e teorizações que configuraram o discurso crítico em Educação Física, o estado do Paraná não ficou de fora desse novo cenário discursivo, que se refletiu nos rumos e propostas político-educacionais desse Estado.

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

## Capítulo 2: O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.<sup>37</sup>

*O Currículo Básico foi importante na minha formação, pois foi o momento de eu sistematizar mais o conhecimento sobre a educação, que antes era um pouco esparsa (...). Mas as coisas acontecem, como sempre, se tentando implantar as coisas de cima para baixo. Só que a apreensão de todo um método, de toda uma concepção de sujeito, uma concepção de homem, de mundo, para ser mudada dessa forma assim, a jogo rápido, não acontece (...)*

*Carlos Alberto de Paula<sup>38</sup>*

Como o objetivo central desta dissertação é a análise das concepções de corpo e de sua educação na disciplina de Educação Física no estado do Paraná, mediante o anúncio de rupturas e continuidades nos discursos e práticas educacionais desta disciplina escolar na atualidade, isto é, em face das novas *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*<sup>39</sup>, a análise do *Currículo Básico* (1990) é de fundamental importância por ser este o ponto de partida, que anos depois originou as atuais *Diretrizes Curriculares* (SEED, 2006).<sup>40</sup>

Para esta análise, neste capítulo, foram utilizados além do próprio texto do *Currículo Básico*<sup>41</sup>, outros textos e propostas curriculares elaboradas pela *Secretaria de Estado da Educação do Paraná* no mesmo período, tais como um documento que

---

<sup>37</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

<sup>38</sup> Trecho da entrevista concedida pelo professor Msdo. Carlos Alberto de Paula, graduado em Arte e atualmente Mestrando em Educação pela UFPR.

<sup>39</sup> SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*: SEED, 2006.

<sup>40</sup> Este documento será especificamente objeto de análise no próximo capítulo.

<sup>41</sup> Esta pesquisa terá como foco a primeira versão deste documento, que teve uma tiragem de noventa mil exemplares. No entanto, é importante ressaltar que uma segunda versão deste documento foi publicada em 1992, na qual foi inserida a disciplina de Ensino Religioso, com tiragem de trinta mil exemplares. Em 1997, foi publicada uma terceira impressão, com tiragem de cinco mil exemplares e em 2003, foi criada uma versão eletrônica deste currículo. Em todos os documentos foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. (PARANÁ, 2003, p. 02)

trata especificamente sobre *Avaliação no Ciclo Básico*<sup>42</sup> e outro que discute especificamente a *Concepção de Educação Física na escola*<sup>43</sup>.

Além destes documentos, a *Proposta Curricular para o Ensino de Primeiro Grau do Estado de São Paulo*<sup>44</sup> e as *Diretrizes Gerais para o ensino de Educação Física no Segundo Grau do Estado de São Paulo*<sup>45</sup>, também foram objeto de análise, pois contribuíram, em grande parte, para a construção do *Currículo Básico*.<sup>46</sup>

Foi realizada ainda uma entrevista com o prof. Msdo. Carlos Alberto de Paula que, como membro do *Departamento de Ensino de 1º grau* da SEED/PR, participou do processo de discussão e elaboração do *Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná*.<sup>47</sup>

Tanto o *Currículo Básico* como os demais documentos analisados, foram criados num momento de redemocratização do país, isto é, no período posterior à Ditadura Militar. Durante esse período, isto é, entre a década de 80 e 90, houve a reformulação no sistema educacional do estado do Paraná, assim como de outros estados brasileiros, como São Paulo.<sup>48</sup>

---

<sup>42</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. *Avaliação no ciclo básico*. Curitiba: SEED, 1990b.

<sup>43</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. *Concepção de Educação Física*. Curitiba: SEED, [198\_]. mimeo.

<sup>44</sup> Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de Educação Física - 1º grau*. 2ª edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986 e SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de Educação Física - 1º grau*. 3ª edição. São Paulo: SE/CENP, 1990.

<sup>45</sup> Cf. CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física: Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau - Núcleo Comum*. PUC: São Paulo: PUC, 1988b. Segundo ALMEIDA (1997, p. 30), este documento representa parte das estratégias de um projeto de reformulação do currículo de formação de professores do 2º grau, coordenado pela PUC-SP.

<sup>46</sup> Cabe ressaltar que todos os documentos acima mencionados encontram-se atualmente no “arquivo morto” da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Aqueles referentes ao estado de São Paulo estão endereçados à prof.ª Valda Marcelino Tolkmitt, que na época fazia parte da equipe pedagógica de Educação Física do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED/PR, o que demonstra claramente a contribuição destes documentos para a elaboração da proposta curricular de Educação Física no Currículo Básico.

<sup>47</sup> Entrevista concedida na manhã de 27 de junho de 2007, com início às 10 horas até às 12 horas e 30 minutos. O local da entrevista foi a sala da chefia do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, localizada no bairro Água Verde. Carlos Alberto de Paula foi convidado a compor a Equipe Pedagógica de Artes do Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) da SEED/PR em 1989. Participando do processo de construção do *Currículo Básico*, desde então este professor e pesquisador vem contribuindo com as políticas educacionais, especificamente relacionadas à disciplina de Artes. Atualmente, Carlos Alberto de Paula compõe a equipe de Artes do Departamento de Educação Básica da SEED/PR.

<sup>48</sup> Sobre o contexto histórico, político e educacional no estado do Paraná, conferir FRATTI, Rodrigo Graboski. *Conhecimento, currículo e política educacional: a proposta de ensino de Educação Física para a escola pública do Paraná, Brasil, anos 90*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação

Os embates educacionais, oriundos do período posterior ao Regime Militar, consolidaram nos documentos analisados um viés crítico, isto é, um discurso preocupado com uma educação escolar que pudesse questionar a realidade social e, nesse sentido, comprometido com a formação de indivíduos críticos, capazes transformar a sociedade.

Além do movimento para redemocratização ocorrido posteriormente ao regime militar, Fratti (2001) justifica a presença de referenciais marxistas, isto é, da “Pedagogia Histórico-Crítica” e da psicologia russa (teoria vigotskiana), com outras duas questões restritas e internas ao partido político PMDB/PR. Nas palavras do pesquisador (FRATTI, 2001):

Em meados dos anos 80 houve a institucionalização de políticas educacionais fundamentadas na pedagogia histórico-crítica na Prefeitura Municipal de Curitiba, a qual também era governada pelo PMDB. Com a derrota do partido nas eleições municipais em 1988, a equipe do Governo Municipal, que havia elaborado o Ciclo Básico de Alfabetização, foi convidada a incorporar à Secretaria Estadual de Educação, dando norte ao processo de elaboração do CB com base nos mesmos referenciais. Outra questão foi a disposição para a mudança paradigmática do grupo ligado a Secretaria Estadual de Educação que geriu o processo de elaboração do CB, culminando portanto, na institucionalização, sem muita resistência, dos referenciais críticos da Educação. (p. 05, grifos meus)

Entretanto, a incorporação de um discurso crítico não se deu de forma integral. Os documentos analisados carregaram consigo marcas de períodos anteriores, isto é, permanências e rupturas discursivas que demonstram os diálogos internos, as diferentes teorizações e os embates que constituem os textos.

---

- Universidade Federal de Uberlândia, [2001]. Em um artigo publicado nos Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (FRATTI, 2001), o autor afirma que no contexto de construção do *Currículo Básico*, as políticas educacionais “(...) contemplaram uma linha política voltada para a autonomia da escola pública e descentralização das ações governamentais, tanto nos aspectos referente à gestão administrativa como às propostas curriculares. (...) Dentre as políticas educacionais implementadas no Estado do Paraná destacam-se dois níveis: a) *Políticas ligadas a Desconcentração Administrativa*: Municipalização do Ensino Fundamental, criação dos Núcleos Regionais de Ensino e Eleições de Diretores e; b) *Políticas Curriculares*: Currículo Básico de Alfabetização, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e posteriormente, nos anos 90, as diretrizes para os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados dentro de cada unidade escolar.” (p. 01)



### **A construção do Currículo Básico: pelos meandros de um discurso crítico.**

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.<sup>49</sup>

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.

Não se pretende, aqui, tomar o documento do *Currículo Básico* como a única realidade presente nas escolas do estado do Paraná no tempo de sua vigência. Embora não seja objeto desta investigação, entende-se que a cultura escolar é muito mais ampla, contraditória e, finalmente, muito mais rica em elementos do que um documento produzido por pesquisadores e professores da área de Educação Física e transformado em uma política oficial da educação básica no estado do Paraná. Entende-se que as escolas possuem formas próprias de recepção e re-elaboração das políticas públicas conforme as relações de poder distribuídas por meio da cultura produzida no âmbito de cada escola.

Em uma importante pesquisa, na qual analisou entrevistas realizadas com professores de Educação Física do Paraná, além dos planos de trabalho e diários de classe da disciplina de Educação Física, entre a década de 70 e meados da década de 80, Tabora de Oliveira (2001) constatou que:

---

<sup>49</sup> Esta pesquisa terá como foco a primeira versão deste documento, publicada em 1990, que teve uma tiragem de noventa mil exemplares. No entanto, é importante ressaltar que uma segunda versão deste documento foi publicada em 1992, na qual foi inserida a disciplina de Ensino Religioso, com tiragem de trinta mil exemplares. Em 1997, foi publicada uma terceira impressão, com tiragem de cinco mil exemplares e em 2003, foi criada uma versão eletrônica deste currículo. Em todos os documentos foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. (PARANÁ, 2003, p. 02)

(...) no interior da escola havia outras práticas sendo desenvolvidas de maneiras bastante diversas daquelas propostas pelo governo. (p. 20) (...) Além disso, apesar das tentativas de controle das práticas educacionais por parte do governo, os professores de Educação Física desenvolveram seu trabalho de acordo com variáveis não controladas pelo mesmo, o que implicava, necessariamente, uma forma de resistência e/ou inobservância às políticas oficiais. (p. 21)

No mesmo sentido, Thompson (1995)<sup>50</sup> afirma que as representações sociais que necessitam ser decifradas também devem ser entendidas como formas simbólicas, com o mesmo sentido atribuído anteriormente, qual seja, de que elas não são incorporadas passivamente pelos indivíduos, mas, sim, ativa e criativamente, recebendo sentidos e produzindo significados no próprio processo de apreensão.

Entretanto, mesmo compreendendo o papel preponderante da cultura escolar no cotidiano das escolas, essa pesquisa delineou o seu recorte sobre a análise dos documentos, por entender a necessidade de se investigar a fundação de concepções sobre o corpo e sobre a educação, por meio da disciplina da Educação Física, concepções que, por sua vez, re-inventam as práticas escolares a partir de uma disciplina curricular já definida, como é o caso dos documentos produzidos no âmbito do Estado, isto é, os documentos oficiais.

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

O objetivo central da criação do *Currículo Básico* foi o projeto de reestruturação do currículo das escolas públicas do Paraná, iniciado durante a gestão do governador Álvaro Dias, em 1987, cuja secretária de educação era Gilda Poli Rocha Lourdes.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria crítica social na era dos meios de comunicação de massa*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>51</sup> FRATTI (2001) aponta inúmeros conflitos que ocorreram durante a gestão pemedebista do governador Álvaro Dias. Dentre elas, foram destacadas as incoerências do discurso pretendido com o que foi efetivamente realizado durante a gestão governamental, especificamente em relação ao salário e infra-estrutura dos trabalhadores em educação do estado do Paraná. Cabe um destaque aos dois últimos anos desta gestão governamental, de 1988 à 1990. Segundo Fratti (2001), “(...) em conseqüência do arrocho salarial e da precariedade das condições de trabalho nas instituições escolares da Rede Pública, instalou-se uma relação

Como reflexo do contexto histórico no qual estava inserido, o *Currículo Básico* reflete os anseios de um grupo de professores comprometidos com ideais democráticos. Já na epígrafe deste documento, percebe-se essa preocupação quando se faz referência à José Martí: “Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, em pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.” (PARANÁ, 1990, p. 11)<sup>52</sup>

Esse documento definiu e organizou os denominados conteúdos básicos para todas as disciplinas escolares, desde a, então, denominada pré-escola, até a oitava série do antigo primeiro grau, atual ensino fundamental.

A reestruturação curricular que teve início em 1987 envolveu educadores das escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná, as *Equipes de Ensino dos Núcleos Regionais de Educação (NRE)*<sup>53</sup> e o *Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG)* da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)*. (PARANÁ, 1990, p. 13)

Como consequência desse processo de reestruturação, em 1988 foi criado o *Ciclo Básico de Alfabetização*, considerado, então, o ponto de partida para a reestruturação do Currículo de primeiro grau da Rede Estadual de Ensino do Paraná.<sup>54</sup> Segundo Carlos Alberto de Paula (2007), o princípio do *Ciclo Básico de Alfabetização* está (...) no conceito de que cada criança tem um tempo de aprender (...) a leitura e

---

conflitante que provocou uma greve em 1988 com ampla adesão dos professores e das professoras, dirigida pela Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato). A indisposição para o debate e radicalizações na estratégia de coerção do Governo, culminaram num episódio marcante da história de luta dos educadores e educadoras paranaenses, qual seja, o enfrentamento entre estes e policiais nas imediações do Palácio Iguazu no dia 30 de agosto do corrente ano.” (p. 02)

<sup>52</sup> Nascido em 28 de janeiro de 1853, José Martí (1853-1895) foi poeta, escritor, orador, jornalista e, acima de tudo, um militante revolucionário cubano.

<sup>53</sup> Para descentralizar as atividades da SEED/PR, foram criados Núcleos Regionais de Educação. Atualmente são 32 NRE responsáveis por algumas regiões e municípios do Estado do Paraná.

<sup>54</sup> Segundo consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1992), “o Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.” (p. 13)

*escrita, então o Ciclo Básico é o alargamento desse tempo, que antes era de 1 ano (...) e passou a ser de 2 anos.*<sup>55</sup>

A discussão para fundamentar teoricamente o *Ciclo Básico de Alfabetização* vai ocorrer, predominantemente, a partir das teorizações de Lev Vygotsky. Segundo Carlos Alberto de Paula (2007), *nos anos 80, inclusive na academia, acontecia muito isso, havia uma polarização entre Piaget e o Vygotsky. Na verdade, toda a nossa formação era em Piaget e as universidades mais de ponta estavam iniciando os estudos em Vygotsky. E o Ciclo Básico de Alfabetização vai se fundamentar mais nas teorias de Vygotsky.*<sup>56</sup>

Os idealizadores do *Currículo Básico* partiram do princípio de que, para concretizar a nova concepção de alfabetização alcançada, era necessário rever os encaminhamentos teórico-metodológicos de todas as disciplinas que compunham o currículo escolar naquele momento. Conforme consta no texto do *Currículo Básico*: “ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.” (PARANÁ, 1990, p.13)

O processo de reestruturação dos conteúdos das diferentes disciplinas que compunham o currículo escolar nas escolas do Paraná desenvolveu-se sob forte influência das discussões trazidas por Dermeval Saviani, fundamentadas nos princípios da chamada “Pedagogia Histórico-Crítica”.<sup>57</sup> Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990):

Nossa proposta de trabalho hoje, embasa-se na tendência Histórico-Crítica da educação, tendência esta, assumida por alguns profissionais de Educação Física, como Educação Física

---

<sup>55</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007.

<sup>56</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007.

<sup>57</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1983. e \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo, 1991. Neste livro, Saviani apresenta de forma sistemática o que ele convencionou chamar de “Pedagogia Histórico-Crítica”. Ela parte do pressuposto de que é possível, diante de uma sociedade capitalista, uma educação que não seja reprodutora e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. O autor, embora consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, fato que a seu ver identifica uma teoria como crítica, defende a idéia de que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo ser um meio possível para concretizar um projeto de transformação social.

Progressista, Revolucionária, Crítico-Revolucionária. No entanto, devido a falta de domínio dos conteúdos, da clareza com o tipo de homem que pretendemos formar e da construção real do homem-concreto, muitos professores ainda entrelaçam sua prática com a tendência escolanovista, na qual as "atividades livres" tem prioridade. Pretendemos que a Educação Física deva trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão histórico-crítica, rumo a uma sociedade pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada. (p. 176)

A citação acima deixa muito claro que a “Pedagogia Histórico-Crítica” foi norteadora da proposta curricular para a disciplina. Além disso, as discussões de Dermeval Saviani marcam todo o *Currículo Básico*. Basta conferir as referências bibliográficas dos vários capítulos que compõem o documento para constatar tal influência.<sup>58</sup> No mesmo sentido, Carlos Alberto de Paula afirma que:

*Houve um posicionamento político da direção, já desde o início da gestão do governador Alvaro Dias, um encaminhamento pautado na concepção fundamentada basicamente na Pedagogia Histórico-Crítica, com base no materialismo histórico-dialético. Era realmente a pauta, todos nós tínhamos que trabalhar nessa perspectiva. Até as pessoas que eram chamadas, eram aquelas que tinham algum comprometimento ou envolvimento com essa concepção de homem, de mundo. Isso foi uma posição política mesmo, da Secretaria [SEED/PR].<sup>59</sup>*

Em 1989, foram sistematizados os conteúdos do *Ciclo Básico de Alfabetização*, considerado uma nova concepção de alfabetização. Partindo dos pressupostos da “Pedagogia Histórico-Crítica”, o então denominado *Departamento de Ensino de Primeiro Grau* (DEPG) organizou, juntamente com os *Núcleos Regionais*, uma série de encontros e cursos com os professores da rede pública do estado do Paraná. Segundo Fratti (2001):

---

<sup>58</sup> Isso é decorrente das novas teorizações sobre educação e currículo emergentes no final dos anos 70 e início de 80. Até o presente momento, isto é, antes do início da construção do *Currículo Básico*, as teorizações sobre a educação estavam fortemente marcadas pelo discurso da Pedagogia Freireana. No início dos anos 80, Silva (1999, p. 62-63) afirma que o campo educacional brasileiro passou a ser contestado pela chamada “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, desenvolvida por Dermeval Saviani. Segundo o autor, “em oposição a Paulo Freire, Saviani faz uma nítida separação entre educação e política. Para ele, uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade. A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla.” (p. 63) Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da.. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>59</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007. Grifos meus.

Os primeiros passos no processo de elaboração do CB tiveram como princípio envolver o máximo de escolas, professores e professoras, mediados pelos Núcleos Regionais de Educação que tinham autonomia para formular cursos, palestras e organizarem os grupos de sistematização por região do Estado. Nestes espaços discutia-se desde os aspectos filosóficos e teóricos gerais até a definição dos conteúdos e metodologias de cada área. (p. 03)

O objetivo era reestruturar os conteúdos da educação básica das diferentes áreas de conhecimento presentes na escola. O resultado destes encontros e cursos foi sistematizado e originou a versão preliminar do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* em 1989. Antes de publicarem a versão definitiva deste documento, houve a construção de três documentos preliminares que, segundo Carlos Alberto de Paula, foram encaminhados às escolas, nas quais os professores debatiam os documentos e encaminhavam as sugestões para os Núcleos Regionais de Educação.<sup>60</sup> A contribuição dos professores se deu especificamente em termos de formato e conteúdo, ficando a discussão conceitual prejudicada pela falta de clareza e entendimento da proposta por parte dos professores da rede estadual de ensino. Segundo Carlos Alberto de Paula:

*Em termos de concepção nós notamos que era bem difícil a compreensão, porque a contribuição que eles faziam era mais na forma de como organizar o encaminhamento metodológico e nas discussões de conteúdos. Isso foi muito forte (...) nós fazíamos levantamento sobre isso, de compreensão da concepção, da metodologia, de conteúdo e a confusão teórica sempre era muito forte, de misturar várias concepções entre si. Faltava não um direcionamento que isso ninguém pode querer, uma homogeneidade... mas pelo menos uma clareza no que se está falando (...) havia uma sobreposição de teorias, uma junção, um caleidoscópio de concepções.*<sup>61</sup>

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

Após realizar entrevistas semi-estruturadas com professores, à luz da “Pedagogia Histórico-Crítica”, Palma (1997) constatou que a prática pedagógica desses professores não seguia as orientações propostas no *Currículo Básico*. Este

---

<sup>60</sup> Entrevista concedida em 27/06/2007.

<sup>61</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007.

pesquisador afirma que, mesmo após freqüentarem vários cursos de capacitação, promovidos pela SEED/PR entre os anos de 1992 e 1995, os professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de primeiro grau que atuam com quinta e sexta séries no Município de Londrina não desenvolviam as aulas seguindo as proposições do Currículo Básico. Palma (1997) afirma, ainda, que “pela fala dos professores, pode-se inferir que os cursos de capacitação, quando desenvolvidos, raramente apresentaram oportunidade de discussão e aprofundamento sobre o Currículo Básico e seus fundamentos, por ficarem ao nível do conteúdo teórico sem associar teoria e prática, a práxis.” (p. 150)<sup>62</sup>

Posteriormente às discussões e revisão das três versões preliminares, foi então publicada a versão definitiva deste documento, em 1990, que foi editada e distribuída para todas as escolas da rede estadual de ensino do Paraná.<sup>63</sup>

Paralelamente à discussão e implementação do *Currículo Básico* no Paraná, houve, também, a discussão e a implementação de uma outra proposta curricular para a educação pública de primeiro grau, no estado de São Paulo. No ano de 1986, sob o governo de André Franco Montoro, houve a publicação de duas versões preliminares dessa *Proposta Curricular de Educação Física para o nível de 1º grau no Estado de São Paulo*.<sup>64</sup> Quatro anos mais tarde, durante o governo de Orestes Quécia, a Proposta Curricular sofreu algumas alterações, sendo publicada sua versão definitiva em 1990.<sup>65</sup>

Esta proposta curricular de São Paulo seguiu contornos teórico-metodológicos similares aos desenvolvidos no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*. Como “pano de fundo”, de forma similar ao *Currículo Básico do*

---

<sup>62</sup> Sobre os cursos de capacitação, conferir PALMA, José Augusto Victória. *A Educação Física no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: uma análise do discurso pedagógico dos professores*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, [1997].

<sup>63</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

<sup>64</sup> Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de Educação Física - 1º grau*. 2ª edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.

<sup>65</sup> Cf. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de Educação Física - 1º grau*. 3ª edição. São Paulo: SE/CENP, 1990.

Paraná, inicialmente a proposta curricular de Educação Física de São Paulo traz um discurso crítico, preocupado com a transformação social.

O documento se propõe a avançar na discussão que, até então, constituía a Educação Física, cujo modelo estava pautado na análise do movimento a partir de referenciais das ciências biológicas.

A proposta de superação estava na historicização dos conteúdos da disciplina de Educação Física, ressaltando aspectos sociais, tido como questões inerentes e necessárias para cumprir com o propósito de formar indivíduos críticos e, dessa forma, concretizar o projeto de transformação da sociedade. Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990), “(...) as raízes históricas da Educação Física brasileira estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras” (p. 175).

Em seguida, o documento faz a citação do trecho de um texto de Apolônio Abadio do Carmo (1990), que demonstra a relação estabelecida entre a Educação Física e o discurso crítico de transformação da sociedade. Nas palavras do documento (PARANÁ, 1990):

Neste sentido, para o modo-de-produção capitalista, quanto mais objetivo, simples e instrumental for o conhecimento, tanto melhor, porque para o capitalista, o que interessa não é o trabalhador, homem possuidor de conhecimentos e capacidade crítica e reflexiva, mas sim o seu trabalho e o produto dele. E da forma alienante como está organizado o trabalho, o conhecimento profundo, a capacidade de crítica, não são importantes, ou melhor, colocam em risco a ordem estabelecida. Daí a necessidade de formar cada vez mais indivíduos, com cada vez menos conhecimento. Quanto mais simples, objetivo e mecânico for o trabalho e conseqüentemente o conhecimento para realizá-lo, mais fácil será substituir e a desvalorizar esta mão de obra no mercado.<sup>66</sup>

Entretanto, o objetivo de superação das abordagens mais antigas em Educação Física não se concretizou de forma consistente, pois em ambos os documentos, tanto no *Currículo Básico* quanto na *Proposta Curricular de Educação Física para o nível*

---

<sup>66</sup> CARMO Apolônio Abadio do. Educação física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. In: *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Curitiba, v. 2, n.1, 1990, p. 10. *apud* PARANÁ, 1990, p. 175-176.



de 1º grau no Estado de São Paulo, o discurso permanece atrelado àquelas abordagens que se pretende superar.

Conforme já descrito, a pesquisa de José Augusto Victória de Palma (1997) constatou a carência de entendimento da proposta teórico-metodológica do Currículo Básico pelos professores entrevistados, que pertencem ao quadro próprio do magistério da SEED/PR. Esse é um dos indicativos da dificuldade que o próprio documento, por ser fruto de uma construção coletiva, em desenvolver uma proposta coerente de fundamentação teórica. Segundo Carlos Alberto de Paula:

*Eu diria que esse é um principal fator que nós não podemos deixar de considerar. A partir do momento que você vai adaptando sugestões de pessoas que também não estão tão fundamentadas ainda na concepção, é claro que você acaba fazendo uma ginástica que acaba deformando um pouco a intenção de ter uma direção. Mas também houve dificuldade de escrita, de elaboração, que também deve ser considerada. Acho que esses dois fatores ajudam a entender algumas anomalias em relação ao Currículo Básico.<sup>67</sup>*

A análise do *Currículo Básico* e da *Proposta Curricular de Educação Física para o nível de 1º grau no Estado de São Paulo* possibilitou demonstrar que outras teorizações coexistiram na produção do discurso educacional em ambos os textos.

Estes documentos carregam marcas de diversas concepções, dentre elas as abordagens *Psicomotora* e *Desenvolvimentista*, que configuraram a disciplina de Educação Física no Brasil, desde o final da década de 70.

Conforme demonstrado no primeiro capítulo dessa pesquisa, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2001), ao analisar todos os volumes da *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, apontou a emergência de uma fase na Educação Física, marcada pelo discurso da *Psicomotricidade*, que se destacou nas discussões da revista entre o final dos anos 70 e meados de 80. Isto é, um período no qual a abordagem psicomotora e outras, oriundas dos saberes da psicologia, subsidiaram os modelos pedagógicos da Educação Física, de forma mais consistente, até meados de 1980.

Com o *Currículo Básico* não foi diferente. Neste documento, é possível localizar a presença marcante dos pressupostos da abordagem psicomotora. Além

---

<sup>67</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007.

dessa, foi possível localizar teorizações das abordagens *Sócio-Interacionista* e *Fenomenológica*, como veremos posteriormente.<sup>68</sup>

Ao analisar também outras fontes textuais, produzidas pelo *Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG)* da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)*, ficou patente a presença preponderante das teorizações oriundas da psicologia nos documentos sobre a disciplina de Educação Física. Estes documentos foram produzidos no mesmo período e, ao mesmo tempo, serviram de referência para construção do *Currículo Básico*. Um dos documentos trata especificamente sobre a *Avaliação no Ciclo Básico* nas escolas públicas do estado<sup>69</sup>. O outro documento analisado relata a *Concepção de Educação Física* para a escola pública do estado do Paraná<sup>70</sup>.

Estabeleço diálogos também com outros dois documentos publicados no estado de São Paulo no final dos anos 80 e início dos anos 90. O primeiro documento foi escrito por Lino Castellani Filho e publicado em 1988, denominado *Diretrizes Gerais para o Ensino de Educação Física do 2º grau* do estado de São Paulo, e o segundo foi produzido em 1990, pela *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo*, e denominado *Proposta Curricular de Educação Física - 1º grau*. Estes documentos também serviram de referência para a elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*.

Outra fonte textual de grande repercussão foi o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta obra tornou-se referência metodológica de grande impacto na Educação Física escolar brasileira, sendo utilizada em um grande número de produções acadêmicas, inclusive indicada como referência bibliográfica obrigatória em diversos concursos públicos (ALMEIDA, 1997, p. 34). Trata-se de uma proposta metodológica de certa forma mais consistente, no que se refere à coerência com o discurso da “Pedagogia Histórico-Crítica”, sendo pioneira na

---

<sup>68</sup> Estas linhas de desenvolvimento da disciplina de Educação Física foram analisadas no capítulo anterior.

<sup>69</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. *Avaliação no ciclo básico*. Curitiba: SEED, 1990b.

<sup>70</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. *Concepção de Educação Física*. Curitiba: SEED, 198\_. mimeografado.

proposição de elementos para a sistematização da prática pedagógica a partir dos pressupostos deste modelo pedagógico.<sup>71</sup> Segundo Almeida (1997, p. 30), este livro é um desdobramento do texto *Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau: Educação Física*, escrito por Castellani Filho (1988b), que foi utilizado também para elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*.

É importante ressaltar que tanto o *Currículo Básico (1990)* como o Coletivo de Autores (1992)<sup>72</sup>, e os demais textos analisados nesse trabalho, que por sua vez subsidiaram a produção do *Currículo Básico*, foram criados no momento em que emergiam as discussões que propunham um tratamento histórico-social dos elementos que constituem a disciplina de Educação Física.

O objetivo desta nova concepção de Educação Física escolar estava em questionar e transformar a sociedade, vista como constituída pela luta de classes. Conforme consta no *Currículo Básico (PARANÁ, 1990)*:

A proposta curricular aqui sistematizada traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje. (p.13)

E ainda:

O fato de as lutas sociais, no Brasil, por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação, estarem demarcadas pelos limites de uma sociedade onde as relações sociais de produção obedecem à lógica capitalista, não as coloca, necessariamente, fora de um projeto social mais amplo, de superação mesmo, desta ordem. Como a história se dará, cabe aos homens organizados decidirem, construir-na no seio das próprias relações sociais. (p. 15)

No mesmo sentido o Coletivo de Autores (1992), ao defender e assumir um compromisso com os interesses da classe popular, desenvolveu uma pedagogia

---

<sup>71</sup> Cf. ALMEIDA, David de.. *Análise da proposta metodológica para a Educação Física escolar formulada por coletivo de autores*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997. Além de aprofundar uma análise no livro “Metodologia para o Ensino de Educação Física”, escrito pelo Coletivo de Autores (1992), o autor discute outras obras que pleitearam a realização de uma proposta crítica para a Educação Física escolar entre o final dos anos 80 e os anos 90.

<sup>72</sup> Optei em utilizar o termo Coletivo de Autores para fazer referência ao livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”. Essa forma de citar os autores envolvidos na construção deste livro foi convencionalizada no meio acadêmico e atualmente é a mais utilizada.

denominada *crítico-superadora*. Nas palavras do Coletivo de Autores (1992, p. 24), “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses”. Dessa forma, o compromisso da educação estaria numa ação prática “(...) no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24). Partindo de uma leitura da realidade de forma dialética, o Coletivo de Autores (1992) propõe a construção de um currículo que seja:

(...) capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. (...) Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. (p. 29) (...) põe em destaque um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: *a relevância social do conteúdo* que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (p. 31)<sup>73</sup>

Nesta perspectiva, a reflexão pedagógica assume três características, denominadas pelo Coletivo de Autores (1992) como:

**Diagnóstica**, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe.

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é **judicativa**, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também **teleológica**, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (p. 25)<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> A discussão acerca da relevância social dos conteúdos está fundamentada especialmente nos escritos de José Carlos Libâneo. O Coletivo de Autores (1992, p. 31) sugere a leitura do livro LIBÂNEO. José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985, para aprofundar às discussões sobre este tema.

<sup>74</sup> Grifos meus. Essas três categorias, isto é, diagnóstica, judicativa e teleológica, foram anteriormente delimitadas por SOUZA (1987, p. 178-183), conforme consta no Coletivo de Autores (1992, p. 25). Cf. SOUZA, João Francisco de Souza. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez, 1987.

É possível perceber, portanto, que as teorizações sobre a educação brasileira, emergentes em meados de 80, encaminham as discussões para caminhos similares, isto é, para a crítica e transformação social.

No entanto, isso não se deu de forma efetiva, especialmente no que se refere ao *Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná* (1990). Como veremos a seguir, o documento carregou consigo marcas oriundas de teorizações emergentes na década de 80, identificadas por Taborda de Oliveira (2001) com a marca da psicologia.

### **O Currículo Básico: entre a teoria crítica e a psicologia.**<sup>75</sup>

O *Currículo Básico* foi construído a partir do entendimento da escola como local possível para formação de indivíduos críticos, capazes de efetivar um projeto de transformação social. Conforme já mencionado, toda a equipe do *Departamento de Ensino de 1º grau* da SEED/PR foi orientada a desenvolver seus escritos sob a fundamentação da “Pedagogia Histórico-Crítica” e, nesse sentido, a partir do referencial teórico produzido por Dermeval Saviani.

O documento trata da educação como um ato político de transformação social. Da mesma forma, a ação pedagógica é entendida como um instrumento que possibilita a apropriação do saber científico sistematizado em saber escolar, fornecendo instrumentos a que possibilitem concretizar um projeto de transformação social, isto é, democratizando o ensino. Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990):

(...) cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. (...) A transmissão-assimilação do saber sistematizado é que deve nortear a definição dos métodos e processos de ensino-aprendizagem. (...) Importa tornar a escola, nossa escola concreta, como local de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam. (p. 16)

---

<sup>75</sup> É importante ressaltar que foram analisados com maior ênfase os seguintes tópicos do *Currículo Básico*: introdução; fundamentação geral; ensino de 1º grau: elementar e fundamental; algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola; Propostas: Educação Física.

Após a introdução do *Currículo Básico*, num texto<sup>76</sup> que traz como título “Ensino de 1º grau: elementar e fundamental”, ficou evidente o discurso que defende a democratização da escola pública e ainda a formação de indivíduos críticos, através da aquisição do saber científico sistematizado em saber escolar. Escrito por Jussara M<sup>a</sup> T. Pugilelli Santos e Odilon Carlos Nunes<sup>77</sup>, o texto foi construído a partir de um único referencial teórico, que partiu das teorizações de Dermeval Saviani, idealizador da “Pedagogia Histórico-Crítica”, o que demonstra a presença marcante das teorias deste pesquisador no *Currículo Básico*. Como exemplo, consta no documento que (PARANÁ, 1990):

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

Ao aprender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa. A discussão em torno do resgate da essencialidade da escola conta hoje com a contribuição fundamental dos educadores que perseguem a construção da pedagogia histórico-crítica, sendo que a contribuição do professor Dermeval Saviani tem sido determinante nesta compreensão da tarefa escolar. Para esta compreensão pedagógica cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. A tarefa que se impõe é organizar o saber escolar, ou seja, tomar como elemento norteador das atividades da escola a socialização do conhecimento sistematizado. O currículo deve ser entendido, a partir dessa leitura, como o **"conjunto das atividades nucleares da escola"**. A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente.

A busca da competência deve encaminhar e dar conteúdo também, às lutas dos profissionais da educação por melhores condições dignas de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo. Lutar pelas condições fundamentais que lhes garantam competência é uma das instâncias da luta pela democratização do ensino. (p. 16-17)<sup>78</sup>

O texto seguinte, que compõe o *Currículo Básico*, foi escrito pela professora Dr<sup>a</sup>. Elvira Cristina de Souza Lima<sup>79</sup>. Conforme o próprio título: “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola”, o

---

<sup>76</sup> Optei em denominar as partes do Currículo Básico por ‘textos’, pois este documento não está dividido em capítulos, mas em vários textos, como consta no sumário (PARANÁ, 1990, p. 09).

<sup>77</sup> Ambos eram, na época, e continuam até os dias atuais, professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

<sup>78</sup> Os trechos em negrito, conforme consta no *Currículo Básico*, foram retirados de SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

<sup>79</sup> A autora era na época professora na área de desenvolvimento da USP/Ribeirão Preto e pesquisadora na área de desenvolvimento Infantil e Aprendizagem.

texto argumenta acerca do processo de desenvolvimento e dos mecanismos de aprendizagem que constituem o ser humano, com ênfase na infância.

Nesse momento, o texto não faz menção alguma à “Pedagogia Histórico-Crítica”. Mesmo não fazendo referência a nenhuma fonte teórica, é possível localizar os escritos dentro dos discursos da psicologia, especificamente do sócio-interacionismo vygotskyano.

O foco se dá na relação indivíduo-meio social e, a partir de então, nos mecanismos para proporcionar a aprendizagem e, conseqüentemente, a melhor adaptação do indivíduo ao meio em que vive. Algumas categorias mencionadas nos estudos das abordagens baseadas na psicologia são também utilizadas para tentar delimitar a totalidade da dimensão humana. Nesse sentido, o desenvolvimento do indivíduo é entendido como um processo que integra o aspecto físico, emocional, cognitivo e social. (PARANÁ, 1990, p. 19)

O processo de desenvolvimento do ser humano é descrito a partir da relação cognitivo-psicológico. Apesar de não trazer nenhuma referência teórica no decorrer do texto, nas referências bibliográficas, o texto faz referência a Lev Vygotsky, o que justifica a preocupação com aspectos cognitivos e psicológicos no processo de desenvolvimento na infância, foco preponderante na abordagem *Sócio-Interacionista*.<sup>80</sup> Segundo consta no próprio texto, “os seres humanos não apresentam um processo de desenvolvimento psicológico independente do desenvolvimento cognitivo, o que equivale a dizer que o processo de desenvolvimento do ser humano é concomitante e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado. Não são, assim, pois processos independentes”. (PARANÁ, 1990, p. 19).

Fratti (2001) faz a mesma leitura do documento, indicando que a autora do texto:

---

<sup>80</sup> Cf. PARANÁ, 1990, p. 34. Os textos citados são: VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes, 1984 e \_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: M. Fontes, 1984. A teorização de Vygotsky está marcadamente presente no decorrer desse texto. Cabe ressaltar que muitas das abordagens educacionais que existem ainda hoje, que sustentam seus discursos na psicologia, tomam como enfoque o período da infância. Dentre as principais abordagens que se destacaram na Educação Física, como já visto no primeiro capítulo dessa Dissertação, destacam-se a Desenvolvimentista, Psicomotora e Sócio-Interacionista.

Com base na psicologia russa (VYGOTSKY), afirma que todo e qualquer processo de aprendizagem e desenvolvimento humano não é fragmentado, nem deve ser determinado somente pela maturação biológica de cada indivíduo. Ao contrário, reforça que este processo tem íntima relação com a cultura e as relações sociais. Há portanto, uma relação dialética entre conteúdo e forma, entre aquilo que o aluno e a aluna apreendem do conhecimento sistematizado e transmitido na escola e suas experiências de vida cotidiana. (p. 04)

Ainda, a autora questiona a preocupação em classificar os processos de aprendizagem em períodos específicos, de acordo com as características maturacionais próprias das diferentes faixas etárias. Conforme consta no texto (PARANÁ, 1990):

(...) as crianças apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento, por isso não se pode estabelecer idades cronológicas rígidas para cada aquisição que a criança deva fazer. Devemos antes pensar em termos de períodos de desenvolvimento que são épocas em que, com certa margem de variação de idades cronológicas, a criança deverá apresentar determinadas características. (...) A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para na qual não esteja fisicamente preparada, assim como não o fará, mesmo que organicamente madura, se a organização do meio físico e social não a ensinar e/ou propiciar sua realização (p. 20).

No texto que trata especificamente da disciplina de Educação Física, os saberes da Psicologia se misturam com as discussões oriundas da “Pedagogia Histórico-Crítica”. Dentre as principais abordagens localizadas destacam-se a *Psicomotricidade* e a abordagem Sócio-Interacionista, de Vygotsky.

### **A Educação Física no *Currículo Básico* do Paraná: diálogos com São Paulo**

O texto do *Currículo Básico* que trata especificamente da disciplina de Educação Física foi escrito por Valda Marcelino Tolkmitt<sup>81</sup>, e está dividido em quatro subitens, assim denominados: 1-Pressupostos Teóricos; 2-Conteúdos; 3-Encaminhamento Metodológico; 4-Avaliação.

Na primeira parte, que trata dos **pressupostos teóricos**, em meio a outras discussões referentes à história da disciplina de Educação Física, faz-se uma crítica às

---

<sup>81</sup> Valda Marcelino Tolkmitt era uma das representantes da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º grau (DEPG) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ela foi autora do texto que trata especificamente da disciplina de Educação Física no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*. Outros dois consultores contribuíram na construção deste documento: Ronaldo Schwantes e Rosa Osaki. Esta última era uma das integrantes do Departamento de Ensino de Primeiro Grau da SEED do Paraná.



abordagens que, historicamente, predominaram nos discursos da disciplina, isto é, ao militarismo, ao higienismo, ao esporte de rendimento, à Escola Tradicional, à Escola Tecnista ou “competitivista” e à Escola Nova. Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990):

A Educação Física no Brasil está tentando ocupar o lugar que lhe cabe dentro das Ciências. O caminho não está sendo fácil, uma vez que, no Brasil, ela começou dentro de uma Escola Militar, servindo aos propósitos militaristas de adestramento e preparação para a defesa da Pátria, reforçando os sentimentos relacionados à eugenia da raça, reflexo da ideologia social dominante naquela sociedade. (...) O ensino da Educação Física, paralelo ao processo educacional, mas efetivando-se dentro da instituição escolar, deve ser analisado hoje, conforme as tendências pedagógicas que a educação brasileira apresentou em sua história, todas elas marcadas por uma concepção positivista. (p.175)

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

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

- Na Escola Tecnista ou Competitivista, temos o desporto como conteúdo na escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição desportiva (federações, confederações). À escola é colocada a tarefa de fornecer a **base** no treinamento esportivo, para o desporto de alto nível. Na Escola Tecnista passou-se a visão do aluno-recruta e professor-instrutor, que se tinha na Escola Tradicional, para a visão do aluno-atleta e professor-técnico (p. 176).

Ao fazer esse recorte histórico acerca das teorizações que marcaram a educação no Brasil, o *Currículo Básico* questiona as abordagens que até então sustentavam os discursos sobre a Educação Física na escola, isto é, aqueles relacionados ao desenvolvimento da aptidão física e a preparação de atletas para prática esportiva. Conforme consta no documento, “a Educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde pretendemos questionar a visão de

corpo-máquina e corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo-de-produção capitalista” (PARANÁ, 1990, p. 177).

O *Currículo Básico* apresenta a “Pedagogia Histórico-Crítica” como possibilidade de superação dessa perspectiva de corpo. O documento afirma a necessidade de se “(...) tomar como ponto de partida a concepção de corpo que a sociedade tem produzido historicamente, levando os alunos a se situarem na contemporaneidade, dialogando com o passado e visando o conhecimento do seu corpo (consciência corporal)” (PARANÁ, 1990, p. 177).

Segundo Fratti (2001, p. 06), essa reflexão crítica foi influenciada pela produção teórica de pesquisadores em Educação Física daquele período. Dentre aqueles que foram utilizados e mencionados no documento, destacam-se BRACHT (1989)<sup>82</sup>, CARMO (1990)<sup>83</sup>, CASTELLANI FILHO (1988)<sup>84</sup> e GHIRALDELLI JR. (1989)<sup>85</sup>. A produção destes autores tem como fundamentação comum o materialismo histórico dialético (FRATTI, 2001).

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

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

Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro da tendência Histórico-Crítica, verificamos que em sua ação pedagógica, ela deve buscar elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana (conforme proposta do filósofo português: Prof. Manuel Sérgio). Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e 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

---

<sup>82</sup> BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. In. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Curitiba, v. 1, n.2, p. 12-19, 1989.

<sup>83</sup> CARMO, Apolônio do. Educação Física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para a discussão. In. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Curitiba, v. 2, n.1, p. 06-15, 1990.

<sup>84</sup> CASTELLANI FILHO, Lino. *Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau*. Núcleo comum – Educação Física. Projeto SESG/MEC – PUC/SP, 1988b.

<sup>85</sup> GHIRALDELLI JR, Paulo. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.

dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre esteve atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras (p. 175).

Entendemos que movimento humano é a expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal (p. 176).

No entanto, a incorporação do discurso da “Pedagogia Histórico-Crítica” não ocorreu de forma consistente. Inicialmente, o texto faz uma discussão no sentido de caracterizar o corpo como resultado de um conjunto de relações históricas e sociais. Entretanto, ao entrar na discussão sobre a prática, isto é, ao propor um modelo efetivo para configurar a prática de Educação Física na escola, o documento incorpora, ou melhor, recupera um discurso sustentado pelo saber da psicologia. Nesse sentido, as teorizações transitam pelas abordagens *Psicomotora* e *Sócio-Interacionista*.

A preocupação está no domínio do corpo, no desenvolvimento motor e nos mecanismos de interação do indivíduo com o meio. Nas palavras do documento (PARANÁ, 1990):

A educação do corpo em movimento deverá propiciar ao educando uma tomada de consciência e domínio de seu corpo e, a partir daí, contribuir para o desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem. Ela deverá permitir ao aluno a exploração motora, as descobertas em sua realização, vivendo através das atividades propostas, momentos que lhe dêem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento, podendo assim, atingir níveis mais elevados em seu conhecimento (p. 183).

Fica evidente, no documento, a preocupação com os processos de aprendizagem dos indivíduos, a partir da relação destes com o meio ambiente, enfatizando a exploração motora a partir da vivência dos movimentos. Essa concepção foi amplamente difundida pelo *Sócio-Interacionismo* de Vygotsky e pela abordagem psicomotora.

A *Proposta Curricular de Educação Física – 1º grau* de São Paulo (1990), que também se apresenta como uma possibilidade de superar as concepções mecanicistas do entendimento da Educação Física escolar, inicialmente ressalta a necessidade em localizar esta disciplina nos diferentes contextos político-sociais, representados por interesses dominantes. Conforme consta neste documento (SÃO PAULO, 1990):

Um dos pontos sobre os quais há uma relativa equidade consensual é a contextualização dos fatos. Desse consenso decorre a idéia de que os acontecimentos devem ser estudados principalmente dentro de um contexto histórico-político-social. Em se tratando de Educação Física não poderia ser diferente. O estudo da evolução desse componente na grade curricular da escola brasileira nos remete às influências político-sociais que sempre estiveram presentes, de formas diferentes, em função de interesses do poder público dominante em cada época (p. 07).

Apesar dessa preocupação com a perspectiva histórica, social e política, o documento defende, logo em seguida, uma Educação Física fundamentada nos pressupostos da abordagem Sócio-Interacionista. Nesse sentido, predominam, no documento, os discursos de ordem psicológica, sendo ainda incorporada a abordagem psicomotora. Nos termos do documento (SÃO PAULO, 1990):

A nossa Proposta apresenta como opção a metodologia da Educação Física sob uma visão Construtivista-interacionista. Se a ação pedagógica do professor for norteada por esse modo de pensar, a metodologia da Educação Física terá como referenciais as condições concretas do aluno, o conhecimento dos períodos de seu desenvolvimento relacionados aos esquemas de elaboração mental, o respeito a sua individualidade, sem perder de vista o contexto grupal no qual está inserido. Em função desses referenciais, as atividades serão apresentadas em diferentes níveis de desempenho (intensidade, ritmo, capacidade de esforço, etc.), e desafiadoras no sentido da procura e elaboração de múltiplas respostas. Os procedimentos estão centrados principalmente na iniciativa do aluno, resgatando-se o conhecimento que ele traz consigo e avançando com ele na descoberta de novas formas de trabalho (p. 09-10).

Ainda no mesmo documento, ao ressaltar a necessidade de considerarmos a cultura popular como conhecimento a ser resgatado nas aulas de Educação Física, através de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e danças, o texto enfatiza os benefícios sociais, afetivos e psicomotores proporcionados por essas atividades, defendendo sua contribuição para o desenvolvimento integral dos indivíduos. (SÃO PAULO, 1990, p. 11-12) Ao propor vários exemplos de atividades lúdicas, o documento ressalta os benefícios relacionados aos objetivos das abordagens *Psicomotora* e *Desenvolvimentista*, isto é, a melhora da força e resistência muscular, da velocidade, o desenvolvimento da noção espacial, dos esquemas corporais, o desenvolvimento de habilidades motoras (pular corda, manuseio da bola etc.), de capacidades físicas e outros. Conforme consta no documento (SÃO PAULO, 1990):

(...) o universo cultural deve ser levado em consideração, respeitando-se sempre os períodos de desenvolvimento do aluno. (...) a bola e a corda, elementos já incorporados às atividades infantis da criança brasileira, poderão ser ricamente trabalhadas num crescer de complexidade que abrangerá todo o domínio psico-motor, posto que, a exemplo de outras atividades, possibilitam o trabalho das Habilidades Motoras (de locomoção, não locomoção e manipulação) e das Capacidades Físicas (condição física e condição motora) (p. 18).

Fica evidente, tanto no *Currículo Básico* quanto na *Proposta Curricular de São Paulo*, a junção de diversos referenciais teóricos de abordagens, que em alguns aspectos são complementares, mas que em outros são divergentes.

O *Currículo Básico* faz referências aos escritos de Jean Le Boulch, Airton Negrine, Lev Vygotsky dentre outros. Os dois primeiros teorizaram a partir dos pressupostos da *Psicomotricidade*. Já os escritos de Lev Vygotsky originaram a denominada abordagem *Construtivista-Interacionista* ou *Sócio-Interacionista*.

A *Proposta Curricular de Educação Física de São Paulo*, de forma similar, faz referência aos escritos de Jean Le Boulch, Jean Piaget, João Batista Freire e outros teóricos que fundamentaram suas teorizações na psicologia.

Outro documento escrito pelo *Departamento de Ensino de primeiro grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*, intitulado “Concepção de Educação Física” (PARANÁ, 198\_)<sup>86</sup>, também faz uma crítica a duas tendências que, historicamente, sustentam o discurso da Educação Física na escola. Uma delas é responsável pela biologização desta disciplina, no sentido de priorizar o desenvolvimento da saúde dos indivíduos. Outra, responsável pela psicopedagogização da Educação Física na escola, surgiu com a incorporação do discurso da psicologia às discussões da pedagogia, introduzida na Educação Física. Conforme consta no próprio documento (PARANÁ, 198\_):

---

<sup>86</sup> Neste documento a Educação Física escolar foi pensada a partir das abordagens Desenvolvimentista e, especialmente, Psicomotora. Faz referência, dentre outras, aos escritos de Jean Le Boulch. Sua proposta foi desenvolvida no período em que o estado do Paraná propunha a reformulação do Ciclo Básico para a educação pública, o mesmo período em que ocorria a discussão que culminou com a elaboração do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1990), isto é, entre os anos 1986 e 1990. Este documento, provavelmente escrito pouco tempo antes da publicação do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, faz referência a *Proposta Curricular de Educação Física para o Primeiro grau de do estado de São Paulo*, publicada em 1986 (Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de Educação Física - 1º grau*. 2ª edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986). Proposta esta que influenciou a discussão e elaboração do *Currículo Básico para a Escola pública do Estado do Paraná (1990)*.

Essas tendências não obedecem a uma seqüência temporal e até se sobrepõem ideologicamente em certos momentos. Para Lino CASTELLANI, uma das tendências se traduz na Biologização da Educação Física: a supremacia da saúde através dos aspectos fisiológicos e biológicos do homem. (...) A outra se caracteriza pela psicopedagogização da Educação Física. A sua contraposição ao Reduccionismo Biológico da anterior é apenas aparente, se considerarmos que ao ter na psicopedagogia fim em si mesma, cai em outro reduccionismo, agora de ordem psicopedagógica (p. 04).

Tomando as discussões de Lino Castellani Filho como referência, o mesmo documento apresenta outra tendência, considerada como referência para se pensar a Educação Física. De forma contrária às duas tendências apresentadas anteriormente, essa última traz consigo um discurso crítico, que trata da educação como um ato político e, nesse sentido, como um projeto para transformação social. Com um discurso atrelado aos ideais da “Pedagogia Histórico-Crítica”, entende que a sociedade se constitui pela luta das classes dominante e popular. Dentro dessa perspectiva, a educação tem o compromisso de instrumentalizar a classe popular, por meio da apropriação do saber científico historicamente produzido pela humanidade. Nesta perspectiva, a escola tem o compromisso de sistematizar o saber científico em saber escolar, para que possa ser transmitido aos alunos, fornecendo, assim, subsídios para que os indivíduos possam entender e transformar a sociedade. Nos termos do documento (PARANÁ, 198\_):

(...) uma terceira tendência começa a ganhar força no cenário da educação física brasileira. Ela vê o Homem Concreto, o Homem como conjunto de relações sociais. Para essa tendência, educar é um ato político, a ação pedagógica visa a possibilitar a apropriação do saber pelas classes populares, instrumentalizando-as para a transformação social. Isto significa colocar a Educação Física a serviço de uma nova meta: a mudança estrutural da sociedade (p. 04).

Mesmo questionando as abordagens de cunho psicológico, este documento, e também o *Currículo Básico*, utilizam-se das teorizações da *Psicomotricidade* para desenvolver uma proposta para a Educação Física.

Com subtítulo denominado “A Educação Física e o homem enquanto unidade psicomotora”, o documento que trata da “Concepção de Educação Física” afirma que (PARANÁ, 198\_):

Nesse enfoque, ao pensarmos o papel da Educação Física no contexto da proposta do Ciclo Básico, não podemos deixar de considerá-la de forma a garantir que não seja apenas o proporcionar um encadeamento de modelos, mas uma internalização das relações nas quais o homem, enquanto sujeito, participe conscientemente, com o aproveitamento ótimo da sua psicomotricidade, entendido aqui como componente da sua dimensão de ser uno, intencionalidade da sua expressão motora, constatação plena da sua indivisibilidade, fator que possibilita a interdisciplinaridade de aquisições e de ação sobre tudo. (...) Através da sua psicomotricidade, o indivíduo, então, apreende e cria o seu mundo. Na construção dessa sua psicomotricidade, o processo de maturação neurofisiológica, a formação organizada pelas suas determinantes genéticas, e as aquisições de sua ação e relação afetiva e sócio-histórica, se interpenetram de tal forma, que não é possível determinar momentos estanques para essa organização psicomotora (...) (p. 08) <sup>87</sup>

Existe, assim, um discurso crítico, no sentido de propor um olhar para o que foi produzido historicamente nos diferentes contextos sociais. Entretanto, quando o documento trata efetivamente da prática pedagógica da disciplina de Educação Física na escola, o discurso permanece atrelado ao discurso da *Psicomotricidade*.

Além disso, o documento faz referência ao indivíduo como sendo dividido em categorias de comportamento classificadas nos domínios cognitivo, afetivo e motor, muito presente nos estudos fundamentados na abordagem *Desenvolvimentista*. Com influência nas pesquisas sobre Aprendizagem Motora<sup>88</sup>, essas categorias são comumente utilizadas para assegurar o desenvolvimento considerado integral do indivíduo. Conforme consta no documento que trata da “Concepção de Educação Física” (PARANÁ, 198\_):

Nesse novo contexto, compreendemos que a Educação Física Escolar deve ser um direito de todos os alunos, sem discriminar os mais aptos, privilegiados e os menos aptos, rejeitados. Deve proporcionar, acima de tudo, oportunidades no desenvolvimento através de experiências concretas de movimento, onde o aluno crie formas de expressão, onde ele motive a realizar a atividade, se comunique corporal, psíquica e mentalmente, respeitando o seu desenvolvimento bio-psico-social, através de atividades que lhe dêem prazer, que lhe permitem sucesso, atendendo a suas aspirações, ansiedades, seus valores e suas visões de mundo (p.11-12).

Tanto no *Currículo Básico* quanto naquele que trata da “Concepção de Educação Física”, as teorizações transitam pela abordagem psicomotora, desenvolvida

---

<sup>87</sup> Convém mencionar que, ao tratar do desenvolvimento psicomotor e, portanto, da psicomotricidade, o texto faz referência à Henri Wallon, Pierre Vayer, Georges Lagrange e Jean Le Boulch, todos teóricos que sustentaram seus escritos nas discussões oriundas da psicologia.

<sup>88</sup> Cf. MAGILL, Richard A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Bücher, 1987.

por Jean Le Boulch. Nesse sentido, pressupõe-se o desenvolvimento da consciência e habilidades dos indivíduos pela *Psicomotricidade*, isto é, por meio do processo de maturação neurofisiológica, pela formação organizada de determinantes genéticos e pela aquisição de sua ação e reação afetiva e sócio-histórica, todas interdependentes (PARANÁ, 198\_, p. 08-09)<sup>89</sup>.

Dessa forma, o discurso defende a possibilidade de garantir o processo de maturação completa do ser humano, no sentido de integração social plena, possibilitando aos indivíduos atuarem e transformarem o meio em que estão inseridos. Nessa perspectiva, identificada na abordagem psicomotora, o movimento corporal é entendido como produto de um conjunto de relações sociais que determinam o desenvolvimento psicomotor dos indivíduos, por meio de relações dialéticas. Entende-se que não só o meio determina o desenvolvimento dos indivíduos, mas também os processos de maturação determinam as formas de se apropriar deste mundo.

Essa alternância de teorizações também se verifica na *Proposta Curricular de Educação Física – 1º grau* do estado de São Paulo, publicada em 1990. Mesmo incorporando um viés crítico às suas discussões, fica evidente a presença de um olhar da psicologia no documento. Nesse sentido, a tarefa da Educação Física é contribuir para um ‘correto’ desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos indivíduos. Conforme consta na 2ª edição deste documento (SÃO PAULO, 1986):

Existe uma questão fundamental, que pretendemos contemplar largamente nesta Proposta, não exclusiva da Educação Física, mas que pode ganhar dimensões especiais nessa disciplina. Trata-se da questão que se refere à separação corpo-mente e homem-sociedade. Quando mencionamos nossa maneira de enfocar os conteúdos, referimo-nos, na verdade, ao cuidado com que procuraremos mostrar que, numa certa metodologia, a criança, num espaço amplo de liberdade, pode realizar atividades físicas sem serem marcadas por essa separação a que nos referimos. *Correr, saltar, jogar bola, cantar, dançar, enfim, qualquer atividade de brinquedo ou jogo pode tanto tornar o indivíduo mais veloz ou mais forte, como também promover seu desenvolvimento simultaneamente em outros aspectos como o cognitivo, o afetivo, ou o social* (p. 03).

---

<sup>89</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. Concepção de Educação Física. Curitiba: SEED, 198\_. mimeo. O documento faz referência ainda aos escritos de Georges Lagrange, quando defende que a Educação Física deve proporcionar diversificadas formas de vivências corporais para as crianças, possibilitando com isso a aquisição de um maior número de esquemas corporais. Cf. LAGRANGE, Georges. *Manual de psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977 *apud* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. Concepção de Educação Física. Curitiba: SEED, 198\_. mimeo, p. 09.



A 3ª edição da Proposta Curricular de São Paulo, publicada em 1990, incorpora a abordagem *Construtivista-Interacionista* como ferramenta teórico-metodológica para propor um novo modelo de Educação Física na escola, que considere a construção do conhecimento como produto da relação do sujeito com o mundo. Conforme consta no documento (SÃO PAULO, 1990):

Se a ação pedagógica do professor for norteada por esse modo de pensar, a metodologia da Educação Física terá como referenciais as condições concretas do aluno, o conhecimento dos períodos de seu desenvolvimento relacionados aos esquemas de elaboração mental, o respeito a sua individualidade, sem perder de vista o contexto grupal no qual o aluno está inserido. Em função desses referenciais, as atividades serão apresentadas em diferentes níveis de desempenho (intensidade, ritmo, capacidade de esforço etc.), e desafiadoras no sentido da procura e elaboração de múltiplas respostas. Os procedimentos estão centrados principalmente na iniciativa do aluno, resgatando-se o conhecimento que ele faz consigo e avançando com ele na descoberta de novas formas de trabalho (p. 10)<sup>90</sup>.

Mesmo adotando a abordagem Sócio-Interacionista como proposta teórico-metodológica para a Educação Física, o documento permanece ainda marcado pelo discurso da *Psicomotricidade*, conforme podemos perceber em alguns trechos retirados do documento, quando trata do conteúdo jogo (SÃO PAULO, 1990):

O jogo, enquanto atividade espontânea da criança, foi exaustivamente analisado, pesquisado e explicado por centenas de estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento. Psicólogos, psiquiatras, pedagogos, filósofos e outros pensadores se utilizaram do jogo para melhor compreender o comportamento humano. O jogo é um meio privilegiado para o estudo da criança normal e até daquelas com problemas psicológicos, haja visto os inúmeros trabalhos psicanalíticos sobre o assunto, como os de Sigmund Freud, R. Waelder, Melanie Klein e Erik Erikson (...) O jogo permite o desenvolvimento do domínio psico-motor, pois as habilidades motoras e capacidades físicas são constantemente requeridas. O caráter interdisciplinar do jogo é altamente significativo, porquanto aliado ao fato indiscutível de ser a criança um todo indivisível. (...) Existe ainda mais a ser considerado: os períodos de desenvolvimento da

---

<sup>90</sup> A 3ª edição do documento foi elaborada ratificando a proposta anterior, mas tentando aprofundar algumas questões teórico-metodológicas. Desta vez, o documento deixa clara a opção metodológica adotada, a abordagem Construtivista-Interacionista. Conforme consta no documento, Os méritos daquele documento são indiscutíveis porque posicionava a Educação Física dentro de um contexto educacional bastante amplo e tinha a intenção de alertar sobre a abrangência da Educação Física quanto ao desenvolvimento simultâneo dos aspectos cognitivo, afetivo e social da criança, sem os limites reducionistas dos aspectos motores. As principais críticas que aquele documento recebeu foram a possível falta de clareza na metodologia por ele preconizada, e a ênfase talvez excessiva na forma lúdica de trabalhar. Conscientes de que a Proposta foi aceita e considerada viável pela rede de ensino, nos propusemos a esta reformulação que tem como principais suportes a adoção da linha Construtivista-Interacionista e a compreensão mais clara da importância do lúdico na educação. Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular de Educação Física - 1º grau. 3ª edição. São Paulo: SE/CENP, 1990, p. 05.

criança (...) O que vale dizer que, com relação aos jogos, é preciso escolher cuidadosamente os mais próximos da realidade da criança, respeitando seus momentos motores e esquemas de elaboração mental (p. 20).

Mais especificamente, o documento cita o livro “Educação Psicomotora”, escrito por Jean Le Boulch, para argumentar acerca da importância do desenvolvimento de aspectos psicomotores na criança. Conforme consta na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 1990):

Jean Le Boulch, em seu livro “Educação Psicomotora” afirma que “desde o início do desenvolvimento psico-motor inicia-se o processo de socialização, ma vez que o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela e na relação com outrem.” Ao nascer, e até no período intra-uterino, já existe a díade mãe e criança, inferida a idéia de relação. As relações sociais primárias e primeiras têm início portanto e em geral, na família. A convivência com os elementos da família, com outras crianças e com outros adultos indica um certo nível de relação social (p. 28)<sup>91</sup>.

Ambas as propostas curriculares, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* e a *Proposta curricular de Educação Física - 1º grau* de São Paulo, carregam a marca do discurso da psicologia, especificamente os discursos oriundos das abordagens *Psicomotora* e *Desenvolvimentista*. Não por acaso, pois estas abordagens estavam fortemente presentes nas discussões da Educação Física durante a década de 80, como localizou Taborda de Oliveira (2001).

Outro documento de grande repercussão nesse período foram as *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau de Educação Física*, do estado de São Paulo, publicado em 1988.<sup>92</sup> Este documento, que também trouxe reflexões de ordem histórica e social para a discussão sobre a disciplina de Educação Física na escola, foi

---

<sup>91</sup> A que consta na Proposta Curricular para o ensino de Educação Física - 1º grau (SÃO PAULO, 1990), foi retirada de LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora*. Tradução por Jeni Wolff. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 37.

<sup>92</sup> Cf. CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física: Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau - Núcleo Comum*. PUC: São Paulo: PUC, 1988b. Por ter sido elaborada por Lino Castellani Filho, o documento incorporou elementos da Dissertação de Mestrado defendida por este autor. Posteriormente, a dissertação foi publicada em formato de livro. Cf. CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: A História que não se Conta*. Campinas: Papirus, 1988a. Para elaboração destas Diretrizes Curriculares de São Paulo (Castellani Filho, 1988b), foram realizados três Seminários de estudo, com duração de duas horas cada encontro, que contaram com a presença de Carmen Lúcia Soares, João Batista Freire, Jocimar Daólio e Jorge Sérgio Gallardo Perez. Estes Seminários foram realizados na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, no segundo semestre de 1987. (CASTELLANI FILHO, 1988b, p. 04)

utilizado como referência para a construção do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*. Partindo do entendimento de ser o movimento o objeto de estudo da Educação Física, o documento defende a formação crítica dos indivíduos, ao propor que essa disciplina deve “(...) despertar, nos educandos, daquela consciência corporal que os permitam perceberem-se no mundo em que vivem e de posse dessa consciência, interferirem, criticamente, no processo de construção da sociedade” (CASTELLANI FILHO, 1988b, p. 10).

Ao tratar dos **conteúdos** da Educação Física, o *Currículo Básico* se aproxima da discussão apresentada nas *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau de São Paulo*, propondo os jogos, a ginástica, o esporte e a dança como eixos temáticos ou conteúdos para a disciplina, conteúdos que, que por sua vez, constituem a denominada *Cultura Corporal*. As Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau de São Paulo foram divididas em duas unidades programáticas básicas, denominadas *Cultura Corporal* e *Cultura Esportiva*. Estes dois conceitos foram, anteriormente, desenvolvidos por Castellani Filho, em sua Dissertação de Mestrado<sup>93</sup>, defendida na PUC-SP em 1988, sendo posteriormente incorporados às *Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau de São Paulo* (CASTELLANI FILHO, 1988b, p. 13).

Ao tratar do conceito de *Cultural Corporal*, nas *Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau de São Paulo*, Castellani Filho (1988b) afirma que o conceito remete a um aspecto da cultura humana que vai para além de perspectivas ditas bio-psicologizantes. Para o autor, a *Cultura Corporal* é vista como sendo uma via para conseguir desenvolver a consciência corporal. (CASTELLANI FILHO, 1988b, p. 15-16) Nesse sentido, segundo Castellani Filho (1988b), cabe à Educação Física escolar, ao trabalhar os elementos da *Cultura Corporal*:

(...) buscar elevar no nível de consciência corporal de seus alunos, com a intenção (...) de fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de um momento histórico determinado e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição essencial para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e por conseguinte, de sua felicidade (p. 16).

---

<sup>93</sup> Cf. CASTELLANI FILHO, LINO. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1988. 149 f.

É importante ressaltar que, em alguns momentos do documento, Lino Castellani Filho defende a divisão cartesiana do corpo, isto é, discorre acerca de um corpo constituído por uma parte biológica e outra espiritual. Ao dialogar com os escritos de Wanderley Codo e Wilson A. Senne (1985)<sup>94</sup>, Castellani Filho (1988b, p. 15) afirma que, “assim sendo, de novo com Codo e Senne, ratificamos a nossa compreensão de Cultura Corporal como sendo a via de perseguirmos ‘...de maneira conseqüente, consciente, um corpo saudável. É hora, e já é tarde, de buscar o prazer, sem medo e a qualquer custo. É a hora e a vez da integração biológica e espiritual do Homem.’”

Essa perspectiva de corpo não corresponde à proposta inicial apresentada por Lino Castellani Filho nas *Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau de São Paulo*, quando este pesquisador faz algumas considerações acerca da falta de *status* ou de legitimidade da disciplina de Educação Física no ambiente escolar. Nas palavras de Castellani Filho (1988b):

Sabemos que a Educação Física, enquanto matéria curricular, jamais alcançou ter no universo escolar, a mesma consideração que as demais. Há razões de sobra para isso. Desde aquelas respaldadas no idealismo de Platão – responsável pelo enaltecimento daquilo que emana do campo das idéias em detrimento daquilo referente ao mundo corpóreo – e no racionalismo de Descartes – que afere a unidade do Homem à soma de suas partes material e espiritual –, ambas, idealismo platônico e racionalismo cartesiano, conduzindo à uma visão dicotomizada de Homem, donde o seu componente material, apresenta-se subjugado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte (...) (p. 04).

A *Cultura Corporal*, no entendimento de Castellani Filho (1988b), refere-se às práticas corporais que são constituídas pelos elementos da cultura corporal brasileira. Assim, o autor propõe que a Educação Física contemple essas práticas corporais, tratando-as de forma crítica, isto é (CASTELLANI FILHO, 1988b):

O que para nós é fundamental, é estarmos atentos para o trato das implicações que diferentes práticas corporais, trazidas por diferentes culturas e influenciadas pela evolução da técnica e da ciência, possam trazer como contribuição para que o Homem seja artífice de sua existência, e ainda atentos para buscar dimensioná-las no sentido de torná-las imperativas para o desenvolvimento integral do ser humano (p. 18).

---

<sup>94</sup> Cf. CODO, Wanderley e SENNE, Wilson A. *O que é Corpolatria*. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, n. 155, 1985.

Com o termo *Cultura Esportiva*, Castellani Filho (1988b) refere-se ao fenômeno de “esportivização” da sociedade brasileira. Nas palavras do autor (CASTELLANI FILHO, 1988b):

Incluem-se, portanto, nesta unidade, além das possibilidades do trabalho corporal propriamente dito e realizado através das diferentes modalidades esportivas, uma incursão na história para que venhamos a compreender a constituição da Cultura Esportiva brasileira, através do conhecimento das formas que tomaram e tomam a sua (dele, esporte) disseminação e incorporação pelos diversos segmentos sociais de nossa sociedade (p. 21).

Posteriormente, estas duas denominações foram incorporadas a um único conceito, de *Cultura Corporal*, discutido no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, do Coletivo de Autores (1992).

Tanto o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Estado do Paraná (1990)* quanto as *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau de São Paulo* têm como referência central o conceito de *Cultura Corporal*.

O tratamento metodológico dado aos conceitos de *cultura corporal* e *cultura esportiva*, criados por Lino Castellani Filho, apesar de localizar o esporte como um elemento isolado da *cultura corporal*, subsidia o entendimento dado ao conceito de *Cultura Corporal* utilizado no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*. Da mesma forma, existe uma forte relação com o conceito de *Cultura Corporal* utilizado na proposta metodológica publicada pelo Coletivo de Autores (1992). Conforme afirma Almeida (1997):

Com relação ao termo **cultura corporal**, parece-nos que passou a ser utilizado de forma mais sistemática a partir de trabalho publicado por um dos autores do livro — Castellani Filho (1988a) —, que é o ponto de partida do livro em foco, e onde o termo “cultura corporal” aparece ao lado do termo “cultura esportiva”, indicando fenômenos distintos. No Coletivo de Autores, porém, o termo cultura corporal assume um sentido globalizante, um sentido que também envolve o esporte. O texto de Castellani Filho (1988) teve o mérito de sintetizar, através do termo “cultura corporal”, boa parte da construção teórica que se contrapunha à Educação Física de base biologizante. No final dos anos 1980, já se encontravam em significativo grau de maturidade as críticas ao reducionismo biológico, bem como a percepção de que a Educação Física se constituía num fenômeno determinado socioculturalmente. No entanto, tais idéias ainda não haviam encontrado a suficiente sistematicidade que permitisse projetar uma prática diferente. A nosso ver, este trabalho de Castellani Filho ofereceu, pela primeira vez, uma grande contribuição nesse sentido, e não é à toa que encontra-se na base do livro do Coletivo de Autores, o qual representa uma primeira superação do estágio de desenvolvimento teórico manifestado no texto de Castellani Filho (p. 81).

Tanto no *Currículo Básico* quanto no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, a disciplina de Educação Física foi pensada como responsável pela transmissão dos saberes científicos historicamente produzidos pela humanidade, relacionados às práticas corporais. Partindo do pressuposto de que existe um patrimônio gestual histórica e socialmente produzido pelos seres humanos, isto é, uma cultura referente ao corpo (*Cultura Corporal*), caberia à disciplina de Educação Física, primeiramente, sistematizar esse conhecimento em saber escolar e, posteriormente, em conteúdos para serem ensinados. Conforme consta no *Currículo Básico* (PARANÁ, 1990):

(...) sendo o corpo a imagem externa do próprio sujeito (genérico), ele traz as marcas sócio-culturais que aconteceram em determinados momentos históricos de cada sociedade. Em cada momento histórico a sociedade produziu no seu bojo um conjunto de saberes sobre o corpo. Este conjunto de saberes foi produzido no confronto entre as classes sociais. Neste confronto um saber se torna hegemônico, que é o saber daquela classe que exerce o domínio político e econômico da sociedade, portanto, nossos corpos trazem as marcas dos saberes adquiridos na dinâmica própria de cada sociedade (p. 176).

O que Castellani Filho (1988b) definiu como sendo *Cultura Corporal* e *Cultura Esportiva* vai ao encontro do que o Coletivo de Autores (1992) entende como *Cultura Corporal*. Isto é, os conceitos estão inseridos numa dimensão de entendimento que engloba tanto “(...) o que já foi construído no passado, como constitui uma contínua criação presente. Portanto, é, como toda herança cultural, transmitida e transformada de acordo com os objetivos de um movimento mais amplo que envolve a sociedade em seu conjunto” (CASTELLANI FILHO, 1988b, p. 22).

Ao mesmo tempo em que há uma preocupação em incorporar um discurso de caráter crítico, os documentos aqui analisados, isto é, o *Currículo Básico*, a *Proposta Curricular de Educação Física para o ensino de 1º grau* de São Paulo e as Diretrizes Gerais para o Ensino de Educação Física no 2º Grau de São Paulo, carregam consigo marcas de discussões teóricas anteriores, como os saberes da psicologia.

## **A persistência da psicologia no Currículo Básico.**

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

O estudo do corpo em movimento na Educação Física, objetiva atingir a consciência e domínio corporal, trabalhada através dos pressupostos do movimento expressos na Ginástica, Dança e Jogos historicamente colocados. (...) A educação do corpo em movimento deverá propiciar ao educando uma tomada de consciência e domínio de seu corpo e, a partir daí, contribuir para o desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem. Ela deverá permitir ao aluno a exploração motora, as descobertas em sua realização, vivendo através das atividades propostas, momentos que lhe dêem condições de criar novos caminhos a partir das experiências vivenciadas criando novas formas de movimento, podendo assim, atingir níveis mais elevados em seu conhecimento. (...) Para o desenvolvimento da consciência corporal no contexto de uma sociedade que precisa ser analisada e questionada, busca-se integrar as mais diversas expressões de movimento, através da ginástica, dança, jogos, esporte, resgatando as formas culturais das diferentes sociedades onde estão inseridas, alargando os referenciais de mundo do educando e possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades ampliando-as no decorrer do processo educacional (p. 183-184).

Apesar de constar no *Currículo Básico* que a Educação Física deve trabalhar a ginástica, a dança e os jogos numa perspectiva histórico-crítica (PARANÁ, 1990, p. 178), ao sistematizar uma proposta de conteúdos por série, a dança, a ginástica e os jogos não recebem nenhum tratamento histórico. O movimento é o fim das aulas, isto é, não foi sugerido um tratamento metodológico especial para os conteúdos da Educação Física.

O *Currículo Básico* justifica a incorporação de aspectos históricos e sociais às discussões, como uma tentativa de garantir à Educação Física um espaço na escola como área do conhecimento. Mas, ao propor um encaminhamento metodológico para a Educação Física, essa proposta não se efetiva de forma consistente. O que fica

evidente é a ‘marca’ da psicologia, quando a preocupação está focada especificamente no movimentar-se, na vivência e na exploração motora. Tal enfoque se aproxima mais dos pressupostos das abordagens *Desenvolvimentista*, *Psicomotora* e *Sócio-Interacionista*, como foi analisado anteriormente.

Outra questão importante a ser destacada refere-se a utilização do termo *Ciência da Motricidade Humana*<sup>95</sup>, proposto pelo professor Dr. Manuel Sérgio Vieira e Cunha (CUNHA, 1987). Este conceito foi incorporado também ao texto das *Diretrizes gerais para o ensino de Educação Física no 2º grau* em São Paulo. Nas palavras de Castellani Filho (1988b):

É, pois, a compreensão e explicação do Homem em Movimento, em suas mais diferenciadas formas de manifestação, o objeto central que orienta a prática profissional de seus especialistas, os quais, mais coerentemente, deveriam ser reconhecidos como especialistas da Ciência da Motricidade Humana – expressão cara a Manuel Sérgio, autor desta tese -, nome que se ajusta mais adequadamente à realidade do que aquele usualmente utilizado em toda a sua adjetivação, qual seja “Educação Física” (p. 06).

Proposto por Manuel Sérgio, o termo *Ciência da Motricidade Humana* foi formulado a partir de reflexões teóricas com bases na Fenomenologia, de Merleau-Ponty. Gonçalves; Ramos e Couto (2003, p. 03) consideram sólida a relação entre a fenomenologia estrutural de Merleau-Ponty e a *Ciência da Motricidade Humana*, tomando como base os inúmeros livros escritos por Manuel Sérgio. Segundo Fratti (2001):

---

<sup>95</sup> O termo foi introduzido às discussões da Educação Física escolar pelo filósofo e professor português Dr. Manuel Sérgio Vieira e Cunha. A Ciência da Motricidade Humana (CMH) é uma área de estudos cuja construção iniciou-se na década de 1980, tendo como marco o trabalho do prof. Dr. Manuel Sérgio “Para uma epistemologia da motricidade humana”, publicado em 1987. Este filósofo define a CMH como a “ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico.” (SÉRGIO, 1996, p. 160). Segundo Bracht e Calegari (1999), Manuel Sérgio propõe o conceito de *Ciência da Motricidade Humana* ou *Educação Motora* como substituto do termo Educação Física. Para o autor, isso garantiria um *status científico e portanto legítimo à profissão*. Cf. CUNHA, Manuel Sérgio Vieira. *Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem*. Lisboa: Compendium, 1987; \_\_\_\_\_. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1991; \_\_\_\_\_. *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. \_\_\_\_\_. *Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Edições FMH, 1996; BRACHT, Valter e SANTOS, Kefren Calegari dos. Educação Física e Epistemologia: analisando a tese da ciência da motricidade humana de Manuel Sérgio. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 01, 1999, p. 1232-1239.



A Ciência da Motricidade Humana, em linhas gerais, busca apresentar algumas teses que superam, no olhar do autor, a condição tangencial que a Educação Física exerce historicamente na sociedade. Para isso o autor anuncia a necessidade de criar (ou recriar) na Educação Física uma certa cultura científica. De forma incisiva o autor argumenta criticamente sobre a histórica predominância do paradigma biologicista, da teorização desprovida de rigor científico e das insatisfatórias tentativas de pedagogizar a Educação Física (p. 07).

As teorizações da abordagem fenomenológica acrescentam um viés antropológico à concepção de Educação Física. Isso reflete o estágio de discussões em que se encontrava a Educação Física no final da década de 80, quando inúmeras concepções transitavam pelos territórios discursivos da disciplina.

Ao tratar especificamente dos **pressupostos do movimento**, no texto sobre a Educação Física, o que se privilegia é a análise do gesto motor, o desenvolvimento da consciência corporal, das condutas motoras e dos esquemas corporais como formas básicas para que o indivíduo possa se adaptar ao ambiente social em que vive. (PARANÁ, 1990, p. 179)

A idéia de **pressupostos do movimento** não está definida no *Currículo Básico*, mas parece se tratar de um conjunto de referências ou de formas básicas para Educação Física. Fratti (2001, p. 07) afirma que Valda Marcelino Tolkmitt, autora do texto, está discutindo questões relacionadas aos ‘conteúdos’ e ‘habilidades’ que devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Para Fratti (2001):

Ao definir as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, emerge um outro referencial teórico expressivo na proposta de ensino de Educação Física do CB, a *Psicomotricidade*. LE BOULCH (1984), um dos teóricos da Psicomotricidade, define o método psicomotor como “psico-cinético”, o qual visa a educação pelo movimento de crianças de seis à doze anos. O movimento corporal, nesta perspectiva teórica, passa ser um meio de atingir um objetivo e não um fim como na perspectiva da aptidão física (p. 08).

O modelo identifica-se com as teorizações da abordagem psicomotora, na medida em que pressupõe a necessidade de desenvolver a motricidade, especificamente as condutas motoras e neuro-motoras, o esquema corporal (postura, atitude, coordenação ampla, coordenação fina, coordenação visomotora, lateralidade, ritmo próprio do corpo, orientação espaço-temporal, expressão corporal, percepções

auditivas e outras habilidades), o ritmo e a aprendizagem objeto-motora. (PARANÁ, 1990, p. 179)

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

O documento traz, então, a divisão das atividades propostas para: Pré-escola, Ciclo Básico de Alfabetização, 3ª e 4ª série, 5ª e 6ª série, 7ª e 8ª série. Não faz menção alguma a aspectos históricos e sociais, que de início considera preponderantes para uma proposta pedagógica histórico-crítica.

O conteúdo esporte foi proposto somente a partir da 5ª série e exclusivamente a partir deste nível de ensino é que foram propostas algumas questões de caráter histórico, social e cultural para discussão dos conteúdos da disciplina, isto é, as ginásticas, as danças, os jogos e os esportes. (PARANÁ, 1990, p. 182-183)

Quando o texto aborda os procedimentos para prática da **avaliação** nas escolas, o encaminhamento metodológico do *Currículo Básico* reforça a predominância da psicologia como discurso estruturante da proposta, especificamente o Sócio-Interacionismo. Nas palavras do documento (PARANÁ, 1990):

A avaliação nas primeiras aulas servirá para diagnosticar a condição em que o aluno se encontra e a adequação dos conteúdos a serem trabalhados. Nesta primeira etapa, serão ministrados uma série de jogos que trabalharão os conteúdos propostos e darão ao professor uma visão dos saberes acumulados e das dificuldades de seus alunos. Uma vez identificados o grau de conhecimento e de dificuldades dos educandos, serão elaborados e sistematizados os conteúdos que serão aplicados no decorrer das aulas, contribuindo para uma consciência corporal baseada no conhecimento de si próprio e da sociedade onde estão inseridos. As atividades propostas como meio para atingir os conteúdos, deverão apresentar dificuldades iniciais motivando a participação da criança na superação das mesmas. Isto significa que há elementos na atividade que precisam ser ultrapassados, pois estão um pouco além do desenvolvimento atual (desafio). São dificuldades que provocam um desequilíbrio momentâneo e que terão, como decorrência, reequilibrações para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é "puxado" para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky (p. 184).

Fica clara a fundamentação no Sócio-Interacionismo, quando o documento faz referência a Lev Vygostky, especificamente ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, criado por este autor.<sup>96</sup>

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

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

A proposta é de avaliar os **pressupostos do movimento**, partindo do princípio que estes “(...) determinam a maneira com que o corpo se movimenta na ginástica, na dança e nos jogos.”<sup>97</sup> Fica evidente a preocupação com uma educação baseada no desenvolvimento de aspectos neuromotores e psicomotores.

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

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

O **esquema corporal** constitui-se através da postura, da atitude, da coordenação ampla, da coordenação fina, da coordenação visomotora, do equilíbrio, da respiração,

---

<sup>96</sup> Os escritos de Lev Vygotsky são hoje fontes de inspiração de uma corrente teórica denominada sócio-interacionismo. Atento ao que ele denominou como sendo a “natureza social” do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, o autor defende a idéia de que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Nesse sentido, a vivência em sociedade é considerada essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano, isto é, num indivíduo formado culturalmente para o convívio social. Segundo Vygotsky, a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. Para explicar este processo, o autor criou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, definido como sendo “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1994, p. 112). Cf. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994 e VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

<sup>97</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990, p. 185.

da descontração, da lateralidade, da lateralização, do ritmo, da expressão corporal e de outros aspectos que também fazem parte do acervo motor a ser avaliado. (PARANÁ, 1990, p. 185)

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

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

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

No que parece uma tentativa de incluir um caráter de “críticidade” aos procedimentos de avaliação da disciplina, o documento afirma a importância da análise crítica voltada para as relações histórico-sociais dos conteúdos de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, isto é, sobre a ginástica, a dança e os jogos. Conforme consta no documento (PARANÁ, 1990):

As relações histórico-sociais dos movimentos folclóricos; a análise crítica sobre a **ginástica** através da história na sociedade brasileira; os diferentes modelos de **danças**, seus modismos, costumes, sociedades que as produziram, relação com a sociedade brasileira, deverão ser avaliadas no sentido do avanço da compreensão do educando. Quanto aos jogos, eles serão avaliados durante o processo de desenvolvimento da análise crítica, reelaboração de novas formas de movimento, novas regras, novos jogos (p. 185).

Somente a partir da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, como já se disse, é que a proposta incorpora algumas questões históricas, culturais e sociais para tratar com os diferentes conteúdos

da disciplina. No mesmo sentido, Fratti (2001, p. 11) afirma que “tanto na Pré-Escola quanto no Ciclo de Alfabetização há uma predominância do trabalho pedagógico com os *elementos psicomotores*. Somente de 5ª à 8ª série do ensino fundamental é que emergem, de forma mais significativa, os conteúdos que problematizam aspectos históricos, políticos, sociais e culturais nos quais as práticas corporais estão inseridas”.

A **ginástica** e a **dança** foram tratadas como práticas corporais que, por não serem de fácil acesso às camadas economicamente pobres, devem receber atenção no espaço escolar, contribuindo para a elevação do nível de consciência corporal do educando (PARANÁ, 1990, p. 185-186).

Os **esportes**, como já mencionado, são tratados como heranças culturais e devem ser reconhecidos como práticas incorporadas historicamente de diferentes formas e por diferentes segmentos da sociedade.

Os **jogos** são tratados como elementos capazes de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento do educando, reconhecer os limites físicos, a natureza, as relações sociais, a estrutura de seu grupo e, através de conteúdos e ações preestabelecidas, contribuir também para a compreensão de regras e normas de convivência social (PARANÁ, 1990, p.186).

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

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

Na **dança**, a proposta é que se leve em consideração a relação que os educandos estabelecem entre o ritmo do próprio corpo e os vários ritmos externos, avaliando também o nível de envolvimento dos educandos com a análise crítica das questões histórico-sociais sobre os movimentos folclóricos, danças populares e outras danças (PARANÁ, 1990, p. 186).

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

Para o primeiro, a avaliação deve estar atenta ao grau de superação das dificuldades de expressão dos educandos, “(...) sendo observado se o seu corpo está consciente para expressar idéias, emoções, sentimentos, etc., na sugestão de atividades que foram apresentadas como problemas a serem resolvidos”<sup>98</sup>.

Na **dramatização**, o foco da avaliação pressupõe a elaboração de estratégias que conduzam os educandos a trabalharem com seus corpos de forma agradável. A proposta é que se verifique o grau de apropriação do conhecimento e sua atuação. Para isso, foram propostas estratégias como apresentação de textos elaborados pelos próprios alunos e de histórias lidas e/ou ouvidas.<sup>99</sup>

Os jogos também foram subdivididos em duas categorias: jogos recreativos e jogos pré-desportivos.

Para ambos, a proposta é de se avaliar o desenvolvimento dos educandos através da evolução, participação e envolvimento no processo educacional.

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

É possível notar alguns descompassos entre o que se propõe inicialmente no *Currículo Básico*, cuja referência está na “Pedagogia Histórico-Crítica”, e o que efetivamente ocorre quanto se propõem os encaminhamentos metodológicos e avaliativos, nos quais a discussão se aproxima mais das abordagens *psicomotora* e *sócio-interacionista*, com elementos da *Ciência da Motricidade Humana*.

O propósito de analisar o *Currículo Básico* não está em desmerecer tal proposta. O mesmo teve papel preponderante na história da educação paranaense, sendo pioneiro como proposta coletivamente construída e, ainda, ao romper com um modelo tradicional de educação, teve importante função num período de reformulação

---

<sup>98</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990, p. 186.

<sup>99</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990, p. 186.

e redemocratização da educação nacional. Como afirma Fratti (2001, p. 10), “de forma geral, a proposta de ensino de Educação Física do CB [Currículo Básico], constituiu-se numa síntese teórico-metodológica avançada no seu tempo histórico. Estabeleceu críticas aos paradigmas tradicionais e à esportivização das práticas corporais na escola. Apresentou estratégias alternativas na escolha de conteúdos, de procedimentos metodológicos e de formas de avaliação” (grifos em colchetes, meus).

No entanto, Rodrigo Fratti afirma que, mesmo considerando os avanços dessa proposta curricular, numa análise mais rigorosa, é possível identificar que “(...) a incorporação da “Pedagogia Histórico-Crítica”, da Psicologia Soviética, da Educação Física Progressista, da Ciência da Motricidade Humana e da Psicomotricidade, evidenciou uma pluralidade teórica que confundiu as diferenças e os antagonismos epistemológicos, políticos e teórico-metodológicos existentes entre estas correntes teóricas” (FRATTI, 2001, p. 10).

Em outubro de 1990, houve uma tentativa de reformular a proposta de avaliação do *Currículo Básico*, para todas as disciplinas escolares. O Departamento de Ensino de Primeiro Grau da Secretaria de Educação do estado do Paraná publicou um documento denominado *Avaliação no ciclo básico* (1990)<sup>100</sup>.

Ao tratar do tema avaliação como um processo de construção do conhecimento, consta no documento que “(...) é preciso lembrar que numa perspectiva sócio-interacionista da construção do conhecimento, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, a avaliação não pode ser mais um exercício de poder, nem um mero exercício de cobrança de itens memorizados enciclopedicamente, nem uma “medida” de um comportamento a ser classificado” (PARANÁ, 1990b, p. 01).

No capítulo que trata especificamente da disciplina de Educação Física, o texto faz uma crítica às concepções que defendem uma Educação Física a partir de

---

<sup>100</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. *Avaliação no ciclo básico*. Curitiba: SEED, 1990b, p. 01. Este documento foi organizado por Cleusa Maria Richter (Diretora do DEPG) e Carmem Lucia Gabardo (Assessora pedagógica do DEPG) e construído com objetivo de oferecer alguns indicadores para avaliação no ciclo básico no estado do Paraná, correspondentes às propostas curriculares para todas as disciplinas escolares. O capítulo referente à Educação Física foi escrito por Ronaldo Schwantes e Valda Marcelino Tolkmitt. O primeiro foi consultor no processo de elaboração do Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (1990). A segunda fazia parte da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º grau (DEPG) da SEED, responsável pela elaboração deste documento.

pressupostos biológicos, ressaltando a necessidade de ultrapassar tais referências através de uma prática com significado histórico-social, isto é, partindo dos referenciais da “Pedagogia Histórico-Crítica” (PARANÁ, 1990b, p. 38).

Apesar da tentativa de superação do modelo descrito no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990)*, em alguns aspectos o documento parece não colocar em xeque o modelo anterior.

O documento reafirma a necessidade de desenvolver a consciência corporal, através da tomada de consciência e domínio do corpo via educação do corpo em movimento, integrando as mais diversas expressões de movimento através da ginástica, dança e jogos. A proposta seria ampliar as referências de mundo dos educandos, desenvolvendo suas habilidades e oferecendo-lhes ferramentas para uma análise crítica da sociedade.

O texto que trata da *Avaliação no Ciclo Básico* explicita, por meio de um roteiro com 33 perguntas, os procedimentos para efetivação da avaliação na prática pedagógica. Em nenhum momento o roteiro faz alusão a aspectos históricos e culturais quando trata dos conteúdos da disciplina de Educação Física, ou seja, a avaliação não corresponde à proposta crítica inicialmente defendida. Também trata da avaliação sem diferenciar os ciclos ou séries de ensino, isto é, o texto só apresenta um roteiro de avaliação sem distinção para as diferentes níveis de ensino.

Conforme consta em algumas das perguntas que compõem o roteiro do documento (PARANÁ, 1990b), para avaliar o aluno o professor deve verificar se este:

- 1) consegue deslocar-se utilizando as formas básicas de movimentos e em diferentes direções, sobre e entre obstáculos diversos, com segurança e sem interferir no deslocamento dos companheiros?
- 2) Transpõe obstáculos usando as formas básicas de movimentos adequadas à situação: rastejar sob uma corda baixa; quadrupedar sob um bastão a meia altura; caminhar entre bolas; saltar um companheiro agachado?
- 3) Equilibra-se sobre uma perna só intercalando com movimentos variados: andar, saltitar, correr?
- 4) É capaz de apanhar um objeto lançado por um companheiro e arremessa-lo novamente?
- 5) Anda ou corre sobre linhas curvas ou retas?
- 6) Anda ou corre batendo a bola com ambas as mãos, só com a direita ou esquerda?
- 7) Lança a bola para o alto, em deslocamento, e consegue apanha-la novamente?
- 8) Orienta seu deslocamento no espaço em relação a objetos e pessoas?



9) Adequa os deslocamentos às diferentes posições dos companheiros e seus deslocamentos? (...) (p. 39-41)

Assim, de forma similar à proposta de avaliação do *Currículo Básico*, o documento que trata da *Avaliação no Ciclo Básico* prioriza procedimentos atrelados ao plano motor, preocupando-se em avaliar o domínio e coordenação de gestos motores, de deslocamentos em espaços e tempos diversos, o que se convencionou chamar como formas básicas de movimento.

O cenário até agora descrito, decorrente em grande parte de uma história vivida especificamente durante a década de 80, representa o que Caparroz (2005) descreve como um período de crise na Educação Física, no sentido de negar o objeto da disciplina. Nas palavras do autor (CAPARROZ, 2005):

Uma forte necessidade de romper com o passado, um movimento que foi autodenominado renovador. A educação física escolar é discutida pelos autores no sentido de negar as concepções anteriores, na medida em que se procura, por intermédio de novos aportes, determinar outro objeto que não o da saúde física, e compreende-lo de forma mais abrangente e menos específica.(p. 81) (...) pode-se sintetizar o movimento dos anos 1980 na educação física como de “crítica” às perspectivas anteriores(p. 82).<sup>101</sup>

Apesar da crítica aos modelos anteriores, foi possível constatar que os documentos publicados em 1990, frutos de muitas das discussões críticas ocorridas na década de 80, não romperam completamente com as teorizações anteriores sobre a Educação Física.

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

(...) a falta de uma síntese propositiva que leve as diferenças históricas, políticas e teóricas que incitaram o surgimento destas teorias.

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

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

---

<sup>101</sup> Já na década de 80, João Paulo S. Medina afirmava a necessidade de a Educação Física entrar em crise, no sentido de refletir sobre sua identidade. Conforme afirma Medina (1985, p. 35), “a Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o ato educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo.”

*Motricidade Humana* e à *Psicomotricidade*, partem de olhares distintos. O primeiro grupo define as disciplinas curriculares enquanto *práticas sociais/educativas*, inseridas no contexto histórico, político e cultural de uma sociedade de classes. O segundo, de forma abstrata, como *Educação Motora* (dimensão pedagógica da *Ciência da Motricidade Humana*) e o terceiro, numa perspectiva utilitarista, como *campo/espço de aplicação* dos conceitos psicomotores. Há portanto distinções teóricas e estas, resultam numa indefinição quanto à compreensão do que venha ser Educação Física na proposta de ensino do CB, que ora é compreendida como *prática social/educativa*, ora como *ciência/área de conhecimento independente*.(p. 10-11) [grifos do autor]

A partir da década de 90, a profusão de estudos que discutiram a relação entre escola e cultura e, nesse sentido, a relação entre Educação Física e cultura, ampliaram os olhares sobre essa disciplina.

Permaneceu nos documentos o mesmo desejo de ruptura que ainda hoje alimenta os discursos em Educação Física. A análise crítica em Educação Física, tradicionalmente, preocupa-se em romper com algumas concepções que outrora, e ainda hoje, legitimaram a Educação Física na escola, isto é, com o modelo esportivo; com o desenvolvimento da aptidão física; com a biologização, medicalização e higienização da disciplina; e com os pressupostos da psicologia.

Os documentos que foram criados após o *Currículo Básico* no Paraná não fugiram a essa regra. O que fizeram foi acrescentar às críticas um discurso crítico questionando, ou não, o objeto da *Cultura Corporal*.

Da mesma forma que ocorreu no *Currículo Básico*, na *Proposta Curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau em São Paulo* e nas *Diretrizes Curriculares para o ensino de Educação Física no 2º grau em São Paulo*, os documentos posteriores também foram marcados por uma pluralidade teórica.

Ficam evidentes as rupturas e permanências discursivas nos documentos aqui analisados. Ao mesmo tempo em que se propõe a incorporar um discurso de caráter crítico, os documentos carregam consigo marcas anteriores.

Nesse sentido, acabam por se constituir em textos *quiméricos*, isto é, escritos que carregam consigo uma composição teórica incongruente que, na maioria dos

casos, não se configura em algo produtivo, no sentido de incorporar avanços e/ou reorientar a prática pedagógica propriamente dita nas escolas.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Em linguagem popular, o termo *quimera* alude a qualquer composição fantástica, absurda ou monstruosa, constituída de elementos disparatados ou incongruentes, significando também utopia. A palavra *quimera*, por derivação de sentido, significa também o produto da imaginação, um sonho ou fantasia. Na mitologia grega, a Quimera é um monstro com corpo de cabra, cabeça de leão e cauda de serpente, segundo Homero. (ver anexo 3) Hesíodo, por seu lado, atribui-lhe três cabeças, de leão, de serpente e de cabra. Diz o mito que vomitava chamas, e que foi morta por Belerofonte, montado no cavalo alado Pégaso. (BULFINCH, 2005)

### Capítulo 3 – A cultura se instala na Educação Física escolar.

*Pensar a Educação Física no interior da escola sem pensar os seus determinantes culturais é, como a sua história bem tem demonstrado, torná-la acéfala.*

*Marcus Aurélio de Oliveira<sup>103</sup>*

Neste capítulo, a discussão concentra-se na emergência do conceito de *cultura* nas teorizações em Educação Física, especialmente a partir da década de 90, o que provocou uma profusão de pesquisas, propiciando novos olhares para esta disciplina escolar e seus desdobramentos.

O conceito de *cultura* foi difundido nas discussões em Educação Física no Brasil especialmente a partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, especificamente da “Pedagogia Histórico-Crítica”, no caso da educação em geral.

O objetivo dessa análise, neste trabalho, é apresentar ao leitor as principais discussões relacionadas à disciplina escolar de Educação Física, ocorridas entre o início dos anos 90 e o início do século XXI, anunciando rupturas e continuidades que por sua vez configuraram os discursos que legitimaram as teorizações das atuais *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (SEED, 2006), objeto de estudo do quarto capítulo.

#### **A cultura como categoria de análise na Educação Física escolar brasileira.**

O incremento no debate acadêmico da Educação Física, no que se refere à ênfase nos estudos que tratam da *cultura* como categoria de análise, pode ser considerado um marco na reorientação das formas de conceber esta disciplina no interior da instituição escolar brasileira.

Esse debate não é tão recente. É possível localizar no Brasil, nas teorizações de alguns pesquisadores em Educação Física, já na década de 80, discussões que indicavam a preocupação com questões relacionadas à *cultura*. Dentre eles, destacam-se os escritos de Go Tani et al. (1988), quando fala em *cultura de movimento*; de João

---

<sup>103</sup> Taborda de Oliveira, (1997, p. 126).

Batista Freire (1989)<sup>104</sup>; de João Paulo S. Medina (1985), que faz referência a uma *cultura do corpo*; de Lino Castellani Filho (1988a), quando apresenta os conceitos de *cultura corporal* e *cultura esportiva*; para citar alguns mais importantes.

A partir de meados da década de 80, há um movimento crescente de incorporação da noção de *cultura* nas discussões em Educação Física escolar. Tal cenário identifica aquilo que denominei, no primeiro capítulo dessa pesquisa, como uma “quarta fase” na produção teórica em Educação Física, seguindo a cronologia descrita nas análises de Taborda de Oliveira (2001).

Não estou afirmando que cessaram aquelas discussões relacionadas ao esporte, à *Psicomotricidade* e outros elementos tradicionalmente discutidos em Educação Física. Como veremos adiante, tais teorizações permanecem ainda hoje presentes no âmbito escolar, sobrepostas a outras teorias, inclusive nos documentos oficiais em educação que tratam especificamente da Educação Física.

Entretanto, foi a partir da década de 90 que a preocupação com o debate em Educação Física, em torno do conceito de *cultura*, intensificou-se no Brasil. A introdução desse termo foi um marco nas discussões relacionadas à Educação Física escolar, contribuindo para ampliar ou reorientar as formas de conceber a dinâmica escolar (tempos e espaços) e os sujeitos que dela participam (alunos, pais, professores, pedagogos etc.). Para Daólio (2007, p. 02), “(...) “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.”

No entanto, cabe ressaltar que a profusão desses estudos se deu sob diferentes entendimentos do termo *cultura*, o que proporcionou uma diversidade e uma multiplicidade de proposições teóricas, em outras palavras, um hibridismo teórico.

---

<sup>104</sup> Segundo Daólio (2007, p. 22-23), “para explicitar sua visão de educação física escolar, João Batista Freire faz contundente crítica à forma como a escola trabalha com o corpo e o movimento das crianças. Segundo ele, a escola tradicionalmente tem desconsiderado a cultura infantil, rica em movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem optado por deixar a criança imóvel, na expectativa de que ela aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, castrando sua liberdade e criatividade.”

Partindo dos estudos da antropologia social, Daólio (2007) questiona a utilização do conceito de *cultura* nos debates em Educação Física. Para o autor, “se a palavra ‘cultura’ tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões ‘física’, ‘corporal’, ‘de movimento’, ‘motora’, ‘corporal de movimento’, isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconseqüente da expressão ‘cultura’” (DAÓLIO, 2007, p. 03).

Alguns pesquisadores foram atraídos por teóricos internacionais como Raymond Williams, Edward Palmer Thompson, André Chervel, Dominique Juliá, Roger Chartier, Michel de Certeau, Jean-Claude Fourquin, António Viñao Frago, dentre outros, e passaram a discutir *cultura*, e especificamente *cultura escolar*, a partir de outras teorizações. Dentre eles, evidenciaram-se em Educação Física os textos produzidos pelo prof. Dr. Tarcisio Mauro Vago e pelo prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.<sup>105</sup>

Não pretendo, neste capítulo, dissertar acerca das teorizações que se desenvolveram a partir dessa perspectiva. O foco será dado àqueles pesquisadores que se preocuparam em ressignificar a Educação Física escolar brasileira, circunscrevendo seus estudos no campo das práticas corporais, da cultura escolar e, especificamente, a partir de questionamentos acerca objeto de estudo e de ensino da Educação Física, que tradicionalmente é denominado por muitos de *Cultura Corporal* e/ou *Cultura Corporal de Movimento*.

A intenção é delimitar aquelas abordagens que serviram como arcabouço teórico na construção das *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*, discutida no Capítulo 4 dessa dissertação.

---

<sup>105</sup> Sobre a emergência dos estudos que tratam da cultura escolar como categoria de análise dentro da história da educação, conferir FARIA FILHO, Luciano Mendes de et. al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 01, jan./abr. 2004, p. 139-159. O artigo apresenta uma síntese de inúmeras investigações que vêm sendo realizadas por pesquisadores traçando um panorama de como a noção de *cultura escolar* vem sendo apropriada na educação brasileira. Na primeira parte do artigo, os autores localizam já na década de 70 diversos pesquisadores que contribuíram para romper com a visão da escola como reprodutora de uma lógica social externa e a conseqüente emergência de estudos com foco na tópica da cultura.

Sendo assim, dentre as diversas produções emergentes na década de 90, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992) foi considerado um marco que, ainda hoje, incorpora na Educação Física a preocupação com a tópica da *cultura*. Analisando a Educação Física escolar brasileira a partir de um referencial marxista, isto é, com base no materialismo histórico-dialético, o grupo de pesquisadores denominado Coletivo de Autores desenvolveu uma proposta metodológica para a Educação Física, propondo como objeto de ensino a *Cultura Corporal*. Nas palavras do Coletivo de Autores (1992, p. 18), “este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física”.

Paralelamente à publicação do Coletivo de Autores (1992), o livro de Valter Bracht (1992), *Educação Física e Aprendizagem Social*, foi produzido a partir de uma mesma ‘tradição crítica’<sup>106</sup>, com destaque à recorrente teorização de Dermeval Saviani que, assim como no Coletivo de Autores (1992), também marcou as discussões do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990) dentro da “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Outros produtos dessa então denominada tradição crítica foram as obras de Elenor Kunz, *Educação Física: ensino & mudanças*, publicada em 1991 e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, publicada em 1994, identificada pelo próprio autor dentro do que ele propõe como concepção Crítico-Emancipatória.

---

<sup>106</sup> Utilizo o termo ‘tradição crítica’, para identificar as teorizações que tiveram como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético que, em educação, foi largamente difundido pela “Pedagogia Histórico-Crítica”, proposta por Dermeval Saviani. Nesta perspectiva pedagógica, a escola é entendida como um espaço reprodutor de uma lógica externa e, nesse sentido, tende reproduzir a ideologia dominante, favorecendo a classe dominante/opressora e desfavorecendo a classe oprimida. Nesse sentido, a educação tem o compromisso de formar indivíduos críticos, aptos para questionar e transformar a sociedade. Sobre as teorias da reprodução, conferir SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

O objetivo de Elenor Kunz foi apresentar uma proposta teórico-prática para a Educação Física escolar, tematizando o esporte e propondo sua transformação didático-pedagógica nesta disciplina.<sup>107</sup> Nas palavras do autor (KUNZ, 1998):

(...) inicio o presente trabalho apresentando minha justificativa e defesa para uma concepção crítico-emancipatória do ensino da Educação Física Escolar, com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento humano, em especial os esportes. E, como a ênfase, especialmente na apresentação dos exemplos práticos, é dada ao ensino dos esportes no contexto escolar, é oportuno incluir uma crítica do ponto de vista humano e pedagógico sobre os principais problemas que envolvem o esporte de alta competição, ou de rendimento, atualmente (p. 13).

Convém mencionar que tanto Bracht (1992) quanto o Coletivo de Autores (1992) e Elenor Kunz (1994) propõem uma Educação Física escolar comprometida com a formação de indivíduos críticos, emancipados e/ou politizados para questionar a realidade em que vivem.

Enquanto o Coletivo de Autores (1992) propõe a crítica dos conteúdos da *Cultura Corporal*, isto é, das práticas corporais histórica e culturalmente produzidas pela humanidade, Elenor Kunz fala na auto-reflexão, isto é, num tratamento dado ao conteúdo que forneça elementos para que cada indivíduo possa refletir sobre si mesmo, sobre o movimento, sobre o saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir, a partir da transformação didático-pedagógica do que ele denominou como *Cultura do Movimento*.<sup>108</sup> Para que seja possível formar um indivíduo emancipado, Elenor Kunz

---

<sup>107</sup> Elenor Kunz (1998, p. 12) afirma que “(...) não se verifica na tendência progressista em Educação Física uma proposta teórico-prática concreta para a realidade escolar”, mesmo reconhecendo que a proposta do Coletivo de Autores (1992) trouxe maior preocupação nesse sentido. É importante ressaltar que nessa obra, *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, como consta no próprio título, Elenor Kunz tematiza exclusivamente o esporte como conteúdo da Educação Física. Em outras publicações o autor vai se concentrar em argumentar acerca de outros conteúdos. A esse respeito, conferir KUNZ, Elenor. *Didática em Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 1999; \_\_\_\_\_. *Didática da Educação Física II*. 3 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005; \_\_\_\_\_. *Didática da Educação Física III Futebol*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

<sup>108</sup> Kunz (1998) questiona o conceito de *Cultura Corporal* proposto pelo Coletivo de Autores (1992), afirmando ser este um conceito tautológico, “(...) uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal.” (p. 20) A partir de pressupostos fenomenológicos, principalmente desenvolvidos por Merleau-Ponty, Kunz (1988, p. 20) afirma que o homem, como um ser-no-mundo, é sempre uma presença de um corpo fenomenológico. “(...) Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual.”” (p. 20) Sobre o conceito de *Cultura do Movimento*, conferir também KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. 2ª edição. Ijuí: Unijuí, 2001.



afirma que as aulas de Educação Física devem ser desenvolvidas por meio do que ele denominou *didática comunicativa*, sem a qual esse pesquisador afirma não ser possível a emancipação dos indivíduos. Nas palavras de Kunz (1998):

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (p. 31).

Outro aspecto importante a ser comentado é que, já em algumas publicações do final da década de 80, houve a preocupação em considerar a bagagem trazida pelos alunos.

Mas o olhar para as experiências que os indivíduos trazem limitava-se em considerar aquilo que cada um conhecia e já havia vivenciado com relação aos movimentos específicos das diversas modalidades esportivas. Nessa perspectiva, Kunz (1998, p. 18-19) afirma que, já em 1986, com a obra de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, *Concepções abertas no ensino da educação física*, houve a preocupação em ensinar os esportes aos alunos observando suas experiências anteriores com as diferentes modalidades esportivas.<sup>109</sup> No entanto, tal discurso pouco avançou no sentido de fornecer subsídios à prática pedagógica propriamente dita.

Ao tecer críticas ao livro de Hildebrandt e Laging (1986), Elenor Kunz aponta a ausência de conhecimentos que auxiliem os profissionais de Educação Física a avançarem na simples prática de atividades mecânicas, na reprodução de gestos técnicos específicos para cada modalidade esportiva. Nas palavras do autor (KUNZ, 1998, p. 21):

Daí se conclui, sem desmerecer obviamente os méritos de clareza e profundidade teóricas que o livro apresenta, que em termos de uma metodologia de ação para instrumentalizar o

---

<sup>109</sup> HILDEBRAND, Reiner e LAGING, Half. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

profissional da prática – tema central do livro – defronta-se mais uma vez com essa “nova intransparência” (Habermas) metodológica para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítica, ou seja, de uma metodologia abstrata (p. 21).

No mesmo período, Valter Bracht, que contribuiu com o livro do Coletivo de Autores (1990), propôs alguns conceitos que acabaram por distanciar este pesquisador das teorizações propostas na obra *Metodologia do ensino de Educação Física*.

Para este pesquisador, falar em *Cultura Corporal* significa considerar toda a atividade humana, que por si só é corporal. Portanto, o conceito de *Cultura Corporal* não se caracteriza como objeto de estudo da Educação Física na escola, por ser um termo muito abrangente. É nesse sentido que Bracht (1992 e 1999) optou pelo conceito de *Cultura Corporal de Movimento*.

Partindo do pressuposto de que é o *movimento humano*, dentro de um contexto histórico e cultural, que confere especificidade à Educação Física na escola, Bracht (1992, p. 16) considera que esta disciplina, enquanto prática pedagógica deve tematizar as manifestações da *Cultura Corporal de Movimento*. Em se tratando de conteúdos, essa perspectiva apresenta aqueles anteriormente propostos pelo Coletivo de Autores (1992), isto é, os jogos, os exercícios ginásticos, os esportes, as danças etc.

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

A partir do final da década de 90, surgiram alguns estudos questionando as teorizações até então defendidas, inclusive aquelas que defendiam a perspectiva da *Cultura Corporal*. Especialmente com a introdução das noções de *corporalidade* e de *cultura escolar*, a instituição escolar, e especificamente a disciplina escolar de Educação Física, passaram a ser entendidas também como produtoras e não só como produtos de uma cultura externa à escola ou aos sujeitos escolares (TABORDA DE OLIVEIRA, 1997, 2001 e 2003; VAGO, 1999a e 1999b; VIÑAO-FRAGO, 1995 e 2001).

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

Esses e outros olhares ampliaram a visão de sujeito e de mundo, isto é, de corpo e de escola, até então discutidos em Educação Física. A partir de então, iniciou-se um processo que denomino como sendo o rompimento de uma ‘tradição crítica’.

### **O rompimento com a ‘tradição crítica’.**

Ao questionar as proposições das chamadas teorias críticas, Marcus A. Taborda de Oliveira defende a ampliação da concepção de Educação Física e, portanto, de corpo, que até então eram entendidos como produtos diretos de determinantes macroestruturais.

Para Taborda de Oliveira (2001), tanto o Coletivo de Autores (1992) quanto Valter Bracht (1992, 1996) tentam conformar a escola a uma série de categorizações estabelecidas *a priori*. O autor afirma que as análises desses autores são demasiadamente generalizadas e abstratas, pois consideram a escola como produto direto de uma sociedade de classes, isto é, advogam uma escola de classes, que reproduz um modelo burguês hegemônico e autoritário. A escola é vista como um produto direto de transposições mecânicas de uma lógica socioeconômica. Taborda de Oliveira (2001 e 2003) afirma que esta visão não se sustenta, na medida em que a escola tem sido reconhecida como um espaço contraditório, que reproduz mas também produz práticas singulares, a partir das experiências de seus agentes (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 46). Da mesma forma, Caparroz (2005) ressalta que:

É preciso ter claro que as análises operadas pelo Coletivo de Autores, no que concerne à definição sobre educação física, não ultrapassam os limites do plano ideológico e mecanicista, uma vez que a entendem sempre como resposta às conformações macroestruturais, bem como redundam em conceituações/definições genéricas e imprecisas (...) (p. 68-69)

Outra característica dessa ‘tradição crítica’ que também foi questionada refere-se ao entendimento de que a escola tem o compromisso de formar indivíduos críticos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992) ou emancipados (KUNZ, 1998 e 2001) para questionarem e transformarem a sociedade. A Educação Física, dentro desse projeto, deve tratar de conteúdos próprios, relacionados às práticas corporais, que possibilitam ao aluno o acesso a elementos da cultura hegemônica, via reflexão e experiência corporal.

Questionando essa perspectiva, Alvin e Taborda de Oliveira (2006) ressaltam que o projeto de transformação social, por meio de uma formação pautada na crítica, representa apenas uma das *possibilidades* da escola, pois nada garante que estes esforços se concretizem na prática. Nas palavras destes pesquisadores (ALVIN e TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 200), “contrariamos, assim, aquelas perspectivas, ora moralistas, ora idealistas, para as quais é possível “revolucionar” a sociedade pela escola. A escola é um lugar, por excelência, de crítica social e cultural. Como tal, cumpre um papel fundamental, no nosso entendimento, junto às tentativas de mudança estrutural. Mas essa não é mais que uma possibilidade, e não um axioma.”

Independentemente das formas lingüísticas, das diversas proposições e objetos de estudo e ensino, *Cultura Corporal*, *Cultura de movimento*, *Cultura Corporal de Movimento* etc., propostos para a Educação Física, é importante destacar o grande número de pesquisadores desse período, isto é, anos 90, que vêem a escola como instituição responsável pela transmissão cultural e transformação social, o que é muito característico do modelo escolar vigente. Como afirma Fourquin (1993, p. 14), “(...) a educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”.

Esse entendimento da escola como uma instituição responsável pela transmissão e perpetuação da cultura humana via conteúdo foi, e ainda é, alvo de inúmeras discussões.

Ao pesquisar o processo de conformação e estabilização do currículo escolar Argentino, localizando suas discussões entre os séculos XIX e XX, Ángela Aisenstein

descreve a escola como um dispositivo para a educação dos corpos, no sentido que descreve Foucault (2004). A autora define dispositivo como “(...) al conjunto de prácticas y enunciados que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder. (AISENSTEIN, 2006, p. 19-20)

Com relação à disciplina escolar de Educação Física, questiona-se o modelo tradicional que enfatiza o aprendizado de conteúdos, por entender a escola como um local que não apenas reproduz, mas que historicamente resiste e produz uma cultura própria, isto é, uma instituição constituída por relações mais amplas e mais complexas dentro da sociedade e que, ao mesmo tempo, considera as subjetividades dos corpos. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001 e 2003; VAGO, 1999a e 1999b; VIÑAO-GRAGO, 1995 e 2001).

Pierre Normando Gomes da Silva (2002) entende que, ao partir daqueles conteúdos já consagrados, especificamente aqueles que representam o universo da *Cultura Corporal*, jogos, ginástica, dança, lutas, esportes, etc., a Educação Física se identifica com aquilo que Marcel Mauss definiu por ‘técnicas corporais’. Isto é, a Educação Física, com seus conteúdos estabelecidos *a priori*, insere-se na sociedade como mais uma ‘técnica corporal’ que contribui para disciplinar os corpos, ensinando aquilo que é considerado tradição dentro da disciplina, isto é, modos de ser e agir, comportamentos e hábitos que representam as formas como os seres humanos são disciplinados a servirem-se de seus corpos (MAUSS, 1974, p. 211) .

Na Educação Física escolar, esse disciplinamento dos corpos se expressa, especialmente, na tradição de ensino dos conteúdos clássicos: os jogos, os esportes, a ginástica, para citar os mais trabalhados; a dança, a capoeira e as atividades circenses, dentre as inúmeras práticas corporais que, muitas vezes, permanecem restritas aos planos de aula, não chegando a se concretizar na prática pedagógica.

No mesmo sentido, Miguel Vicente Pedraz afirma que “(...) cabría decir que es una ideología general en torno al cuerpo la que produce tal o cual técnica corporal en

un grupo dado, a la vez que el conjunto de técnicas corporales que caracteriza a dicho grupo constituye un marco práctico y simbólico en cuyo interior se configura la ideología particular del cuerpo en la que el grupo se define” (PEDRAZ, 2005, p. 62).

Por meio de ‘técnicas corporais’, compõe-se um sistema com significados próprios, que ditam normas nas quais os indivíduos, à custa de castigos e recompensas, devem se conformar. Nas palavras de Silva (2002, p. 02), “(...) a cultura é vista como sistema de significação que dita normas em relação ao corpo (...) e as atividades corporais (esportivas, recreativas, escolares e artísticas) não são tidas como neutras, elas expressam os interesses de uma determinada organização social”.

A Educação Física assume papel preponderante nessa lógica, ao transmitir e reproduzir formas de comportamento, de sensibilidade e de racionalidade próprios de uma cultura. Segundo Pedraz (2005):

Es, en ese sentido, un poder; un poder si se quiere en el sentido foucaultiano, que se ejerce sobre el cuerpo de los demás, y por el que vamos siendo dotados de una forma de entendernos y de organizarnos corporalmente, y por el que también vamos siendo situados en un lugar del mapa de la cultura física: en el centro o en la periferia de un simbólico mapa gestual y fisiognómico, dibujado, no sin tensiones, por los grupos dominantes, y cuyo trazo pone de relieve que tanto la sensibilidad somática como las tendencias del comportamiento físico no son algo aleatorio ni puramente electivo, sino que, por el contrario, constituyen una expresión más de los mecanismos de distinción en los que se pone en juego la hegemonía, ya sea de clase, ya de género o de etnia. Las formas legitimadas de comunicación y de contacto en las que nos vemos involucrados corporalmente los individuos, las prácticas de recreación, de higiene, de la sexualidad, de la estética, o el reparto funcional de los dominios del cuerpo, etc., son entonces operación y resultado, fondo y forma de dicha hegemonía. (p. 62)

Alexandre Fernandez Vaz, ao utilizar o mesmo conceito proposto por Marcel Mauss, concorda que, na escola, existem inúmeras técnicas corporais criadas, ensinadas e reproduzidas em contextos específicos, sendo algumas privilegiadas nas aulas de Educação Física. Argumenta, entretanto, que a disciplina também ocorre em outros espaços. Para este pesquisador, “há ainda um enorme conjunto de outros cuidados e técnicas que se ocupam do corpo nos ambientes educacionais e que não podem nem devem ser desprezados. Mais que isso, não se pode investigá-los sem que se considere seu entrelaçamento com as aulas de Educação Física. Afirmando isso tomando em conta o fato de que é a presença do corpo como expressão

intersubjetiva, não se coloca (...) apenas nas aulas de Educação Física” (VAZ, 2002, p. 88)<sup>110</sup>.

Vaz (2002) afirma que a Educação Física escolar reúne apenas uma parte do complexo mecanismo de técnicas corporais disciplinares e cuidados com o corpo que constituem o universo escolar. As aulas de Educação Física e todos os elementos que se configuram como uma linguagem por meio da expressão corporal, lúdica, estética e agonística da cultura humana, assim como os diversos ambientes que constituem a instituição escolar, são espaços utilizados para disseminação de um grande conjunto de técnicas corporais. Nas palavras do autor (VAZ, 2002):

(...) os ambientes educacionais absorvem interpretam e trabalham essas concepções e práticas corporais presentes em outras esferas. A multiplicidade da Educação Física escolar é grande, mas a observação cuidadosa nos mostra que as identidades corporais estão muitas vezes ainda vinculadas, por exemplo, a práticas de preconceito, a uma pedagogia do ódio ao corpo, à sua reificação. Na escola, estruturam-se várias hierarquias, muitas delas, sem dúvida, ligadas aos esportes, à violência e ao desempenho em relação a outros indicadores da *performance* corporal (91-92).

Aprofundando a discussão sobre as subjetividades corporais, Taborda de Oliveira pensa o corpo humano como dotado de significados, como algo que carrega signos e marcas que representam uma história singular dos sujeitos. Para discutir tal perspectiva, Taborda de Oliveira (1997, 2001 e 2003) se apropria do conceito de *Corporalidade*, proposto anteriormente por Karl Marx<sup>111</sup>, para romper com a ênfase motriz e o reducionismo das concepções de corpo que, até então, engessam os olhares da e para a Educação Física na escola. Nas palavras do próprio autor “(...) o termo corporalidade, para referir-se ao processo de reificação daquilo que é mais radicalmente próprio do trabalhador, foi utilizado por Marx em O Capital. Ao vender a

---

<sup>110</sup> Sobre a disciplina corporal nos diferentes tempos e espaços escolares, conferir VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 09-20. Dentre várias reflexões, o autor descreve como os tempos e espaços escolares são regulados por meio de procedimentos disciplinares. “Em termos de espaço e do tempo, a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis.” (p. 17)

<sup>111</sup> Cf. MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

sua corporalidade, segundo Marx, o trabalhador que já havia mercadejado mulher e filhos transforma-se, definitivamente, em coisa, reificando em forma e conteúdo” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 166).

Ao falar em *corporalidade*, esse pesquisador se propõe ampliar a perspectiva conteudista e a ênfase exclusiva no movimento dada a Educação Física, especialmente no que se referem àquelas discussões que tiveram sua origem no início da década de 90 (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992; KUNZ, 1998 e 2001). Segundo Marcus Aurélio Taborda de Oliveira:

*(...) a corporalidade propõe uma discussão que de alguma maneira supera a concepção de cultura corporal (...) você pega olha para todos esses livros de Educação Física, ainda que falem em cultura corporal e cultura corporal de movimento, ainda persiste uma ênfase motriz, ainda que histórica, mas motriz. A idéia de corporalidade diz: olha, motriz é parte do que nós somos. Nós somos corporalmente movimento, mas nós somos muito mais do que movimento. Essa talvez seja a distinção. Por isso que o Tarcísio Mauro Vago afirma: mas as duas coisas não são incompatíveis. Eu também não acho que são incompatíveis, mas também não são sinônimos. E permanecer para mim na perspectiva da cultura corporal me parece um reducionismo. Eu já escrevi isso em diferentes textos. Assim como permanecer na perspectiva da educação motora. Eu acho que é muito mais do que isso (...) A idéia de corporalidade é muito mais do que movimento(...)*<sup>112</sup>

É nessa tentativa de romper com a ênfase no movimento, com a redução da Educação Física a uma listagem de conteúdos, com um olhar não atento às especificidades regionais e as subjetividades dos sujeitos, que Taborda de Oliveira questiona as práticas escolares historicamente construídas.

No entanto, tais argumentos não são suficientes para garantir a dita ‘superação’ de um modelo já tradicional em Educação Física. É necessário perceber em que condições nos colocamos diante dessas posições/percepções, isto é, diante de uma teia de subjetividades e especificidades que circunscrevem e configuram o cotidiano das instituições escolares. Romper com a ênfase no movimento, ir para além de uma listagem de conteúdos preestabelecidos, considerar as distintas culturas escolares e as subjetividades dos sujeitos não parecem garantir um projeto de ‘superação’.

---

<sup>112</sup> Trecho da entrevista concedida pelo professor Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, realizada em 28/06/2007.



### **Da Cultura Corporal à Corporalidade.<sup>113</sup>**

A noção de *Corporalidade* foi introduzida na Educação Física por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (1997, 2001 e 2003)<sup>114</sup>. Ao transpor a noção de *corporalidade*, dos escritos de Karl Marx para a Educação Física escolar brasileira, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira operou basicamente sobre duas outras noções: de *experiência* e de *cultura escolar*.<sup>115</sup>

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

Desconsidera-se a dimensão mais ampla inerente à educação do corpo, o elemento humano, no sentido de sua totalidade<sup>116</sup>, que se expressa na materialidade do dia-a-dia, nas marcas sociais e singulares traduzidas nos corpos individuais. Para Marcus A. Taborda de Oliveira, isso significa “(...) reconhecer que o atual modelo escolar não dá conta de tratar daquilo a que nos propomos: a formação humana em

---

<sup>113</sup> Na entrevista concedida em 28/06/2007, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira afirmou que sua opção em utilizar o termo ‘noção’, e não ‘conceito’, justifica-se na medida em que o primeiro remete a algo mais aberto, assim como é a idéia de *cultura escolar* e de *experiência*. Para ele isso é um dom de quem tem o pensamento aberto, e cita como exemplo Marcuse, Foucault e Adorno.

<sup>114</sup> O primeiro artigo a abordar este tema foi TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. \_\_\_\_\_. Existe espaço para o ensino de educação Física na escola básica?. In: Pensar a Prática. V. 02, jun/1997, p. 119-135. Neste texto, o autor define a *Corporalidade* como um “(...) conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza (...) A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.” (p. 131)

<sup>115</sup> Entrevista concedida em 28 de junho de 2007. Nessa entrevista, Marcus A. Taborda de Oliveira reafirmou que o termo *Corporalidade*, apesar de trazer reflexões acerca da escola e, especificamente, da Educação Física escolar, tem origem nos escritos de Karl Marx, especificamente no Capítulo 4 do livro “O Capital”.

<sup>116</sup> Para definir o conceito de ‘totalidade’, Taborda de Oliveira (1997, p. 130) cita Kosik (1995, p. 44), que define tal conceito “(...) realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (p. 61) Cf. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

toda a sua plenitude. E ao insistirmos nos conteúdos como fins – quem escolhe a ginástica, o esporte, a dança, as lutas e os jogos como conteúdos? – nunca entenderemos que o trato com o conhecimento deve passar, necessariamente, pela dimensão da sensibilidade (...)” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 167).

É nesse sentido que este pesquisador afirma que a Educação Física escolar restringiu-se quando tentou se organizar em torno do objeto da *Cultura Corporal* ou *Cultura Corporal de Movimento*, pois mesmo tendo rompido com a dimensão da aptidão física, permaneceu vinculada à dimensão da motricidade humana (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 156).

Cabe ressaltar que Marcus A. Taborda de Oliveira, ao falar de *corporalidade*, faz questão de destacar que não está negando a dimensão motriz na Educação Física, mas afirmando que esta deve estar vinculada à dinâmica de produção, circulação e apropriação cultural, assumindo uma função complementar na formação humana. Nas palavras do autor “(...) para se trabalhar com a Corporalidade do educando, é preciso que deixemos para trás, no interior da escola, uma compreensão de Educação Física baseada na **premissa do movimento como inerente à condição humana**, à comunidade humana como algo homogêneo, e às **práticas corporais restritas ao âmbito da motricidade**” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1997, p. 122) (grifos meus).

Taborda de Oliveira (1997) aproximou-se do Coletivo de Autores (1992) quando este se propôs a superar as abordagens que historicamente constituem e legitimam a Educação Física na escola. Isto é, aqueles modelos de cunho eminentemente esportivo e biológico, cuja ênfase se dá na reprodução mecânica de gestos técnicos, no desenvolvimento da aptidão física, no aprimoramento da performance corporal, na competição etc.

Mas Taborda de Oliveira (1997, 2001 e 2003) considera que o discurso da Educação Física, proposto por alguns pesquisadores, dentre eles o Coletivo de Autores (1992), traz consigo proposições que relacionam a Educação Física exclusivamente ao movimento humano, ou à motricidade humana, desconsiderando a subjetividade corpórea dos indivíduos, isto é, a experiência de cada sujeito.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que a Educação Física, como tecnologia pedagógica que atua sobre os corpos, participa na construção das identidades e subjetividades corporais. E, nesse sentido, não se pode ignorar a pluralidade dos sujeitos e de seus corpos, que carregam signos e marcas que refletem suas histórias e vivências.

Partindo da intencionalidade e do significado do movimento, Taborda de Oliveira defende a necessidade de se considerar aquilo que se reflete na subjetividade dos corpos dos indivíduos, isto é, questões relacionadas a preconceitos raciais, divergências étnicas, conflitos de classe, relações de gênero, violência, sexualidade, consumo de drogas etc., questões estas que se manifestam como determinantes culturais, explicitamente através de práticas corporais. (TABORDA DE OLIVEIRA, 1997, p. 124).

É nesse sentido que há um deslocamento do foco no movimento para uma dimensão que contempla os signos culturais que constituem as subjetividades corporais dos indivíduos. O que, para Taborda de Oliveira, rompe com a estreiteza que se tem concebido a Educação Física, no que diz respeito especialmente à atenção que se tem concebido a Educação Física, no que diz respeito especialmente à atenção que se deu, e ainda se dá, ao “pedagogizado”. Isto é, aquilo que faz parte do conhecimento sistematizado e construído para ser objeto de aprendizado nas escolas que, no caso da Educação Física, muitas vezes se encerra “(...) na rubrica de “cultura corporal de movimento”, incluindo os clássicos jogos, esporte, ginástica, lutas e dança, no caso brasileiro” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 164).

Além da crítica sobre o foco no conteúdo e a ênfase no movimento, Taborda de Oliveira (2003) questiona a ausência de reflexões sobre a educação do corpo o que, para este pesquisador, significa ir para além da Educação Física. O autor propõe que sejam pensadas novas maneiras de organizar as práticas escolares, considerando as particularidades de cada contexto, reorganizando seus tempos e espaços, sem desconsiderar a cultura originária dos alunos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003; VAGO, 1999).

Da mesma forma, Aisenstein (2006) afirma que não só a Educação Física cumpre com a tarefa de educar os corpos, mas nas diversas disciplinas escolares também se manifestam modos de regulação dos corpos (AISENSTEIN, 2006, p. 25).

Não podemos negar, apesar de concordar, que a prática pedagógica efetiva acontece em espaços restritos como a aula propriamente dita, que todos os tempos e espaços escolares são formativos por excelência e, portanto, são também disciplinadores (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 163).

Ao adentrar no terreno teórico que discute as particularidades dos diferentes contextos escolares, Marcus A. Taborda de Oliveira se utiliza, dentre outras referências, das teorizações do prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago, especialmente no que se refere ao conceito de *cultura escolar*.

Vago (1999) entende a escola como um espaço que se constitui historicamente, no qual coexistem uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos. Questiona, portanto, a posição de muitos pesquisadores em considerar a escola como um lugar de conservadorismo e de sujeição e apresenta um olhar diferenciado para essa instituição, como lugar onde se organiza e também se produz uma cultura específica, onde convivem professores, alunos e demais membros da comunidade que atuam como produtores dessa cultura (VAGO, 1999).

São essas especificidades que se manifestam nos modos próprios de produzir cultura em diferentes espaços escolares, por diferente sujeitos, que Tarcísio Mauro Vago denomina de *cultura escolar*. Para discutir tal conceito, o autor incorpora as teorizações de Antonio Viñao-Frago, que entende a *cultura escolar* como (VIÑAO-FRAGO, 1995):

(...) conjunto de aspectos institucionalizados – incluye practicas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición (...) – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, está cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (p. 68-69).

Convém ressaltar que, em alguns de seus escritos, Viñao-Frago se utiliza da expressão *culturas escolares*, por entender que cada instituição escolar, apesar de possuir um modo de operar que identifica o ambiente escolar, produz também uma cultura própria. Nas palavras do pesquisador (VINÃO-FRAGO, 2001):

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...) No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (p. 33).

É a dessa noção de *cultura escolar* e do entendimento de que o corpo se constitui através de forças vividas em conflito com a cultura, que alguns teóricos questionam os postulados que reduzem a Educação Física ao ensino de conteúdos e desconsideram as particularidades de cada local e as subjetividades que marcam os corpos dos indivíduos.

Nas abordagens denominadas críticas, o corpo é considerado um objeto que deve ser modelado por ‘conteúdos’, externos ao indivíduo, através da incorporação de códigos sociais – em Educação Física entendam-se códigos por futebol, capoeira, danças tradicionais, lutas, jogos etc. – para que se cumpra com então preconizada formação crítica dos indivíduos. Nas palavras de Silva (2002):

Na *Cultura Corporal* o trabalho é de esquadrihar os mecanismos culturais que imprimem sua marca no corpo dos indivíduos, realizando uma arqueologia dos hábitos corporais. (...) Nesses estudos, do tipo *Cultura Corporal*, a preocupação está na ação da sociedade sobre o indivíduo, focalizando num primeiro plano a sociedade ou aquilo que no indivíduo, foi socializado (...) Desse modo, pressupõe-se que o comportamento individual está sempre subordinado a determinados códigos que programam coletivamente a maneira de sentir, pensar e agir considerados ‘corretos’(...) O corpo na *Cultura Corporal* é uma apropriação social; toda sua ação condensa em si mesma as codificações do grupo a que pertence. O modo como o corpo é utilizado, portanto, educado, resulta da imposição de um conjunto de normas sociais que definem, no indivíduo, determinadas modalidades de seu uso. Portanto, a prática corporal é vista como mais uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular, pois as ações motoras são compreendidas como mensagens significantes que expressam a natureza do sistema social. O corpo é pouco mais que uma massa de modelagem à qual a sociedade imprime formas segundo seus próprios interesses. Nessa perspectiva, o corpo é fraco e indefeso, uma estrutura biológica que se não for carregada de conotações sociais e de intervenientes culturais (religião, classe, família, educação) torna-se uma monstruosidade

animal, por isso, a sociedade é tida como um bem e suas regras apresentam-se como desejáveis (p. 06).

Não estou afirmando, aqui, que existe um conhecimento prévio, instituído, concluído, indiferente, concluído e impenetrável à ação dos agentes escolares e da própria escola, apesar de concordar que muitos consideram o conhecimento como algo absoluto e imutável. Mas que a escola regula ou administra certa ordem de verdade, pois não há uma escola que funcione de forma autônoma, pois esta instituição se configura através de mecanismos de verdade. E, nesse sentido, os tempos e espaços escolares, assim como os currículos e conteúdos das disciplinas, funcionam como mecanismos de verdade que circulam nos discursos que constituem as instituições escolares. A escola opera naquilo que Michel Foucault denominou como ‘regime de verdade’.<sup>117</sup>

Da mesma forma, André Chervel (1990), teoriza acerca da ‘liberdade de manobra’ que tem a escola ao tratar de sua pedagogia, e ainda Dominique Julia afirma que as disciplinas escolares não são “(...) uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Dominique Julia 1995, apud VAGO, 1999, p. 19). Nas palavras de Vago (1999), o trabalho interno de produção de uma disciplina escolar:

(...) envolve centralmente vários procedimentos mobilizados por professores e alunos, dentre os quais os de recepção, apropriação, manipulação, transformação, aceitação ou contestação do conhecimento que circula na sociedade. Ou seja, há um processo de escolarização desse conhecimento, quer dizer, ele é submetido a uma prática, a um uso, a uma arte, a uma maneira de fazer intrinsecamente escolares – essa operação inventiva de uma cultura escolar merece ser compreendida e analisada em seus atributos e dispositivos próprios (p. 20).

Uma das questões centrais dessa discussão está em questionar a ênfase nos conteúdos como verdade única e acabada, com fim e si mesmos, e na ausência de reflexões acerca das particularidades dos sujeitos e dos diferentes contextos sociais.

---

<sup>117</sup> Para Foucault (2004) “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (p. 12)

Alexandre Fernandez Vaz também ressalta a necessidade de se considerarem outros aspectos que compõem a instituição escolar e que, por sua vez, contribuem para a educação dos corpos dos sujeitos: a arquitetura da escola, o planejamento dos espaços, as proibições e interditos, os tempos escolares etc. Isto é, mecanismos de privação que atuam sobre os corpos dos sujeitos na escola, contribuindo para a construção de suas subjetividades. Nas palavras de VAZ (2002):

Há uma série de castigos nos ambientes educacionais, muitos deles relacionados a dores e privações corporais. Poder ou não ir para o recreio ou para as aulas de Educação Física, levantar da carteira, ir ao banheiro, tomar água, etc. são castigos corporais muito fortes, que se assemelham às agressões diretas, hoje talvez menos frequentes (p. 91).

A noção de *Corporalidade*, ao ser introduzida nas discussões acerca da disciplina escolar de Educação Física, se propõe a ampliar, ou dar mais densidade<sup>118</sup>, à tradicional perspectiva da *Cultura Corporal*. Ao inserir a noção de *Corporalidade*, de *experiência* e de *cultura escolar*, nas discussões em Educação Física, Marcus A. Taborda de Oliveira ressignificou a identidade dessa disciplina na escola.

Tecendo críticas similares, Daólio (2007) questiona o objeto da *Cultura Corporal* pela ausência de um trato com a dimensão simbólica do ser humano. O autor afirma que a *Cultura Corporal*, por privilegiar o acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade, é insuficiente “(...) para garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas, aspectos estes que muitas vezes se apresentam inconscientes para os próprios atores sociais, além de serem diferentes de grupo para grupo, de bairro para bairro, de cidade para cidade” (DAÓLIO, 2007, p. 31).

São elementos considerados importantes para se pensar o trato com a disciplina de Educação Física no interior da escola. É importante reconhecer a Educação Física como uma “entidade cultural”, isto é, uma disciplina que assume características particulares na escola e que, ao mesmo tempo, é uma propriedade e um produto do

---

<sup>118</sup> Em um texto escrito por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Luciane Paiva Alves de Oliveira (SEED/DEF, 2005), que serviu como material de apoio aos professores de Educação Física das escolas públicas para construção das atuais *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*, os autores afirmam que “(...) contemplar a corporalidade como premissa básica representa dar ainda maior densidade ao que se convencionou chamar de *cultura corporal de movimento*.” (p. 09) (grifos dos autores).

ambiente escolar, pois “(...) a ele pertencente, por ele se define, nele se constitui e se realiza” (VAGO, 1999, p. 21).

É nesse sentido que Vago (1999) afirma ser possível falar em *cultura escolar de Educação Física*, entendendo que de diferentes contextos escolares podem surgir diferentes *culturas escolares de Educação Física*.

Muitos pesquisadores, alguns aqui já citados, preocuparam-se em reorientar as proposições críticas em Educação Física, isto é, questionar aquelas teorizações que defendem a *Cultura Corporal*, *Cultura de Movimento* ou *Cultura Corporal de Movimento*, como objeto de estudo e de ensino da Educação Física. Questionam suas assertivas com foco único e exclusivo no processo de transmissão de conteúdos.

Ao preocupar-se demasiadamente com a seleção e transmissão de conteúdos, negligenciam aquilo que é próprio e singular de cada cultura, sejam as particularidades de cada sujeito, de cada região e de cada escola. Esquecem que os conteúdos, sejam eles os jogos, a ginástica, a dança ou qualquer outra prática corporal, mesmo que carreguem para o interior das aulas de Educação Física uma série de valores, crenças, regras, espaços e tempos, serão submetidas aos elementos constitutivos da *cultura escolar* e aos interesses dos sujeitos envolvidos (professores, alunos etc.).

Nesse sentido é que alguns pesquisadores afirmam que os já consagrados e tradicionais conteúdos da Educação Física, jogos, esporte, dança, lutas, ginástica, para citar os mais clássicos, que representam o processo de escolarização de práticas corporais, são subvertidos pelos próprios sujeitos que delas fazem usos diversos nas aulas de Educação Física (Vago, 1999)<sup>119</sup>.

Estas são algumas das teorizações e reflexões que, atualmente, circulam nas discussões em Educação Física e que, por sua vez, orientaram os professores e as Equipes Disciplinares de Educação Física da *Secretaria de Estado da Educação do*

---

<sup>119</sup> A escolarização das práticas corporais e, portanto dos corpos representa um tipo específico de discurso ordenador do que se pode pensar e fazer com relação ao corpo, isto é, uma verdade acerca dos corpos. Entenda-se por verdade aquilo que Foucault (2004, p. 21) definiu como sendo “(...) o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder.”



*Paraná* na construção das *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*, que será objeto de análise a seguir.

A discussão apresentada nesse capítulo reflete o debate entre os teóricos contemporâneos da Educação Física escolar.

As diferentes teorizações carregam consigo diferentes concepções de corpo. Para os defensores da *Cultura Corporal*, o corpo pré-existe à realidade e, nesse sentido, a Educação Física assume, como função principal, acrescentar a esses corpos conteúdos previamente selecionados. Assim, cabe ao professor de Educação Física transmitir aos alunos um acervo de práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade e, ao mesmo tempo, propor reflexões sobre estas práticas.

Para os pesquisadores que teorizam a partir de categorias como a *corporalidade* e a *cultura escolar*, o corpo não pré-existe à realidade, mas se constitui a partir da troca simbólica com o meio social. Isto é, cada indivíduo carrega consigo marcas singulares que devem ser consideradas durante as aulas de Educação Física. Dessa forma, não basta selecionar os conteúdos e ensiná-los aos alunos, mas é preciso considerar outras questões que estão presentes nos indivíduos que frequentam as aulas, isto é, os signos que cada corpo carrega como a violência diária, questões de gênero, raça, etnia, abusos sexuais, prostituição, condição social e outras questões que são inerentes à constituição dos diferentes corpos escolares.

Especialmente no estado do Paraná, esta discussão chega até a proposição de políticas educacionais, na medida em que é incorporada ao texto das *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (SEED, 2006), que irão substituir o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990).

## Capítulo 4 – As Diretrizes Curriculares de Educação Física da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

*O que eu estou pensando sobre Educação Física, que não é motricidade, que não é movimento, que não é educação motora, está aí, é mais complexo, e ao mesmo tempo aparece de forma quase que cristalina para mim (...). Eu sinceramente não vejo sentido em bater bola na escola, não com professores de Educação Física.*

*Marcus Aurélio Taborda de Oliveira<sup>120</sup>*

O presente capítulo versa sobre o contexto político educacional da Educação Física no Paraná, desde a publicação do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* até o período no qual foram publicadas as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/EB)*, isto é, no final de 2006.

O propósito é analisar o processo de construção das *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*, que teve início no ano de 2003, procurando indicar sobreposições discursivas decorrentes de continuidades e rupturas nas teorizações relacionadas às diferentes concepções de corpo e de Educação Física que sustentaram as discussões.

Para tanto, além da literatura utilizada como referência nos encontros para discussão e elaboração das versões preliminares das DCE/EB, foram analisados documentos e propostas de encaminhamento utilizadas para desenvolver as dinâmicas de trabalho durante estes encontros.

Foram ainda realizadas duas entrevistas com professores/pesquisadores que estiveram presentes e contribuíram na construção dessas Diretrizes. São eles Marcus Aurélio Taborda de Oliveira<sup>121</sup> e Liane Inês Müller Pereira<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Trecho da entrevista concedida pelo professor Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, realizada em 28/06/2007.

<sup>121</sup> Entrevista concedida em 28 de junho de 2007. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira é graduado em Educação Física e Doutor em História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, onde atua como professor do curso de graduação em Pedagogia, especificamente como docente da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física. Também é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade e pesquisador do CNPq.

Algumas informações que constam neste capítulo são, nesse sentido, oriundas das entrevistas realizadas com os referidos professores e serão referenciadas ao longo deste capítulo.

Outras informações constam nas versões preliminares das próprias *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* e em outros documentos que foram utilizados no processo de construção deste documento, como os documentos que orientaram as dinâmicas dos encontros e discussões das Diretrizes, bem como os respectivos relatórios de avaliação desses eventos, além de textos e artigos escritos especificamente para estes encontros.<sup>123</sup>

De forma similar ao *Currículo Básico*, analisado no capítulo 2 dessa pesquisa, a construção das DCE/EB ocorreu por meio de um processo ‘coletivo’, isto é, por meio do diálogo entre a *Secretaria de Estado da Educação do Paraná* e os professores de Educação Física do quadro próprio do magistério (QPM) deste estado.

Durante aproximadamente quatro anos, de 2003 até 2006, os documentos foram discutidos pelos agentes envolvidos em sua construção, isto é, professores, Equipes Pedagógicas da SEED/PR e professores da Universidade Federal do Paraná.

No entanto, não se pode negar a influência de questões de ordem histórica, política, social e econômica que, articuladas à estrutura social geral, configuraram e legitimaram os terrenos nos quais ocorreram as discussões.

Nesse sentido, é imprescindível analisar o cenário político-educacional no qual estavam inseridos os mecanismos que regularam a construção das Diretrizes Curriculares.

### **Políticas Educacionais no Paraná: de 1990 a 2007.**

Posteriormente à publicação do *Currículo Básico*, o governo do estado do Paraná, especificamente a *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)*

---

<sup>122</sup> Entrevista concedida em 29 de junho de 2007. Liane Inês Müller Pereira é formada em Educação Física. Assumiu o cargo de Técnica Pedagógica em Educação Física no Departamento de Ensino Fundamental da SEED/PR, no ano de 2003. Portanto, participou do processo de construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.

<sup>123</sup> Cabe ressaltar que estes documentos, que foram utilizados especificamente e exclusivamente no processo de construção das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, foram gentilmente cedidos pela professora Liane Inês Müller Pereira.

desenvolveu diversos materiais pedagógicos e ofertou cursos de capacitação com o objetivo de fornecer subsídios aos professores para desenvolverem as propostas deste currículo.<sup>124</sup>

Alguns textos de apoio foram publicados pelo Departamento de Ensino de Primeiro grau da SEED/PR, na tentativa de assegurar a formação continuada dos professores.

Em março de 1994, a SEED/PR publicou a “Coleção Cadernos do Ensino Fundamental”. Refletindo os interesses da gestão político educacional deste período, cujo Secretário de Estado da Educação era o prof. Elias Abrahão, este material foi editado com o propósito de fornecer subsídios aos professores do quadro próprio do magistério (QPM) para atuarem nas escolas em conformidade com os encaminhamentos propostos pelo *Currículo Básico*. Segundo Carlos Alberto de Paula (2007), “na própria gestão do governador Requião com o professor Elias Abrahão como secretário, a ênfase no trabalho foi na divulgação do *Currículo Básico* e na elaboração de cadernos de Ensino Fundamental para explicitar a prática curricular.”<sup>125</sup>

A proposta destes cadernos pedagógicos era fornecer subsídios aos professores do já denominado Ensino Fundamental, especificamente aqueles que atuavam em turmas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série.<sup>126</sup> O volume 7 dos ‘Cadernos Pedagógicos’, destinado especificamente à disciplina de Educação Física, trouxe uma série de exemplos de atividades para serem desenvolvidas durante as aulas, tendo como referência os

---

<sup>124</sup> Com relação às propostas, à implementação e avaliação desses cursos de capacitação, conferir Palma (1997), especificamente o Capítulo 3. José Augusto Victória de Palma constatou, após realizar entrevistas com professores da rede estadual do Paraná em meados dos anos 90, que após aproximadamente cinco anos de implementação do *Currículo Básico*, muitos professores ainda não entendiam os princípios da “Pedagogia Histórico-Crítica”. Uma das causas disso, segundo o autor, está na carência de avaliação dos cursos de capacitação, pois estas propostas surgem e desaparecem no decorrer das diferentes gestões políticas sem que se tenha um diagnóstico do que está acontecendo.

<sup>125</sup> Entrevista concedida em 27/06/2007, conforme comentado no segundo capítulo dessa pesquisa.

<sup>126</sup> Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº. 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, o até então primeiro grau passou a ser denominado de Ensino Fundamental. O segundo grau passou a ser chamado de Ensino Médio. Assim, a Educação Básica passou a ser constituída por educação infantil (antiga pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conferir artigo 21, inciso I da LDB nº. 9394/96. No entanto, na estrutura da SEED continuava existindo o Departamento de ensino de 1º grau e o Departamento de ensino de 2º grau.

conteúdos propostos no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*.<sup>127</sup>

Na introdução desse volume, publicado em 1994, já haviam sido incorporadas, mesmo que de forma superficial, as discussões da proposta metodológica elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), recentemente publicada. Como consta no ‘Caderno Pedagógico’, este documento propôs “(...) desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal do seguinte modo: ginástica, dança, jogo e esporte (o esporte é o jogo institucionalizado)” (PARANÁ, 1994, p. 09-10) (grifos originais).

Ao fazer referência ao Coletivo de Autores (1992), o documento trata do jogo, ginástica, dança e do esporte como conteúdos da Educação Física, referindo-se inclusive ao objeto de ensino da Educação Física proposto por este grupo de pesquisadores, isto é, a *Cultura Corporal*.

No período de 1995 até 2002, Jaime Lerner esteve à frente do governo do estado do Paraná. Essa gestão política foi bastante polêmica. Muitos professores consideraram que, durante este governo, houve um “esvaziamento pedagógico” das equipes pedagógicas da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná* e, conseqüentemente, das políticas educacionais. Segundo Carlos Alberto de Paula (2007):

*(...) na gestão do Jaime Lerner a Secretaria foi esvaziada do pedagógico. Quem trabalhou aqui [na SEED/PR] foram consultores recebendo do Paraná Educação, tudo por organizações para-estatais, que possibilitavam salários bem altos. Tanto que até os cargos de comissão, padrão do estado, nem eram cobijados por eles. E era interessante que eram sempre grupos de jovens MBA, completamente ignorantes sobre educação que ficavam transitando por aí, iam nas escolas. Mas a estrutura em si continua a mesma (...) o encaminhamento e as questões pedagógicas eram terceirizadas, pelas universidades e é claro por essas muitas ONG's que são bem suspeitas e que ganharam muito dinheiro nesse período. A mesma política era essa, a Secretaria é administrativo, aqui não se pensa pedagógico, aqui é administração.*<sup>128</sup>

<sup>127</sup> Cf. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. *Educação Física: uma proposta atual para 5ª a 8ª série*. (Cadernos do Ensino Fundamental, 7). Curitiba: SEED, 1994.

<sup>128</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007. Grifos Meus. O então denominado ‘esvaziamento pedagógico’ é um reflexo das estratégias político-governamentais brasileiras, decorrentes do compromisso do

No plano nacional, em dezembro de 1996, depois de quase uma década de embates, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, que instaurou inúmeras discussões no campo específico da disciplina de Educação Física.<sup>129</sup>

Aprovada a LDB nº. 9394/96, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) encarregou-se de elaborar programas e diretrizes para consolidar um *novo* projeto para a educação nacional. Nesse período, o Brasil era presidido por Fernando Henrique Cardoso. Segundo Rodrigues (2006, p. 331), essa gestão governamental ficou conhecida por consolidar políticas neoliberais já iniciadas por Fernando Collor de Melo, no início dos anos 90.

Como reflexo desse panorama político, foi instaurada uma nova política educacional e curricular no Brasil. Nesse sentido, em 1996 foram elaborados e distribuídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes documentos, foram apresentados para subsidiar as ações pedagógicas das escolas e dos professores da rede pública estadual e municipal do Brasil.<sup>130</sup>

Foram propostos conteúdos considerados essenciais, que deveriam ser trabalhados por todas as escolas do território nacional. Isso é reflexo, segundo Castellani Filho (1999), de uma iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto, por meio de sua Secretaria de Ensino Fundamental, em responder alguns

---

país com acordos internacionais, com conseqüente esvaziamento das estratégias de melhoria educacional, priorizando políticas econômicas. A esse respeito, conferir Castellani Filho (1999).

<sup>129</sup> A esse respeito conferir CASTELLANI FILHO, Lino (1998). Dentre as inúmeras discussões abordadas no livro, inclusive relacionadas aos embates e as resistências de muitos profissionais à promulgação desta Lei, o autor afirma que “(...) estamos diante de uma situação paradoxal: por um lado temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à Educação Física, não ter superado o entendimento de vê-la subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física (...) Por outro, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma à sua maneira, sinalizam – umas mais, outras menos – para a suplantação daquele parâmetro, alargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada para a Educação Básica.” (p. 34)

<sup>130</sup> Segundo BONAMINA e MARTÍNEZ (2001), “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a virem a público no final de 1995, quando uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país.” Nesse texto, as autoras fornece elementos para entendermos o que elas chamam ‘nuanças políticas’ implicadas na elaboração tanto dos PCNs quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, explicitando, dentre outros elementos, a relação entre o MEC, o CNE e aqueles documentos.

compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil devido sua participação, em 1990, na “(...) Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, e convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL, e da Declaração de Nova Delhi assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo (...)” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 66).

Posteriormente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que significou um conjunto de diretrizes políticas voltadas especificamente para a reorganização do Ensino Fundamental no Brasil. Como consequência, foi proposta a elaboração de parâmetros curriculares, no sentido de orientar as ações educativas nas escolas, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais. (CASTELLANI FILHO, 1999)

No volume que trata especificamente dos chamados “Temas Transversais”, o documento cita a LDB 9394/96, afirmando que (BRASIL, 1998):

(...) em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “**a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática**”. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la (...) Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais são **Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo**, por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial. (grifos meus)<sup>131</sup>

Apesar da proposta inicial de orientação, o MEC atribuiu aos PCN uma característica de modelo para a reforma dos currículos escolares dos estados e municípios. Segundo Frigotto (1996, p. 11) *apud* Castellani Filho (1999), “(...) os PCN, embalados num invólucro aparentemente despretensioso e genérico denominado de parâmetros e diretrizes gerais de caráter não compulsório “se metamorfoseia em

---

<sup>131</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

reforma curricular, base para o livro didático, formação dos professores, distribuição de verbas e avaliação”<sup>132</sup>.

Em Educação Física, os PCN sofreram diversas críticas, por agrupar concepções teóricas divergentes num mesmo documento, especialmente por serem estas orientações oriundas dos discursos de abordagens que, como discutido nos capítulos anteriores, sofreram fortes críticas a partir de meados da década de 80 e, especialmente, a partir dos anos 90. Segundo Castellani Filho (1999):

Analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, O PCN para a Educação Física, voltado para o Ensino Fundamental, limita em apenas um referencial — o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo — a possibilidade de sua organização pedagógica. O CBCE organizou e lançou no X CONBRACE (outubro de 1997), uma coletânea sob o título Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: *Profissionais analisam renovações, modismos e interesses.*” (p. 115) (grifos do autor)

Em 1998, o governo federal elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, a primeira expressa no parecer CEB/CNE nº. 04/98 — sobre o qual se apóia a Resolução CEB/CNE nº. 02, de 07 de abril de 1998.<sup>133</sup> A segunda, regulamentada através da Resolução nº. 03 de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Em consonância com os PCN, nas Diretrizes para o Ensino Fundamental, em seu artigo 3º, inciso IV consta que, “a base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens.” (BRASIL/MEC-CEB, 1998)

---

<sup>132</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios.* In GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Escola S.A.*, 1996.

<sup>133</sup> Publicada em D.O.U. de 15 de abril de 1998, seção I, p. 31. Conforme consta em seu artigo 2º, “Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.”



Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, volume que aborda os chamados ‘Temas Transversais’, é possível constatar a proximidade que este documento tem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, quando trata dos temas: *ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; trabalho e consumo*. (BRASIL, 1998)

Em síntese, as propostas educacionais acabaram propondo um esvaziamento dos conteúdos que até então identificavam as disciplinas curriculares, acrescentando temas relacionados a valores voltados à formação sujeitos cidadãos.

É claro que a recepção e o uso desses documentos nas escolas não se deu de forma consensual. Ao contrário, como afirma Vago (1999, p. 37), “(...) são permeados por tensões e conflitos entre os diferentes (e muitas vezes opostos) interesses de ordens diversas colocados no campo da educação escolar – interesses econômicos, sociais, políticos, culturais. Isso certamente provoca o surgimento de modelos escolares diferentes, com projetos político-pedagógicos que se contrapõem”.

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

### **DCE-Paraná: o processo de construção.**

Em 2003, Roberto Requião de Mello e Silva reassume o governo do Paraná, nomeando seu irmão Maurício Requião como Secretário de Estado da Educação. Tem início um movimento para construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica no estado do Paraná.

Nesse período, a estrutura interna da SEED/PR contava com um departamento para cada nível de ensino da Educação Básica, isto é, havia um Departamento de Ensino Fundamental (DEF)<sup>134</sup> e um Departamento de Ensino Médio (DEM)<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Equipe composta por Liane Inês Müller Pereira, Marcelo Ciola da Costa, Cíntia Müller Angulski e Claudia Sueli Litz Fugikawa.

<sup>135</sup> No final do ano de 2005, a equipe era composta por Cristiane Pereira Brito, Fabiano Antonio dos Santos e Felipe Sobczynski Gonçalves.

Cada um destes departamentos teve autonomia para escolher os meios pelos quais seriam construídas as Diretrizes Curriculares.<sup>136</sup>

Antes de iniciar o processo de construção das *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná* (DCE/DEF), o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) optou em convidar o professor Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira para ser consultor da proposta. A equipe pedagógica de Educação Física do DEF reuniu-se com este professor, num total de quatro encontros, para discutir alguns textos e encaminhamentos propostos por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que somente aceitou o convite para desenvolver o trabalho de consultoria mediante a condição de construir o documento a partir das reflexões que ele próprio já vinha fazendo em seus estudos: a noção de *Corporalidade* e outras noções como a de *cultura escolar*.

Sendo assim, diferentemente do Departamento de Ensino Médio (DEM), o Departamento de Ensino Fundamental (DEF), ao convidar e concordar com a forma de trabalho estabelecida pelo prof. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, assinou o compromisso de **não** trabalhar com esporte, Psicomotricidade e “Pedagogia Histórico-Crítica”. Conforme o relato de Taborda de Oliveira:

*(...) quando eles me fazem esse tipo de convite, eu não tenho prurido nenhum para dizer olha eu topo, mas eu trabalho assim, a minha perspectiva é essa. Se você quiser discutir Jogos Escolares, não é comigo. Se você quiser discutir psicomotricidade, não é comigo. Se você quiser discutir Pedagogia Histórico-Crítica, não é comigo. Já fiz parte disso, hoje eu não faço. Por que? (...) Porque eu andei ouvindo por aí que as Diretrizes foram impostas, que a noção de corporalidade foi imposta, isso é mentira. Ela nunca foi imposta. Quando eu fui convidado eu disse que eu trabalho nessa perspectiva (...) Esse currículo foi fruto de uma negociação baseada naquilo que eu pude oferecer (...) Tanto que eu tive alguns problemas internos por causa dos Jogos Escolares. Nunca diretamente, mas havia uma tendência em colocar os Jogos Escolares nas Diretrizes, e eu resistindo: Não, Jogos Escolares não é aula de Educação Física (...)*<sup>137</sup>

Já o Departamento de Ensino Médio (DEM) optou por conduzir a dinâmica dos trabalhos sem vínculo direto com qualquer intelectual da Educação Física das

---

<sup>136</sup> Cabe ressaltar que o Departamento de Ensino Médio optou em denominar o documento preliminar de *Orientações Curriculares* e não de *Diretrizes Curriculares*. O que também reflete a divergência na orientação dos documentos.

<sup>137</sup> Trecho da entrevista concedida pelo professor Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, realizada em 28/06/2007.

universidades, muito embora tenha ocorrido um breve diálogo com o prof. Dr. Valter Bracht.

Esse departamento optou por construir o documento a partir das teorizações propostas pelo Coletivo de Autores (1992), incorporando, portanto pressupostos da “Pedagogia Histórico-Crítica”. Dessa forma, o Departamento de Ensino Médio (DEM) não rompeu com as perspectivas teóricas do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*.

Como o enfoque desta dissertação está em anunciar o movimento de ruptura das teorizações em Educação Física, será dada maior atenção à dinâmica de trabalho do Departamento de Ensino Fundamental, sem desconsiderar, no entanto, algumas questões pertinentes ao encaminhamento dado pelo Departamento de Ensino Médio.

Os textos determinados para os encontros da equipe pedagógica do DEF com o professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira foram escolhidos mediante um pedido da própria equipe pedagógica de Educação Física do DEF, que solicitou ao professor que trouxesse ‘algo de novo’ que estivesse sendo discutido na Educação Física.<sup>138</sup>. Conforme relatou Liane Inês M. Pereira (2007):

*(...) nós começamos a fazer um estudo interno, a equipe de Educação Física do Ensino Fundamental fez um estudo interno com o prof. Marcus Taborda. Eu acho que foi muito valioso, até porque, pelas diferentes maneiras de pensar da equipe, então nós não tínhamos uma coerência também, aí nós fomos estudando, fomos verificando e entramos num acordo, dentro dos estudos e tal (...) agente se viu dentro dessa linha de pensamento do Marcus, foi assim, uma coisa que ‘casou’ (...)*<sup>139</sup>

Encerrados os trabalhos inicialmente propostos, que tinham como objetivo esse diálogo sobre as ‘novas’ tendências e teorizações em Educação Física, além de discutir os encaminhamentos para construção das Diretrizes, no ano seguinte, em 2004, o prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira foi chamado novamente pela SEED/PR, para fazer um trabalho de assessoria na escrita das DCE/EF.

---

<sup>138</sup> Segundo entrevista com o professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, concedida em 28/06/2007.

<sup>139</sup> Trecho da entrevista concedida pela professora Liane Inês Müller Pereira, realizada em 29/06/2007.

Por determinação da SEED/PR, o processo de construção das DCE de ambos os departamentos, DEF e DEM, deveria ocorrer de forma coletiva, isto é, os professores do quadro próprio do magistério (QPM) do Paraná deveriam participar desse processo.

O início da construção das DCE para o Ensino Fundamental ocorreu efetivamente no ano de 2004, com o *I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física*, realizado em Curitiba, entre os dias 24 e 26 de maio do referido ano.

Este Seminário foi promovido pela *Superintendência da Educação* e pelo *Departamento de Ensino Fundamental* da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná*, e contou com a presença de representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), dos técnicos pedagógicos de Educação Física do DEF e de alguns professores do QPM, totalizando aproximadamente 200 pessoas. (ARCO-VERDE, 2006; PEREIRA, 2007; TABORDA DE OLIVEIRA, 2007).

Neste evento foram estabelecidas as bases sobre as quais os professores/assessores vindos de Instituições de Ensino Superior (IES)<sup>140</sup>, a equipe pedagógica de Educação Física do DEF e alguns professores do QPM, fundamentariam o seu trabalho. Para esse encontro, foi solicitado ao prof. Dr. Marcus Taborda e à prof<sup>a</sup>. Ms. Luciane Paiva que estes escrevessem um texto para ser discutido nos encontros com os professores de Educação Física do QPM.<sup>141</sup>

Deste encontro, foi elaborado um cronograma para organização da seqüência dos trabalhos durante o ano de 2004, isto é, encontros de assessoria, encontros descentralizados, reuniões técnicas, além de um *II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais – Educação Física*.

A dinâmica de trabalho adotada para o primeiro Seminário teve o seguinte encaminhamento: Os participantes dividiram-se em quatro grupos, denominados Fogo,

---

<sup>140</sup> Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – UFPR; Posteriormente a Prof<sup>a</sup>. Ms. Luciane Paiva Alves de Oliveira – UTP foi incluída como assessora/consultora.

<sup>141</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná. In. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: Ensino Fundamental (versão preliminar), 2005. Conforme o próprio título, este texto teoriza acerca de duas noções fundamentais para o entendimento da proposta inicial de construção das DCE/DEF, isto é, *corporalidade e cultura escolar*.

Terra, Água e Ar, com 50 professores cada. Esses grupos foram subdivididos em outros grupos menores, com 10 professores. Em seguida, todos deveriam proceder à leitura e discussão do capítulo de um livro, escrito por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira<sup>142</sup> e de um artigo escrito pelo prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago<sup>143</sup>. Após a leitura dos textos, os grupos deveriam responder a algumas questões norteadoras, previamente elaboradas, que haviam sido entregues junto com os textos. Conforme consta no ‘Relatório de síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’<sup>144</sup>, as questões norteadoras destinadas ao primeiro texto, escrito por Taborda de Oliveira (2003), foram as seguintes:

- 1) A noção de corporalidade é fecunda para pensarmos o ensino de Educação Física nas nossas escolas? <sup>145</sup>; 2) Se a corporalidade é uma noção útil, que práticas ou manifestações corporais podem ganhar destaque no desenvolvimento do trabalho com o ensino de Educação Física?; 3) Conforme a noção de corporalidade apresentada no texto é possível situar exemplos já desenvolvidos no dia-a-dia da sua escola? Quais seriam?; 4) Como pensar o ensino de Educação Física para além dos conteúdos tradicionais?; 5) A Educação Física tem um papel a cumprir no processo de formação humana? Ao caracterizarmos o(a) professor(a) de Educação Física como pensador(a) da cultura, qual seria a sua contribuição no desenvolvimento daquele processo? <sup>146</sup>

É pertinente comentar que, nas respostas de todas as perguntas, fica evidente a presença marcante da perspectiva de educação adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Isto é, os professores defendem a proposta para desenvolver as aulas

---

<sup>142</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: corporalidade como termo ausente? In. BRACHT, Valter e CRISORIO, Ricardo (orgs.). A. *Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.

<sup>143</sup> VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In. GOELLNER, Silvana Vilodre. *Educação Física – Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 17-36.

<sup>144</sup> Os relatórios e outros documentos utilizados nesta pesquisa, que não estão publicados, foram gentilmente fornecidos pela professora Liane Inês Müller Pereira, que atualmente trabalha no Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) na SEED/PR. O ‘Relatório de síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’ é fruto do I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares. Este documento foi elaborado pela Equipe Pedagógica de Educação Física do DEF, juntamente com prof. Marcus A. Taborda de Oliveira e a prof.<sup>a</sup> Luciane Paiva de Oliveira.

<sup>145</sup> É importante ressaltar que as perguntas que se seguem pressupõem uma resposta afirmativa para esta primeira questão.

<sup>146</sup> Questões retiradas do relatório intitulado ‘Síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

de Educação Física partindo de temas como sexualidade, cidadania e outros valores. Algo que lembra muito os chamados Temas Transversais.

Para responder as questões 2, 3, 4 e 5, mencionadas acima, foram feitas as seguintes observações:

(...) o Grupo Ar, por sua vez, estabeleceu como exemplos as questões afeitas à **sexualidade**, o esporte (este como ponto central), o trabalho de **auto-conhecimento** (...) Segundo o Grupo Fogo (...) devemos adotar práticas que privilegiem o **auto-conhecimento**, a **relação com o outro** e com a **natureza** (...) O Grupo Fogo levou em consideração tanto eixos e temas, quanto conteúdos que podem valorizar a intervenção pedagógica. Entre eles, as **DSTs** (doenças sexualmente transmissíveis), promoção da **saúde**, **projetos ambientais** (...) a **sensibilidade**, o **respeito**, a **coletividade**, a **preservação do espaço da escola** [valores] (...) O Grupo Ar propôs um reflexão sobre encaminhamentos metodológicos, no sentido amplo. Por exemplo, a valorização da **cidadania** (...) o combate as formas de **violência**, a **sexualidade**, **valores** etc. (...) a Educação Física deve estar voltada para a formação humana, levando em consideração aspectos como a **violência**, o **uso de drogas**, a **sexualidade**, os **valores**. (...) (os grifos em negrito e em colchetes são meus) <sup>147</sup>

O tratamento dado a temas como sexualidade, violência e ao uso de drogas se aproxima mais da proposta dos PCN, que considera esses temas como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Isso corresponde a um diagnóstico inicial feito pela SEED/PR com as equipes disciplinares dos Departamentos de Ensino Fundamental e Médio e com alguns professores da rede de Educação Básica, no início do processo de construção das Diretrizes, no qual, segundo Carlos Alberto de Paula, foi possível perceber que:

*(...) em todas disciplinas ninguém mais sabia falar o que era conteúdo da disciplina. Então nós tivemos assim umas 'estrelas' de conteúdo. Por exemplo auto-ajuda era, em arte e em Educação Física, era o conteúdo mor, estruturante da disciplina (...) meio ambiente (...) quer dizer, todos aqueles temas transversais que os Parâmetros propunham se transformaram em conteúdo, literalmente. Até conteúdo da própria disciplina ser auto-estima, meio ambiente, sexualidade (...) Uma confusão absoluta entre metodologia e conteúdos (...) até nas ciências mais duras, por exemplo, auto-estima aparece até em química (...) o que se constatou foi um absoluto distanciamento do conteúdo, do conhecimento próprio da disciplina, da identidade da disciplina(...)*<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> Trechos retirados do relatório intitulado 'Síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores', fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>148</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007.

Essa abordagem com as disciplinas, e especificamente com a Educação Física, evidentemente distancia-se da proposta inicial dos trabalhos com as Diretrizes. Questões como sexualidade, violência, uso de drogas etc. não são desconsideradas quando se fala em *corporalidade*, mas são entendidas como fatores que estão presentes nas subjetividades dos indivíduos e inseridos nas *culturas escolares*.

A título de exemplo, a sexualidade, nos PCN, é entendida como um problema de saúde pública, sendo a escola local privilegiado de implementação de políticas públicas direcionadas ao trabalho com este tema. Consta nos PCN que abordam os Temas Transversais, no capítulo que trata da Orientação Sexual que “a partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens” (BRASIL, 1998, p. 291)<sup>149</sup>.

Mas, quando Marcus A. Taborda de Oliveira fala em sexualidade, ele remete às marcas ou signos sociais que cada indivíduo traz consigo para as aulas de Educação Física. A sexualidade é mais um dos elementos sociais que constitui as subjetividades dos indivíduos e não um conteúdo ou tema a ser ‘trabalhado’ em sala de aula. Nas palavras de Taborda de Oliveira (2003):

(...) os alunos trazem inscritas no seu corpo as marcas da violência material e simbólica dos quais são vítimas cotidianas (...) consumo de drogas, violência sexual de toda ordem, incluindo prostituição (...) a gravidez indesejada, a prostituição e a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis são um flagelo que atinge crianças e adolescente em todo o mundo (...) Então, diante de dificuldades inomináveis, formalmente desconsideramos a sexualidade humana como “lugar” de formação, ou burocraticamente afirmamos que ela não é prerrogativa da educação física, mas, talvez, do ensino de biologia ou ciências (p. 164).

Para além das proximidades e distanciamentos entre os PCN e a noção de *Corporalidade*, pode-se afirmar que o ‘Relatório de síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’ reflete a marca da abordagem dos PCN nos discursos

---

<sup>149</sup> Para ALTMANN (2001) “(...) a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual” (p. 579).

dos professores que participaram do encontro. Ao mesmo tempo, demonstra certa coerência com a noção de *corporalidade*.

Os discursos dos professores ainda carregam marcas anteriores e, ao mesmo tempo, rompem com o discurso anterior ao incorporar outra discussão.

Para o segundo texto, escrito por Tarcísio Mauro Vago, as questões norteadoras para discussão foram as seguintes:

1) A noção de cultura escolar pode ajudar a definir diretrizes curriculares para o ensino de Educação Física?; 2) Como é possível caracterizar a cultura escolar no seu trabalho cotidiano?; 3) É possível identificar a influência das práticas corporais na constituição da cultura escolar? E o contrário é possível?; 4) No dia-a-dia das nossas escolas é possível caracterizar a “tensão permanente” indicada pelo autor, entre a cultura escolar e outras culturas? 5) Como podemos articular a noção de corporalidade com diferentes culturas escolares, mais precisamente, com a nossa própria cultura escolar?<sup>150</sup>

O ‘Relatório de síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’, fornece alguns elementos que indicam certa compreensão das teorizações trazidas pelo texto proposto (VAGO, 1999), no que se refere ao conceito de *cultura escolar*. Seguem abaixo alguns trechos que constam no Relatório:

(...) por intermédio dela [da cultura escolar] podemos respeitar a cultura regional, entendendo a realidade de cada comunidade, adaptando assim o nosso trabalho, de forma global, à realidade de cada escola. (...) não existe uma cultura escolar melhor ou pior, mas manifestações culturais (...) destaca também a história de vida de alunos e professores, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, paixões, carências. (...) (grifos meus)<sup>151</sup>

Após a leitura dos dois textos, cada grupo de 50 professores apresentou para os demais o produto das discussões. No dia seguinte, os grupos assistiram ao filme ‘Billy Eliot’, de Stephen Daldry.<sup>152</sup>

<sup>150</sup> Questões retiradas do relatório intitulado ‘Síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>151</sup> Trechos retirados do relatório intitulado ‘Síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos professores’, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>152</sup> Não encontrei registro algum em documentos da SEED que justifiquem a escolha deste filme. Ao perguntar a professora Liane Inês Müller Pereira sobre este assunto, a mesma afirmou que o filme trata de algumas questões sobre a sexualidade. Ainda, num texto introdutório, escrito por Marcus A. Tabora de Oliveira e por Maria Eugênia Villa, da IV parte do livro BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003,



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

Para o ‘I Encontro Descentralizado’, o prof. Dr. Marcus Taborda e a prof.<sup>a</sup> Luciane Paiva escreveram o texto “Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná”<sup>153</sup>, que serviu de referência para as discussões durante o encontro.

Todos os professores de Educação Física foram convocados a comparecer na escola em que trabalhavam para discutirem tal documento, no período de um dia. Cada escola recebeu o ‘Documento I’, composto por três textos<sup>154</sup>, a sistematização das discussões feitas no *I Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)* e as orientações para o desenvolvimento da dinâmica do encontro. Estas ‘questões norteadoras’ para as discussões foram as seguintes:

- a) A noção de cultura escolar pode ajudar a definir diretrizes curriculares para o ensino de Educação Física?;
- b) No dia-a-dia das nossas escolas é possível caracterizar a “tensão permanente” indicada por VAGO, entre a cultura escolar e outras culturas?;
- c) Como podemos articular a noção de corporalidade com diferentes culturas escolares, mais precisamente, com a nossa própria cultura escolar?;
- d) Conforme a noção de corporalidade apresentada no texto é possível situar exemplos já desenvolvidos no dia-a-dia da sua escola? Quais seriam?;
- e) Considerando a noção de corporalidade, como pensar o ensino de Educação Física de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, para além das teorias psicomotoras?;
- f) Tomando como exemplo as aulas esportivas, como contemplar a corporalidade, pensando a Educação Física para além do encaminhamento metodológico tradicional?;
- g) Descreva os fundamentos teórico-metodológicos que

---

consta que no filme *Billy Elliot*, “(...) temos uma mostra artística das contradições, dos impasses, dos constrangimentos e das possibilidades encerradas na busca pela afirmação de indivíduos submetidos à violência cotidiana.” (p. 153)

<sup>153</sup> Cf. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: Ensino Fundamental (versão preliminar)*, 2005.

<sup>154</sup> Os textos propostos foram os seguintes: VAGO (1999); TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. *Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná*; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; VILLA, Maria Eugenia. *Educação Física, corporalidade e escola*. In. BRACHT, Valter e CRISORIO, Ricardo (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.

caracterizam o ensino de Educação Física, enfatizando a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem e avaliação; h) tendo como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Currículo Básico, os textos que compõem o Documento 1 e outros referenciais teóricos que você conhece, aponte, no máximo, cinco problemáticas que precisam ser contempladas no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, na Disciplina de Educação Física; i) Quais os referenciais teóricos utilizados para elaborar o planejamento de Educação Física na sua escola? Como a Equipe Pedagógica tem participado nesse processo? Comente.<sup>155</sup>

No término do ‘I Encontro Descentralizado’, cada escola encaminhou o resultado para o respectivo NRE, que sistematizou os textos em um documento único. Este documento, por sua vez, foi enviado à Equipe Pedagógica de Educação Física do DEF da SEED/PR. Novamente, a equipe pedagógica de Educação Física, juntamente com o prof. Marcus Taborda e a prof.<sup>a</sup> Luciane Paiva elaboraram outro documento síntese. Conforme consta neste documento, 31 Núcleos Regionais de Educação remeteram seus relatórios, o que corresponde à quase totalidade dos professores de Educação Física que atuam na Rede de Ensino.<sup>156</sup>

O documento está dividido em seis subtítulos, assim denominados: Sobre as culturas escolares; Sobre a corporalidade; Sobre os fundamentos teórico-metodológicos, Relação professor/aluno; Ensino/aprendizagem e Avaliação; Sobre os referenciais teóricos utilizados na elaboração do planejamento e a participação da equipe pedagógica nesse processo; Problemáticas contempladas nos encontros descentralizados.

A partir de cada um destes tópicos, os autores do relatório síntese organizaram aquilo que consideraram fundamental nas idéias discutidas e transcritas nos documentos encaminhados pelos NRE à SEED/PR, originários do ‘I Encontro Descentralizado’.

Segundo consta no próprio relatório, “o objetivo dessa primeira versão é oferecer subsídios para os trabalhos que serão encaminhados ao II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física” (p. 01).

---

<sup>155</sup> Questões retiradas do próprio ‘Documento I’, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>156</sup> O relatório intitulado ‘Síntese dos relatórios dos encontros descentralizados para elaboração das Diretrizes Curriculares de Educação Física’ foi também fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira. Este documento traz como autoria Luciane Paiva Alves de Oliveira; Marcus Aurélio Taborda de Oliveira; Liane Inês Müller Pereira; Marcelo Ciola da Costa.

Em seguida, a equipe de técnicos pedagógicos de Educação Física do DEF, juntamente com Marcus Tabora e Luciane Paiva, optaram por analisar e reescrever a síntese dos relatórios enviados pelos NRE e o texto “Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná”<sup>157</sup>. Ambos os documentos, após a reescrita, foram encaminhados, juntamente com uma proposta de encaminhamento das atividades para o *II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física*, que ocorreu em Foz do Iguaçu-PR, no mês de setembro de 2004.

Conforme consta no ‘Relatório do II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares de Educação Física’, este evento iniciou-se com uma palestra proferida pelo professor Dr. Tarcísio Mauro Vago. O objetivo da palestra partiu da necessidade de aprofundar as discussões sobre a noção de *cultura escolar*, “(...) visto a relevância do mesmo na contribuição para a área no entendimento da corporalidade como eixo organizador da Educação Física”<sup>158</sup>.

Em seguida, os professores participantes se reuniram em pequenos grupos e fizeram a leitura do texto “Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná”<sup>159</sup>. A proposta foi de discutir e reescrever tal documento, para posteriormente encaminhá-lo para discussão no ‘II Encontro Descentralizado’. Conforme consta no roteiro com as questões norteadoras, “(...) desejamos que os colegas estabeleçam críticas, sugestões, acréscimos ao documento anexo. A partir das contribuições dos diferentes grupos de trabalho, será produzido um esboço do documento final (na sua versão preliminar), o

---

<sup>157</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio e OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná. In. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: Ensino Fundamental (versão preliminar)*, 2005.

<sup>158</sup> Trecho retirado do *Relatório do II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares de Educação Física*, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>159</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio e OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná. In. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: Ensino Fundamental (versão preliminar)*, 2005.

qual será submetido à avaliação de todos os colegas para sofrer os ajustes necessários e dar continuidade ao processo de reformulação no ano de 2005”<sup>160</sup>.

Algumas sugestões de alteração, segundo Liane Inês Müller Pereira (2007), não foram acatadas, quando eram consideradas incoerentes com a idéia inicialmente proposta para discutir os documentos.

Após a leitura e discussão do texto, foi realizado um debate com uma mesa redonda, composta pelos docentes prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago, prof. Dr. Marcus A. Taborda de Oliveira e prof.<sup>a</sup> Ms. Luciane Paiva de Oliveira.

No segundo dia deste encontro, foram analisadas e discutidas algumas questões que foram levantadas por professores no ‘I Encontro Descentralizado’.

Seguindo a proposta de trabalho, os professores foram orientados a dividirem-se em 04 grupos, denominados “Estrela”, “Tempo”, “Sol” e “Lua”. Cada um desses grupos subdividiu-se em outros 05 grupos, com 10 professores cada. A atividade consistiu na leitura e análise do texto “Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná”.<sup>161</sup>

No terceiro dia, houve continuidade dos trabalhos desenvolvidos em grupos. Foram analisados e discutidos os textos para construção coletiva do documento preliminar, isto é, os documentos oriundos da leitura do texto proposto no dia anterior. A atividade final consistiu na elaboração, em forma de itens, de questões que tratassem do valor educativo da disciplina de Educação Física, que deveriam ser retiradas do texto analisado anteriormente.

Posteriormente, estes itens foram agregados em um único documento e, juntamente com a síntese das discussões do encontro, encaminhados à equipe pedagógica de Educação Física do DEF da SEED/PR.

No ano de 2005, houve um ‘II Encontro Descentralizado’, que ocorreu durante a ‘Semana Pedagógica’ das escolas, no mês de fevereiro. Nesse período, o prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira havia se afastado do processo, por problemas internos, relacionados, segundo ele, à gestão das atividades. Com seu afastamento,

---

<sup>160</sup> Este documento também foi fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>161</sup> Estas informações constam no *Relatório do II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares de Educação Física*.

assumiu a função de assessor, por indicação do próprio Marcus Taborda, o prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.<sup>162</sup>

Conforme consta no próprio ‘Documento II’, encaminhado às escolas pela Equipe Pedagógica de Educação Física do DEF, os objetivos do encontro foram definidos nos seguintes tópicos: “**Ampliar** os referenciais teóricos, objetivando a unidade na construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; **Aprofundar** os conceitos específicos da área; **Delinear** concepção para o ensino da Educação Física; **Elaborar** coletivamente o esboço do documento preliminar”<sup>163</sup> (grifos meus).

Em anexo ao ‘Documento II’, foram encaminhados outros 03 textos com as sugestões de encaminhamentos para o encontro descentralizado. São elas, “Síntese dos relatórios dos encontros descentralizados para elaboração das Diretrizes Curriculares de Educação Física”; “Valor educativo da disciplina de Educação Física”; “Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná”.<sup>164</sup>

Aquele texto escrito por Marcus Taborda e Luciane Paiva<sup>165</sup>, que havia sido reescrito no *II Seminário Estadual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) – Educação Física*, ocorrido Foz de Iguaçu-PR, foi encaminhado ao ‘II Encontro Descentralizado’ com as alterações destacadas em negrito. As sugestões de encaminhamento para as atividades de leitura e análise dos textos seguiam uma mesma proposta, que consistia, primeiramente, em atividades de leitura, análise e discussão em grupos. Posteriormente, os grupos deveriam apresentar sugestões para reescrita do texto ou, no caso específico do texto sobre o “Valor educativo da disciplina de Educação Física”, a proposta era a de apresentar 05 argumentos, justificando o valor

---

<sup>162</sup> Alexandre Fernandez Vaz é Doutor Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Hannover, Alemanha; Professor Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<sup>163</sup> Questões retiradas do *Documento II*, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>164</sup> Questões retiradas do *Documento II*, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>165</sup> Cf. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio e OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná. In. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: Ensino Fundamental* (versão preliminar), 2005.

educativo da Educação Física, a partir do entendimento desta disciplina como uma área do conhecimento que possibilita a inserção cultural e social do indivíduo.<sup>166</sup>

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

O resultado desse processo foi editado numa primeira versão (preliminar) das *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Ensino Fundamental – Educação Física* (SEED/PR, 2005).

Na ‘Semana Pedagógica’, em Julho de 2005, para todas as escolas da rede pública do estado do Paraná, foi encaminhado pela SEED/PR um roteiro para estudo da versão preliminar das Diretrizes Curriculares. Neste processo, um ‘Documento III’ foi encaminhado às escolas, esclarecendo a proposta de atividades para este encontro. A este documento foi anexada uma versão preliminar das *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*. (SEED/DEF, 2005).

Seguindo um procedimento similar ao desenvolvido no ‘II Encontro Descentralizado’, foi proposta a leitura de três textos.<sup>167</sup>

Após a leitura dos textos, as ‘sugestões de encaminhamentos’ foram as seguintes (SEED/DEF, 2005):

Destacar pontos relevantes das diretrizes de 1ª a 8ª série, considerando alguns elementos como: corporalidade, cultura escolar, manifestações corporais, práticas corporais entre outros, com vistas à sua implementação na prática docente; Considerando as quatro diretrizes (eixos) que norteiam proposta para a Educação Física: o corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas, potencial expressivo do corpo, desenvolvimento corporal e construção da saúde, relação do corpo com o mundo do trabalho. Discuta com seus pares como elas podem contribuir na ampliação e no enriquecimento do seu planejamento anual e como articular estas questões de forma efetiva em suas aulas; Com base no texto “Questões norteadoras do debate sobre a corporalidade”, discutir as seguintes questões conceituais consideradas relevantes na

---

<sup>166</sup> Conforme consta no *Documento II*, fornecido pela professora Liane Inês Müller Pereira.

<sup>167</sup> Os textos propostos foram os seguintes: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná. In. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná: Ensino Fundamental* (versão preliminar), 2005; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva de. *Questões norteadoras para o debate sobre a corporalidade*, 2004. Além da proposta de leitura da versão preliminar das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

implementação das DCEs: corporeidade e corporalidade, relação do corpo com o mundo do trabalho, emprego da técnica nas aulas de Educação Física, buscando estabelecer uma relação a partir de exemplos práticos do cotidiano escolar (p. 07).

As DCE/EF de 2005 foram discutidas em outros dois *Simpósios Estaduais de Educação Física*, realizados em Faxinal do Céu-PR, um no mês de junho de 2005 e outro em setembro de 2006, quando foi discutida, entre outras questões, a implementação das DCE/EF.

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

Nessas reuniões plenárias, a SEED/PR percebeu que, nas Diretrizes Curriculares Estaduais, foram escritos dois documentos completamente diferentes, um pelo Departamento de Ensino Fundamental e outro pelo Departamento de Ensino Médio, que estavam dando encaminhamentos diferentes para a mesma disciplina escolar. Na Educação Física, enquanto falava-se em *corporalidade* no documento do Ensino Fundamental, a *Cultura Corporal* subsidiava as discussões das versões preliminares das *Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio* (OC/EM). Conforme consta em um texto escrito por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Luciane Paiva Alves de Oliveira, que foi incorporado à versão preliminar das *Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental* (SEED/DEF, 2005):

Pensar, pois, quaisquer mudanças no plano curricular implica a necessidade de olharmos detidamente para a experiência docente, manifestada de formas diversas e em lugares diversos. (...) Neste sentido, a escola precisa estar atenta à atualização das demandas sócio-culturais, uma vez que entre as suas finalidades maiores inscreve-se, além da produção e transmissão do conhecimento, justamente a crítica das formas de organização da cultura. Assim, ao contemplar via da escolarização as marcas das manifestações, a Educação Física

tem-se inserido no plano de uma reflexão sobre diferentes problemáticas sociais (...) entre esses elementos ganham destaque a violência; os preconceitos étnicos, de cor, de sexo, de classe, entre outros; as formas corporais de exclusão social; as potencialidades e os limites das práticas corporais como possibilidade de formação; a ênfase sobre uma estética corporal que orienta-se por padrões estereotipados (...) Todos esses elementos, de forma direta ou indireta, inscrevem-se na corporalidade (...) Portanto, a noção de corporalidade pretende ampliar as possibilidades de intervenção educacional do professor de Educação Física, superando a dimensão meramente motriz da sua aula sem, no entanto, negar o movimento como possibilidade fecunda de manifestação humana (p. 08) <sup>168</sup>.

De forma diferente, após organizar as informações obtidas nos diversos encontros com os professores do Ensino Médio, pertencentes ao quadro próprio do magistério, a equipe pedagógica do Departamento de Ensino Médio constatou que os modelos militaristas, competitivistas e tecnicistas em Educação Física estavam muito presentes nos discursos dos professores. Para avançar nesses referenciais, a equipe pedagógica do DEM optou em tratar, dentro do campo das Teorias Críticas, do conceito de *Cultura Corporal de Movimento*.<sup>169</sup> Conforme consta na versão preliminar das Orientações Curriculares do Departamento de Ensino Médio (SEED/DEM, 2005):

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

A partir desse momento, determinou-se que, por se tratar de uma única rede de ensino, as diretrizes deveriam ser únicas.<sup>170</sup> No final do ano de 2005, ambos os Departamentos, o DEF e o DEM, se reuniram para ‘juntar’ seus documentos, isto é, reescrever uma única Diretriz, que passou a ser denominada *Diretrizes Curriculares*

---

<sup>168</sup> O título do texto é *Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de Educação Física no Estado do Paraná*.

<sup>169</sup> Convém ressaltar que existe em Educação Física um acirrado debate em torno do objeto de estudo e ensino desta disciplina. Dentre aqueles que se preocuparam em questionar o conceito de *Cultura Corporal* proposto pelo Coletivo de Autores (1992), destacaram-se Valter Bracht, Elenor Kunz e Jocimar Daólio. Estes quatro referenciais teóricos foram utilizados para discutir as Orientações Curriculares do Departamento de Ensino Médio da SEED/PR. No entanto, não é objetivo desta pesquisa analisar tal debate teórico, mas sim anunciar as continuidades teóricas que constituíram este documento, em especial no que se refere à opção em tratar de Teorias Críticas e, especificamente, tendo como substrato o conceito de *Cultura Corporal*.

<sup>170</sup> Nesse período, o M.E.C. atribuía à Educação Básica como correspondendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.



*da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física (DCE/EB)*<sup>171</sup>

Ainda em 2005, teve início, na SEED/PR, um projeto de formação continuada para os professores, denominado ‘Grupo de Estudos’. O projeto consiste na organização de encontros específicos por disciplina escolar, com objetivo de discutir temas relevantes a cada disciplina, por meio de textos previamente selecionados pelas duas equipes pedagógicas disciplinares da SEED/PR, isto é, do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e do Departamento de Ensino Médio (DEM). Muitos dos temas referem-se às discussões que estavam ocorrendo durante o processo de construção da versão das DCE de 2005.<sup>172</sup> O resultado destes ‘Grupos de Estudos’ era, e ainda é, sistematizado pelos NRE e encaminhado às Equipes Pedagógicas da SEED/PR. No encontro final do ‘Grupo de Estudos’, cada qual deveria elaborar um ‘inventário de experiência’, que consiste num relato daquela experiência considerada mais significativa, dentre aquelas discutidas no próprio grupo.

No decorrer do ano de 2006 não houve nenhuma alteração nas *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física (DCE/EB)*, por parte dos professores do quadro próprio do magistério do estado do Paraná. Algumas correções foram feitas por pessoas da própria SEED/PR. Liane Inês M. Pereira afirmou que:

*(...) teve uma comissão interna na Secretaria, essa comissão, (...) eu acho que foi uma pessoa de cada departamento, são pessoas assim destaques, na verdade, são pessoas assim que, durante nossa discussão num todo, se destacaram com perguntas, que tiveram leituras mais,*

---

<sup>171</sup> Cf. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física*. Curitiba: SEED, 2006.

<sup>172</sup> Em 2005 o I Encontro do Grupo de Estudos elaborado pelo DEF, que teve como temas centrais o ‘Corpo como construção histórico-social’ e ‘conhecimento do corpo’, além de abordar a versão preliminar das DCE, propõe a discussão do texto: SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Educação Física e História. In. CARVALHO, Yara Maria de e RUBIO, Kátia (org.) *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. Para o IV Encontro, com o tema ‘Jogos, Brincadeiras e Brinquedos’, foi sugerida a reflexão sobre o texto de BRUHNS, Heloisa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993. Já em 2006, o I Encontro do Grupo de Estudos tem como tema central a Corporalidade, discutido sobre a perspectiva de CARLINI, Alda Luiza. A educação e a corporalidade do educando. In. *Discorpo*. São Paulo, n. 04, 1995, p. 41-60. Já o tema para o V Encontro do Grupo de Estudos em 2006 foi o esporte, abordado sobre o viés de BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. In. *Revista Movimento*. Ano VI, n. 12, 2001. É importante ressaltar que uma cópia de todos os textos propostos nos Grupos de estudos foi encaminhada aos professores que participava dos encontros.

*essas pessoas então foram pessoas que avaliavam essas Diretrizes então na reescrita. Que nos ajudavam na correção e até a mostrar o caminho (...)*<sup>173</sup>

Tal relato vai ao encontro do que consta num texto escrito pela Superintendente de educação da SEED-PR, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (ARCO-VERDE, 2006):

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

Com a reeleição de Roberto Requião para governador, no final de 2006, e conseqüentemente a permanência do Secretário de Estado da Educação Maurício Requião, no ano de 2007 foi alterada a estrutura interna da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Dentre as inúmeras alterações, destaco, aqui, a que considero mais pertinente, que foi a junção do Departamento de Ensino Fundamental com o Departamento de Ensino Médio em um único departamento, denominado Departamento de Educação Básica (DEB).<sup>174</sup>

Essa fusão de ambos os departamentos acarretou em algumas modificações e em novas estratégias para as políticas educacionais da SEED/PR.

Como já foi descrito anteriormente, em 2006 as Diretrizes Curriculares de todas as disciplinas de ambos os extintos departamentos, DEF e DEM, foram unificadas em

<sup>173</sup> Trecho da entrevista concedida pela professora Liane Inês Müller Pereira, realizada em 29/06/2007.

<sup>174</sup> Esse remanejamento acarretou inclusive na reorganização e inclusão de novos integrantes nas equipes pedagógicas das diversas disciplinas do DEB. Na Educação Física, os chamados Técnicos Pedagógicos de Educação Física do DEB passaram a ser Cíntia Müller Angulski, Claudia Sueli Litz Fugikawa, Fabiano Antonio dos Santos, Felipe Sobczynski Gonçalves e Rodrigo Tramutolo Navarro. Exceto este último, os demais já exerciam as atividades em 2006. As duas primeiras eram do DEF e os dois seguintes eram do DEM.

um único documento, as *Diretrizes Curriculares da Rede de Pública de Educação Básica do estado do Paraná*. Conseqüentemente, cada disciplina passou a ter um único documento para ambos os níveis de ensino.

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

Para o Ensino Fundamental, os conteúdos estruturantes são as Manifestações Esportivas; Manifestações Ginásticas; Manifestações Estético-Corporais na Dança e no Teatro; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Os elementos articuladores estão representados por três eixos: O corpo que brinca e aprende, manifestações lúdicas; O desenvolvimento corporal e construção da saúde; A relação do corpo com o mundo do trabalho. (SEED, 2006, p. 13) Já o encaminhamento metodológico foi dividido em três momentos. Conforme consta no próprio documento (SEED, 2006):

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

De forma diferente, para o Ensino Médio os conteúdos ainda refletem aqueles anteriormente propostos pelo Coletivo de Autores (1992), isto é, a Dança; o Esporte; os Jogos; a Ginástica; as Lutas. Os elementos articuladores são: o Corpo; a Saúde; a

Desportivização; a Tática e a Técnica; o Lazer; a Diversidade étnico-racial, de gênero e de pessoas com necessidades educacionais especiais; a Mídia. (SEED, 2006, p. 13).

O encaminhamento metodológico reflete a proposta do Dermeval Saviani<sup>175</sup>, isto é, está dividido em cinco momentos: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Retorno à Prática Social. (SEED, 2006, p. 43-46)

A partir das questões aqui apontadas e de outras intervenções ocorridas na própria SEED/PR, todas as Equipes Disciplinares do Departamento de Educação Básica (DEB) foram orientadas a reestruturar suas Diretrizes Curriculares, com objetivo de deixar este documento coerente e uniforme.<sup>176</sup> No caso da disciplina de Educação Física, a principal incoerência consiste em haver dois encaminhamentos teóricos para a mesma disciplina escolar.

Para o Ensino Fundamental, fala-se em *Corporalidade*. Já o texto que trata do Ensino Médio circunscreve a discussão no objeto da *Cultura Corporal*. Estes termos carregam consigo bases teóricas diferentes e, nesse sentido, em muitos momentos trazem discussões que não são complementares.

### **DCE: da adesão crítica ao discurso *Quimérico*.**

Após descrever o cenário no qual se deu o processo de construção das DCE do Ensino Fundamental e de fazer algumas considerações acerca das *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, pretendo tratar, neste tópico, especificamente de questões de ordem teórico-metodológicas. Isto é, da mesma forma como foi feito no capítulo 2 dessa pesquisa, pretendo demonstrar como se constituíram as permanências e discontinuidades das teorizações desenvolvidas nas Diretrizes da Educação Física.

No Currículo Básico, a permanência estava no discurso da psicologia que sustentou as teorizações deste documento, apesar de trazer uma ruptura quando incorpora uma teorização crítica.

Com relação às atuais Diretrizes Curriculares da Educação Básica, o processo de continuidade e ruptura ocorreu em outros aspectos. Por ser fruto da junção de dois

---

<sup>175</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2 ed.. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

<sup>176</sup> Essa reescrita não ocorreu até a data de defesa dessa Dissertação.

documentos, elaborados, cada um deles, pelos extintos Departamento de Ensino Fundamental e Departamento de Ensino Médio, as permanências e continuidades são conseqüências das teorizações trazidas por estes documentos.

Naquele elaborado para o Ensino Fundamental, a ruptura se deu a partir da negação do discurso do esporte, da Psicomotricidade e da “Pedagogia Histórico-Crítica” e com a introdução do conceito de *Corporalidade* às discussões.

Com a incorporação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a atual DCE da Educação Básica trouxe um discurso já iniciado no *Currículo Básico*, isto é, agregou teorizações da “Pedagogia Histórico-Crítica” e, conseqüentemente, o objeto da *Cultura Corporal*.

O foco deste capítulo será a versão atual das DCE, isto é, as *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física* (DCE/EB), que se constituiu, como já visto, da união das Diretrizes do Ensino Fundamental com as Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio da SEED/PR.<sup>177</sup>

No entanto, utilizo como referência dois documentos produzidos em 2005, por considerá-los primordiais para entendermos o formato atual das DCE/EB, pois são os que deram origem a este último: as *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física*, versão preliminar de 2005 (DCE/DEF), referente ao Ensino Fundamental; e as *Orientações Curriculares de Educação Física* (OC/EM), de fevereiro de 2005, correspondente ao Ensino Médio.

Início fazendo uma análise dos pontos principais de ambos os documentos, para então aprofundar a discussão nas *Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física*.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> A versão editada em 2006 continuou a mesma em 2007, com pequenas correções ortográficas.

<sup>178</sup> Para análise das Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental, foram priorizados os seguintes pontos do documento: Texto introdutório, escrito pela prof.<sup>a</sup> Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Superintendente da Educação da SEED/PR; Texto de apresentação das DCE, escrito pela prof. Fátima Ikiko Yokohama, Chefe do Departamento do Ensino Fundamental; e o tópico II, intitulado ‘Concepção de Educação Física’. Ao analisar as Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio, o foco se deu nos seguintes pontos do documento: Introdução; Pressupostos Teóricos; Fundamentação Metodológica; e Conteúdos Estruturantes.

O documento *das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física (DCE/EF)* traz, nas primeiras páginas, um texto escrito pela Superintendente da Educação da SEED/PR, prof.<sup>a</sup> Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, que relata o processo de reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná, referindo-se a este como um projeto político-educacional da Gestão 2003-2006 do governo do estado do Paraná.

Após o relato da Superintendente, segue um texto de apresentação das DCE/EF, escrito pela pessoa que, na época, era chefe do Departamento do Ensino Fundamental da SEED/PR, prof.<sup>a</sup> Fátima Ikiko Yokohama. O texto descreve, de forma sucinta, a dinâmica de construção do documento, isto é, os simpósios, os encontros descentralizados, as reuniões etc.

Posteriormente, seguem dois textos já comentados anteriormente, que foram inicialmente escritos pelos professores Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Ms. Luciane Paiva de Oliveira<sup>179</sup>, mas que sofreram alterações ao longo do processo de construção das DCE/EF.

Ao tratar especificamente da concepção de Educação Física, o documento inicia a discussão relatando a importância da *experiência* dos professores, da noção de *corporalidade* e de *cultura escolar*.<sup>180</sup>

Tais categorias demonstram as rupturas discursivas propostas pelo texto, isto é, demarcam o substrato teórico no qual o documento se propõe avançar. Como já exposto anteriormente, os escritos do prof. Dr. Marcus A. Taborda de Oliveira e do prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago balizaram toda a discussão das DCE do Ensino Fundamental. Assim, quando se fala em *experiência*, em *corporalidade* e em *cultura escolar*, remete-se às noções já referenciadas por estes autores, que elaboraram os textos visando ampliar e também superar as concepções de Educação Física que se reduzem à motricidade e outras questões, conforme já visto no capítulo anterior.

---

<sup>179</sup> TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. *Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná*; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva de. *Questões norteadoras para o debate sobre a corporalidade*, 2004.

<sup>180</sup> Tais terminologias foram melhor aprofundadas no capítulo 3 dessa pesquisa.

No entanto, é importante estar atento aos meandros das DCE/EF. É preciso operar sobre os ditos, sobre a superfície dos textos e, nesse sentido, conforme afirmou Carlos Alberto de Paula<sup>181</sup>, é possível perceber que os *Temas Transversais* dos PCN marcaram as discussões para construção das DCE/EF.

Isso fica evidente quando se afirma que “(...) ao longo do processo formativo, torna-se essencial abordar questões como orientação sexual, ética, consumo, trabalho, saúde, violência doméstica, exclusão, preconceitos etc” (SEED/EF, 2005, p. 19). Basta conferir no, volume 10 dos PCN, quais são os *Temas Transversais* (BRASIL, 1998)<sup>182</sup>. Ainda, o texto das DCE/EF continua afirmando que “o relato de inúmeros professores reportam que esses aspectos já são tratados nas aulas de Educação Física, todavia indicam que ainda falta uma maior sistematização do professor em relação a essas ações (...)” (SEED/DEF, 2005, p. 19). Fica clara, portanto, a preocupação em trabalhar com esses ‘temas’ de forma sistematizada, ou seja, como conteúdos.

Em seguida, foram propostos os seguintes eixos ou diretrizes para orientar o trabalho docente em Educação Física: “(...) o corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas; potencial expressivo do corpo; desenvolvimento corporal e construção da **saúde**; relação do corpo com o mundo do **trabalho**” (SEED/EF, 2005, p. 23) (grifos meus).

É importante ressaltar a presença dos termos saúde e trabalho, que nos PCN são tratados como ‘Temas Transversais’.

Não estou afirmando aqui que o tratamento dado a estes eixos ou diretrizes é o mesmo daquele proposto nos PCN. Estou argumentando no sentido de localizar permanências e rupturas no discurso das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, pois, ao tentar se desprender das ‘amarras’ da *Cultura Corporal*, isto é, ao superar a ênfase no movimento, o discurso avança para a *corporalidade*, mas carrega consigo fragmentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O documento não trata esses eixos como conteúdos, mas afirma que é a partir deles que emergirão os conteúdos de ensino, conforme os objetivos e os pressupostos

---

<sup>181</sup> Entrevista concedida em 27/06/2007.

<sup>182</sup> Os Temas Transversais são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

dos docentes. Há uma tentativa de resistir à prescrição de conteúdos, por reconhecer que cada comunidade tem suas especificidades, ou seja, por reconhecer as diferentes culturas escolares e a corporalidade dos educandos.<sup>183</sup>

Mas a resistência em se proporem conteúdos acaba cedendo aos apelos dos professores que participaram do processo de construção deste documento. Conforme consta no próprio documento (SEED/EF, 2005):

No que se refere a questão dos conteúdos, por basearmos essas diretrizes nas noções de cultura escolar e corporalidade, que implica reconhecer o que é específico de cada comunidade, não faz sentido pensar em definir *a priori* os conteúdos por série ou grau de ensino, muito menos um modelo único para todo o estado, ainda que todas as comunidades estejam reunidas em torno de uma unidade política maior, qual seja, o próprio Estado do Paraná (p. 22).

Sendo assim, o documento sugere “(...) conteúdos possíveis de serem desenvolvidos no dia-a-dia das aulas, conforme as necessidades, expectativas, possibilidades e intencionalidade de cada comunidade escolar.” (SEED/EF, 2005, p. 22) São eles: O corpo como construção histórico-social; Conhecimento do corpo; Manifestações **esportivas**; Manifestações **ginásticas**; **Jogos, brincadeiras** e brinquedos; Manifestações estético-corporais na **dança** e no teatro (SEED/EF, 2005, p. 22-23) (grifos meus).

Nos trechos acima, é possível localizar a presença marcante daqueles conteúdos já tradicionais em Educação Física, que se consagraram especificamente por meio do objeto de ensino proposto pelo Coletivo de Autores (1992), isto é, da *Cultura Corporal*.

O que está em questão não é rejeição de tais conteúdos. Concordo que estes expressam algumas das inúmeras possibilidades de intervenção da Educação Física na escola. Como afirma SOARES (1996, p. 07), “as práticas físicas fora do mundo do trabalho sistematizadas em torno da Ginástica, do Atletismo, dos Jogos, dos Jogos Esportivos, da Dança, possuem características especiais e específicas. Modificam-se

---

<sup>183</sup> Relação corporalidade-cultura escolar é discutida no próprio documento, quando afirma que “(...) as nossas manifestações corporais são ora singulares, ora conformadas, o que podemos dizer das práticas corporais, escolares ou não? Cada aluno um corpo, cada corpo uma história, uma expectativa. Ao professor de Educação Física cabe tentar articular essa pluralidade de experiências corporais a um projeto que contemple a cultura também em sua multiplicidade, lembrando que o conhecimento é um legado da humanidade, não de grupo, indivíduos, ou classes específicas” (SEED/DEF, 2005, p. 20).



pela técnica, pela ciência e, sobretudo, pelas dinâmicas culturais. Portanto, estas práticas formam um interessante acervo da história do homem e constituem-se em objeto de ensino, são pedagogizadas.”

Em se tratando das *Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio* (OC/EM), o foco da discussão se deu nas teorias que tiveram origem no início da década de 90, especificamente aquelas discutidas pelo Coletivo de Autores (1992), Valter Bracht (1992) e Elenor Kunz (1998).

Embora construído na mesma época das *Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental* (DCE/EF), o documento construído para o Ensino Médio tomou caminho contrário àquele escolhido pelo Departamento do Ensino Fundamental que negou a discussão que foi escolhida pelo Departamento de Ensino Médio, quando assinou a proposta de construção das DCE/EF trazida por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que relatou em uma entrevista ter deixado bem claro à equipe pedagógica de Educação Física do DEF da SEED/PR que “(...) se você [a equipe pedagógica de Educação Física do DEF] quiser discutir pedagogia histórico-crítica, não é comigo.”<sup>184</sup>

O texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* está subdividido em tópicos: Introdução; Pressupostos Teóricos: Uma breve abordagem histórica da Educação Física e Educação Física: objeto de estudo e importância no Ensino Médio; Fundamentação Metodológica; Conteúdos Estruturantes; Referências Bibliográficas.

Na Introdução, faz-se uma breve discussão inicial ressaltando que, durante o processo de construção desse documento, a Equipe Pedagógica do Departamento do Ensino Médio da SEED/PR percebeu, no discurso dos professores, a influência de tendências da Educação Física militarista, competitivistas e técnico-esportivas. Evidentemente, tal referencial não foi utilizado como referência na construção das *Orientações Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio*<sup>185</sup>. Conforme consta no próprio documento (SEED/EM, 2005, p. 01):

---

<sup>184</sup> Trecho da entrevista concedida pelo prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, realizada em 28/06/2007.

<sup>185</sup> O Departamento de Ensino Médio da SEED/PR optou em denominar os documentos preliminares de *Orientações Curriculares*, diferentemente do que foi feito no Ensino Fundamental, cujos documentos já eram encaminhados, em suas versões preliminares, com o nome de *Diretriz Curricular*.

Em 2003, em ação coordenada pelo Departamento de Ensino Médio e que aconteceu em Pinhais, com o nome de Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)Pertinentes, estiveram reunidos mais de 1.300 professores de todas as regiões do estado, divididos por áreas de conhecimento do Ensino Médio. Ali foram realizadas as primeiras discussões em torno do que deverá ser o novo currículo para o Ensino Médio (...) Os dados levantados tanto naquele evento, quanto no segundo encontro das Relações (Im)Pertinentes, em Faxinal do Céu, em novembro de 2004 e no Encontro do Ensino Médio – Diretrizes Curriculares (maio/2005), foram tabulados e organizados e serviram de base para este texto, relativo à fundamentação teórica, metodológica e aos conteúdos estruturantes aqui apresentados. Ao reunir estas considerações, percebe-se a influência de tendências da Educação Física aqui relatadas conforme seu momento histórico, porém, ainda hoje, muito enraizadas em bases militaristas, competitivistas e tecnicistas. Percebeu-se o tênue limite, dentro das aulas de Educação Física, entre as práticas corporais competitivas e propostas visando a cultura corporal de movimento (p. 01).

Fica evidente, no documento, que todas as contribuições trazidas pelos professores deveriam estar de acordo com as teorizações no campo das Teorias Críticas (SEED/EM, 2005, p. 02).

Ou seja, havia uma proposta para construção coletiva do documento, mas esta tinha como pressuposto um referencial teórico previamente determinado, fundamentado exclusivamente em teorias críticas.

Nesse sentido, após constatar a carência de fundamentação teórica nos discursos dos professores Educação Física da rede pública, no que se refere à discussão em Teorias Críticas, a Equipe Pedagógica de Educação Física do Ensino Médio da SEED/PR resolveu fornecer subsídios aos professores. Dessa forma, seria possível orientar as discussões para construção das DCE do Ensino Médio.

No tópico seguinte, denominado Pressupostos Teóricos, o texto apresenta inicialmente algumas questões relacionando a estrutura social capitalista com o surgimento das disciplinas da tradição curricular, dando ênfase à Educação Física (SEED/EM, p. 02).

O texto traz, ainda, uma breve discussão de algumas abordagens teóricas que surgiram após a década de 90. Isto é, dialogam com teóricos como Valter Bracht, Jocimar Daólio, Elenor Kunz, Coletivo de Autores (1992) e Mauro Betti.

Após esses apontamentos, no subitem Fundamentação Metodológica, o texto passa a abordar especificamente as teorizações produzidas por Valter Bracht, pelo

Coletivo de Autores (1992) e por Elenor Kunz, justificando tal opção pela necessidade de se romper com qualquer perspectiva de Educação Física que não contemple uma discussão crítica para construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Conforme consta no próprio documento (SEED/EM, 2005):

As propostas de trabalho apresentadas nas obras de Elenor Kunz (**abordagem crítico-emancipatória**), Valter Bracht e Coletivo de Autores (**abordagem crítico-superadora**), apresentam um referencial sobre o propósito de ministrar nossas aulas a partir de uma outra perspectiva. Para tanto, faremos uma breve análise sobre estes trabalhos para que possam servir de objeto de discussão junto aos professores em relação à construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (p. 09) (grifos originais do documento).

Após apresentar essas diferentes abordagens, fica definido que o objeto de estudo da Educação Física no Ensino Médio foi a *cultura corporal de movimento*, termo este oriundo das discussões de Valter Bracht.<sup>186</sup>

Nesse aspecto é possível visualizar as teorias já emergentes no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990) no interior das *Orientações Curriculares de Educação Física*.

O discurso de crítica e transformação social e a Pedagogia Crítico-Superadora que, conforme visto no primeiro capítulo dessa pesquisa, tem forte ligação com a “Pedagogia Histórico-Crítica”, são duas características que evidenciam a permanência discursiva. Nas palavras das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OC/EM), “é possível, a partir desta proposta metodológica, que o aluno veja sentido em sua capacidade de analisar, agir e reagir diante de uma perspectiva de transformação da realidade, com um olhar crítico, que lhe permita perceber as relações de poder que se constituem e ter uma postura reflexiva (...)” (SEED/EM, 2005, p. 10).

Convém ressaltar que o texto das *Orientações Curriculares do Ensino Médio* faz breves incursões na noção de *corporalidade*, discutida por Taborda de Oliveira

---

<sup>186</sup> Cf. BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992; \_\_\_\_\_. *Educação Física: conhecimento e especificidade*. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997. Convém ressaltar que é possível localizar as teorizações de Valter Bracht em dois momentos diferentes. Um momento no qual o autor fez parte do Coletivo de Autores (1992), e outro período no qual este pesquisador passou a questionar o conceito de *Cultura Corporal* proposto na obra escrita por este grupo de pesquisadores, incluindo o próprio Valter Bracht. Sobre esse conflito teórico conferir DAÓLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

(1997, 2000 e 2003), mas não se apropria de maneira consistente de tal noção, no sentido de contribuir com as teorizações no documento. Conforme consta no texto (SEED/DEM, 2005):

Ainda podemos comentar Marcus Taborda de Oliveira (2004), que apresenta seu ponto de vista em relação ao que dá especificidade à Educação Física escolar, utilizando o conceito [noção] de **corporalidade** como sendo a produção humana teórica, filosófica e artística, articulando-se a razão e a sensibilidade, o conhecimento e afeto, o indivíduo, coletividade e ética, devendo dar sentido ao valor da vida onde o existencialismo e o processo de humanização das relações humanas estejam acima de outras formas da ação educativa, que se realiza através das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade (p. 07) (O grifo ente colchetes é meu).

O diálogo com a noção de *corporalidade* não se fortalece, na medida em que o foco dessa proposta está nas discussões do Coletivo de Autores (1992). Portanto, o documento enfatiza a necessidade de existir uma lista de conteúdos previamente selecionados. Conforme consta no texto, “as considerações que devem ser feitas acerca de um tema escolhido para uma aula de Educação Física, devem, inicialmente, apontar para uma lista de conteúdos previamente selecionados coerentemente e que promovam uma leitura da realidade daquilo que se produziu cultural e historicamente” (SEED/EM, p. 10).

Nesse momento, o documento apresenta algumas propostas de professores de Educação Física do quadro próprio do magistério do estado do Paraná, no que se refere à fundamentação metodológica da disciplina (SEED/EM, 2005):

Os **esportes** devem ser trabalhados através de uma práxis onde devam ser levantadas suas raízes históricas, concepções e evolução social; Os **jogos** e **brincadeiras** deve ser abordados considerando a realidade regional e da **cultura corporal** do aluno (...) As formas de **ginásticas** deve ser trabalhadas através de seu conhecimento histórico, suas origens e sua disseminação do Brasil (...) Elaborar as aulas onde os conteúdos sejam os **esportes** e os **jogos**, incitando os alunos à criação de novas regras e de formas de participação (...) trabalhar com as **lutas** por meio de atividades que vislumbrem o potencial do corpo dos educandos, esclarecendo o que se constituiu historicamente a partir das relações das classes, indicando a necessidade de conhecer com mais profundidade como surgiu a **capoeira** no Brasil e o que ela representa na luta pelas relações contra-hegemônicas a partir de aulas teórico-práticas (...) (p. 11-12) (grifos meus).

Diante desse referencial, que evidentemente carrega aqueles conteúdos clássicos em Educação Física, fortemente disseminados pelo Coletivo de Autores (1992) por meio da teorização que circunscreveu o objeto da *Cultura Corporal*, foram propostos alguns conteúdos para a Educação Física, que guardam suas similaridades com aqueles que representam a *Cultura Corporal*. São eles o Esporte; Jogos e Lazer; Manifestações Ginásticas; Conhecimentos elementares do corpo humano; Atividades Expressivas; Lutas.

Na tentativa de preservar as sugestões dos professores de Educação Física das escolas públicas do Paraná, a Equipe Pedagógica de Educação Física do Departamento de Ensino Médio listou três ‘conteúdos estruturantes’ que, segundo a equipe pedagógica, representam a estrutura geral daqueles conteúdos listados pelos professores, que foram acima mencionados. Conforme consta nas OC/EM, “(...) as discussões permitiram observar que os conteúdos listados acima poderiam estar relacionados como desdobramentos dos seguintes conteúdos que por sua dimensão seriam considerados estruturantes: **Conhecimentos elementares sobre o corpo; As relações corporais com o trabalho; Elementos da cultura corporal de movimento** (SEED/EM, 2005, p. 13) (grifos originais do texto).

É importante esclarecer ao leitor que o conceito de ‘conteúdo estruturante’ foi previamente discutido com os professores que participaram do processo de construção das OC/EM.

Na ‘Semana Pedagógica’ das escolas da rede pública do estado do Paraná, que ocorreu no mês de julho de 2005, foi encaminhado um ‘Roteiro de Trabalho para os Professores do Ensino Médio’, o qual trouxe uma discussão sobre ‘conteúdos estruturantes’, definindo estes como “(...) conhecimentos de maior amplitude, conceitos que se constituem em partes importantes, basilares e fundamentais para a compreensão de cada uma das áreas de uma disciplina. São entendidos como os saberes mais amplos da disciplina que podem ser desdobrados nos conteúdos que

fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos construídos e acumulados historicamente”<sup>187</sup>.

Partindo desse entendimento, quando o documento apresenta o ‘conteúdo estruturante’ *Conhecimentos elementares sobre o corpo*, faz questão de ressaltar que este não está “(...) reiterando as formas higienista e biologicistas de Educação Física (...) Estamos falando de alunos e alunas diante de uma realidade que indica padrões de estética e de comportamentos absolutizados pela mídia, o que torna mais difícil o reconhecimento do momento em que vivem no processo de amadurecimento físico, mental e sexual em que se encontram estes sujeitos. (...) São, na verdade, dimensões disciplinares da realidade e, como tal, cada um dialoga e relaciona-se continuamente com os outros”.

O discurso de negação aos apelos higienistas e biologicistas, que historicamente constituem os modos de operar a Educação Física escolar brasileira<sup>188</sup>, em seguida é substituído por outro que ressalta o vínculo específico com a biologia, quando afirma que “(...) é fator primordial que se entenda a necessidade de informarmos nossos alunos sobre as modificações bio-fisiológicas que estão acontecendo em seu corpo, para que possam compreender com maior clareza esta passagem de seu ciclo de vida” (SEED/EM, 2005, p. 13).

No mesmo sentido, o texto carrega consigo ‘fragmentos’ dos saberes da psicologia, que marcaram as discussões no *Currículo Básico*, com a introdução das abordagens *Desenvolvimentista*, *Psicomotora* e *Construtivista*, conforme discutido no segundo capítulo dessa pesquisa. As OC/EM apontam para a necessidade de reconhecer que os alunos, durante o Ensino Médio, “(...) já possuem conhecimento considerável acerca de sua fase maturacional. Porém, dar cientificidade a este conhecimento torna-se importante num processo de elaboração dos próprios conceitos

---

<sup>187</sup> O *Roteiro de trabalho para os professores de ensino médio* foi gentilmente cedido por uma professora do Quadro Próprio do Magistério, cuja identidade optei por preservar.

<sup>188</sup> Sobre a influência médico-higienista e militar na constituição da Educação Física brasileira, conferir SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998; \_\_\_\_\_. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

sobre as relações que cerceiam o conhecimento do próprio corpo” (SEED/EM, 2005, p. 13).

Após essas breves incursões nos documentos encaminhados pelo Departamento de Ensino Fundamental (SEED/EF, 2005) e pelo Departamento de Ensino Médio (SEED/EM, 2005), ficou evidente que, ao mesmo tempo em que o discurso avança para novas teorizações em Educação Física, os documentos carregam consigo resquícios de discursos anteriores.

Essa questão é comentada inclusive por Carlos Alberto de Paula (2007) que, durante uma entrevista, ao comentar sobre o processo de construção de ambas as Diretrizes Curriculares, do Fundamental e Médio, afirma que os professores traziam consigo uma noção de currículo referenciada no *Currículo Básico* e ainda um discurso marcado pela abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, Carlos A. de Paula destacou que a abordagem dos PCN não se sustentou na elaboração das Diretrizes para o Ensino Médio. Conforme seu relato a base das discussões acabou sendo o *Currículo Básico*,

“(...) pela própria sustentação teórica que ele teve, maior do que os Parâmetros. Principalmente com relação aos conteúdos, porque os professores falavam que eles adotavam os parâmetros, mas na hora de trabalhar eles pegavam o Currículo Básico para ver o que é que eles iriam trabalhar. Justamente a parte lá dos conteúdos, que acabou sendo uma referência. (...) no Ensino Médio a preocupação com o conhecimento faz com que [os professores] acabem se tornando mais propícios as teorias críticas (...)”<sup>189</sup>

Essa leitura, feita por Carlos Alberto de Paula, e constatada nos referidos documentos, repercutiu na elaboração da versão atual das *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/EB)*.

### **As Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/EB): nas amarras da *Quimera*.**

A versão atual das *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná* foi editada em dezembro de 2006. (SEED, 2006) No entanto, este documento foi enviado às escolas da rede pública de ensino do Paraná somente no

---

<sup>189</sup> Trecho da entrevista concedida em 27/06/2007.

início do ano de 2007, quando efetivamente chegou às mãos dos professores de Educação Física do quadro próprio do magistério (QPM).

Como já comentado anteriormente, este documento é fruto da junção dos dois documentos acima analisados, isto é, as *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física (DCE/EF)* e *Orientações Curriculares de Educação Física (OC/EM)*.

Nas primeiras páginas das DCE/EB isso já fica evidente, quando apresenta dois pequenos textos escritos pelas chefes dos Departamentos de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente Fátima Ikiko Yokohama e Mary Lane Hutner, apesar de sabermos que, a partir da gestão iniciada em 2007, ambos os departamentos foram extintos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que passou a contar somente com o Departamento de Educação Básica (DEB).

Outra questão que evidencia a fragmentação do documento, isto é, os diferentes encaminhamentos para o Ensino Fundamental e Médio aparece no Sumário das DCE/EB (SEED, 2006, p. 13). O documento foi dividido nos seguintes subitens: 1. Dimensão histórica da disciplina de Educação Física; 2. Fundamentos Teórico-Metodológicos; 3. Conteúdos Estruturantes e Elementos Articuladores; Encaminhamentos Metodológicos (com distinções entre Ensino Fundamental e Médio); Avaliação; Referências.

A fim de aprofundar a discussão deste documento, serão analisados cada um dos subitens acima mencionados.

#### 1. Dimensão histórica da disciplina de Educação Física.

Esse texto foi ‘importado’, com pequenas e não significativas alterações, das *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental* (SEED/EF, 2005), que foi anteriormente discutido.

#### 2. Fundamentos Teórico-Metodológicos.



Inicialmente, o texto defende a superação das formas anteriores de conceber a Educação Física, identificadas nas “(...) concepções fundadas nas *lógicas instrumental, anátomo-funcional e esportivizada*. (SEED, 2006, p. 19)

Para que isso seja possível, apresenta como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético. Isso representa a preocupação com uma formação crítica e reflexiva de uma realidade social que se constitui pela luta de classes. Conforme consta no documento (SEED, 2006, p. 20) “(...) considera-se a Educação Física de modo mais abrangente, ou seja, está voltada a uma consciência crítica em que o processo produtivo e as relações de trabalho também constituem categoria de análise e são princípios fundantes da disciplina, nestas Diretrizes Curriculares”. Em seguida, o texto traz uma nota referenciando Karl Marx, que faz referência ao processo de apropriação da natureza por meio da relação do ser humano com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o documento propõe a discussão da disciplina de Educação Física “(...) à luz do trabalho, como categoria fundante da relação homem-natureza e da constituição da materialidade corporal humana”. Entendendo que é a partir desse relação de apropriação da natureza por meio do trabalho, que o ser humano constituiu as inúmeras formas de expressão corporal (SEED, 2006, p. 21).

Entende ainda que os conteúdos da Educação Física estão subordinados às contradições sociais, o que pressupõe a necessidade de tratá-los criticamente, para que seja possível concretizar aquilo que é característico do pensamento teórico baseado no materialismo histórico-dialético, isto é, a transformação social via superação de uma estrutura social ideologicamente organizada.

É a partir desse entendimento que foram propostos os chamados ‘conteúdos estruturantes’.

### 3. Conteúdos Estruturantes.

A noção de ‘conteúdo estruturante’ está presente em todas nas Diretrizes Curriculares das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Em Educação Física, este conceito não foi contemplado nas DCE/EF de 2005. Ele aparece, primeiramente, nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio (OC/EM)* (SEED/EM, 2005).

As atuais DCE/EB definem ‘conteúdos estruturantes’ como “(...) 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” (SEED, 2006, p. 26).

Esse tratamento dado ao conteúdo não difere muito daquele feito pelo Coletivo de Autores (1992), quando apresentam os chamados temas da *Cultura Corporal*, ou conteúdos da Educação Física.

Conforme consta nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, esses temas ou conteúdos são originários de discussões fundamentadas na chamada Pedagogia Crítico-Superadora. Nesse sentido, considerados produtos da relação de apropriação da natureza pelos seres humanos, via trabalho (SEED/EM, 2005).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 64), “o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social (...) podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetra, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos da sociedade”.

Feitas as aproximações com a proposta do Coletivo de Autores (1992), é possível entender nas atuais Diretrizes Curriculares (SEED, 2006) o por quê das escolhas dos ‘conteúdos estruturantes’ para o Ensino Médio, que são: Esporte, Jogos, Ginástica, Lutas e Dança. Que são os mesmos temas ou conteúdos propostos para a Educação Física pensada a partir do objeto de ensino da *Cultura Corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa aproximação com o Coletivo de Autores fica mais evidente nas atuais DCE/EB. Consta, no próprio documento, que “para o Ensino Médio, a cultura corporal norteará o trabalho com os conteúdos estruturantes, constituindo, portanto, seu objeto de ensino” (SEED, 2006, p. 32).

Para o Ensino Fundamental, os ‘conteúdos estruturantes’ propostos são decorrentes daqueles conteúdos sugeridos nas DCE/EF (SEED, 2005). São eles Manifestações Esportivas; Manifestações Ginásticas; Manifestações Estético-Corporais na Dança e no Teatro; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

Note que aqueles conteúdos retirados das anteriores DCE/EF, que guardam semelhanças com os temas da *Cultura Corporal*, permaneceram nas atuais DCE/EB (SEED, 2006). Os outros dois foram excluídos: O corpo como construção histórico-social; e o Conhecimento do corpo.

Foi incorporado o termo ‘manifestações’ à nomenclatura dos conteúdos, o que demonstra o interesse em caracterizar o conteúdo como algo mais amplo, que não se encerra em si mesmo, mas que carrega consigo um significado social e histórico. Algo que se ‘manifesta’ de diferentes formas e reflete as diferentes culturas que se apropriam dessas práticas corporais ou conteúdos.

#### 4. Elementos Articuladores.

Não há um texto nas DCE/EB justificando a utilização de tal conceito. Tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, há um texto afirmando que os ‘elementos articuladores’ foram pensados a partir de elementos que “integram” e “interligam” os diferentes conteúdos estruturantes (SEED, 2006, p. 28 e p. 36).

Tratam-se de temas que permitem ampliar os olhares sobre os diversos ‘conteúdos estruturantes’.

Para o Ensino Fundamental, os ‘elementos articuladores’ tem origem nos ‘eixos’ ou ‘diretrizes’ propostos nas *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental* conforme apresentado anteriormente. O ‘eixo’ *potencial expressivo do corpo* foi retirado e os demais permaneceram inalterados. Os ‘elementos articuladores’ do Ensino Fundamental são: O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas; O desenvolvimento corporal e construção da saúde; A relação do corpo com o mundo do trabalho.

O texto explicativo de cada ‘elemento articulador’ permaneceu essencialmente o mesmo daquele escrito nas DCE/EF (SEED/EF, 2005).

No Ensino Médio foram criados exclusivamente para as atuais DCE/EB. São eles: o corpo; a saúde; a desportivização; a tática e a técnica; o lazer; a diversidade étnico-racial, de gênero e de pessoas com necessidades educacionais especiais; a mídia.

Para cada ‘elementos articulador’, segue um texto breve indicando possibilidades de se abordar estes elementos nas aulas de Educação Física. (SEED, 2006, p.36-38)

#### 5. Encaminhamentos Metodológicos.

Este subitem não foi desenvolvido especificamente nas versões anteriores das Diretrizes Curriculares. No entanto, tanto no ‘encaminhamento metodológico’ para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, os textos guardam várias semelhanças com as discussões dos documentos anteriores.

Para o Ensino Fundamental, o texto inicialmente desconsidera a incorporação do termo ‘manifestação’ aos conteúdos, ao afirmar que os conteúdos propostos são esporte, dança, ginástica, jogos, brincadeiras e brinquedos. Conforme consta no próprio documento (SEED, 2006):

Por meio dos conteúdos propostos – esporte, dança, ginástica, jogos, brincadeiras e brinquedos - , a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, ter autonomia sobre ele, e adquirir uma expressividade corporal consciente. (...) (p. 39) Para a apreensão crítica dos conteúdos da disciplina de Educação Física, como: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras e brinquedos, dança, sugere-se que as aulas tenham três momentos (...) (p. 41)

Além disso, o texto foi construído a partir das noções de corporalidade e cultura escolar, que serviram de sustentação para discussão da versão anterior das Diretrizes para o Ensino Fundamental (SEED/EF, 2005). Cabe ressaltar que, apesar de trabalhar com vários conceitos, noções e categorias, o documento atual das DCE/EB em poucos momentos cita as fontes teóricas utilizadas como referência para as teorizações. Um exemplo disso aparece quando o documento traz a definição de corporalidade, descrita por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, mas não faz menção a este pesquisador. A referência aparece somente no final do documento, no subitem ‘Referências’.

Conforme consta no documento (SEED, 2006, p. 40), “todos os elementos, de forma direta ou indireta estão pautados na corporalidade, entendida como expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação do sujeito: com o outro, com seu meio social e natural (...)”.

Essa definição aparece num artigo publicado por Tabora de Oliveira (1997, p. 131) que, posteriormente, foi utilizado em outros escritos, como nas DCE/EF (SEED/EF, 2005, p. 08)<sup>190</sup>.

Além da noção de *corporalidade*, a noção de *cultura escolar* também aparece em sem estar acompanhado de alguma referência teórica. Conforme consta no documento (SEED, 2006, p. 40), “também é importante que o professor compreenda que a cultura escolar pode ser a marca de experiências dolorosas para crianças e jovens cujas histórias são pontilhadas por recusas, exclusões, discriminações e carências do ponto de vista corporal”.

Como ‘encaminhamento metodológico’ para a Educação Física no Ensino Fundamental, as DCE/EB sugerem que as aulas tenham três momentos (SEED, 2006):

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

Esse três passos propostos, em termos de concepção teórica, refletem em grande parte a proposta de ‘encaminhamento metodológico’ para o Ensino Médio, que

---

<sup>190</sup> Especificamente na primeira página do texto que acompanha as DCE/EF: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Corporalidade e cultura escolar: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de educação física no estado do Paraná.

consiste em prática social; problematização; instrumentalização; catarse; retorno à prática social.

Apesar de ser desenvolvida em cinco passos, a proposta de ‘encaminhamento metodológico’ para o Ensino Médio representa uma compreensão do processo para o desenvolvimento das aulas muito semelhante àquela proposta para o Ensino Fundamental. Isto é, parte-se da realidade do aluno e problematiza-se esta realidade, que no Ensino Médio foi denominado por ‘prática social’ e ‘problematização’. Posteriormente, desenvolvem-se atividades para a apreensão do conhecimento, o que para o Ensino Médio denominou-se ‘instrumentalização’ e ‘catarse’. No terceiro momento deverá ocorrer a reflexão sobre a prática e avaliação da mesma, o que para o Ensino Médio denominou-se de ‘retorno à prática social’.

Ao desenvolver teoricamente cada um dos cinco passos propostos para o ‘encaminhamento metodológico’ do Ensino Médio, o texto faz referência a João Luiz Gasparin e a Dermeval Saviani. Os cinco passos propostos no Ensino Médio são oriundos de uma proposta teorizada por Saviani<sup>191</sup>, que por sua vez foi discutida por Gasparin<sup>192</sup>.

## 6. Avaliação.

A discussão sobre ‘avaliação’ foi pouco desenvolvida nas DCE/EB. Inicialmente o texto relata a necessidade de se buscarem novas formas para avaliar a aprendizagem em Educação Física.

As idéias discutidas nas Diretrizes atuais não avançam muito em relação àquelas que constam na LDB nº. 9394/96, quando afirmam que a avaliação em Educação Física deve ser diagnóstica, contínua e permanente, priorizando aspectos qualitativos. Conforme as DCE/EB (SEED, 2006):

De acordo com as especificidades da disciplina de Educação Física, a avaliação deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, com critérios estabelecidos de forma clara,

---

<sup>191</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2 ed.. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, p. 73-75.

<sup>192</sup> Cf. GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

a fim de priorizar a qualidade do ensino. Deve ser contínua e identificar os progressos do aluno durante o ano letivo, de modo que considere o que preconiza a LDB 9394/96, pela chamada avaliação formativa em comparação à avaliação tradicional, qual seja, somativa ou classificatória, com vistas à diminuir desigualdades sociais e construir uma sociedade justa e mais humanizada (p. 46).

Segundo consta no artigo 24, parágrafo V, da LDB “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Feita a análise da versão atual das *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*, é possível apontar algumas inconsistências.

Considerando que este documento é fruto da junção duas versões que se constituíram, como visto anteriormente, por meio de embates discursivos de várias abordagens teóricas, é presumível que o documento permanecesse com algumas incoerências.

Dentre elas, fica evidente a sobreposição de discursos oriundos de abordagens *Desenvolvimentista*, *Construtivista*, *Sócio-Interacionista*, *Histórico-Crítica*, *Crítico-Superadora*, *Crítico-Emancipatória* e ainda as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, muitas delas em alguns momentos questionadas no texto do próprio documento.

Observa-se, ainda, a presença marcante da perspectiva dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* nas teorizações das atuais *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*.

Nos três documentos, evidencia-se o discurso da psicologia. As abordagens *Construtivista* e *Sócio-Interacionista* estão explicitadas nos PCN e no *Currículo Básico*, que além destas duas, ficou marcado pela *Psicomotoricidade*, pela abordagem *Desenvolvimentista* e pela teoria *Sócio-Interacionista*.

Diante dessas análises, é possível identificar, tanto no *Currículo Básico* quanto nas atuais *Diretrizes Curriculares* do estado do Paraná, inúmeras sobreposições

discursivas que caracterizam ambos os documentos como aquilo que denominei, no final do Capítulo 2 dessa dissertação, como sendo textos *Quiméricos*.

Dessa forma, os documentos refletem as inúmeras tentativas de se romper com o velho, isto é, com teorias e concepções consideradas equivocadas. Ao mesmo tempo, as novas teorizações carregam consigo fragmentos daquilo que se pretende superar, ou avançar. Essas rupturas e permanências constroem discursos que se traduzem em textos estranhos, monstruosos, incongruentes, isto é, *Quiméricos*.



## **Algumas considerações acerca de uma aventura pela Educação Física: do *Physical Erudio* ao nascimento da *Quimera Corporal*.**

*O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos (...)*

*Foucault*

Durante o percurso que decorreu para o desenvolvimento desta dissertação, surgiram inúmeras considerações que instigaram a escrita de um texto provocativo, que pudesse representar a dinâmica de produção discursiva sobre a Educação Física escolar no período aqui analisado, especificamente no estado do Paraná. Sendo assim, a opção foi escrever uma ‘narrativa de ficção’, um texto cuja linguagem metafórica representa algumas questões consideradas preponderantes nesse processo de propagação, mas também de ruptura discursiva, fruto de consensos, distanciamentos e sobreposições de teorias preocupadas em legitimar, cada qual ao seu modo, a disciplina escolar de Educação Física.

**N**um Reino tropical, localizado na parte ocidental do globo terrestre, repousavam algumas criaturas no alto de uma colina, imersas em um profundo e exasperado debate que se estabelecia em torno da legitimidade de um remédio que teria surgido provavelmente durante o século XIX d.C., sob a denominação de *Physical Erudio*.

A tradição do reino educou seus habitantes para o uso deste remédio. Falava-se que seu uso contínuo poderia prevenir desvios posturais, fortaleceria os corpos, curaria qualquer doença e ainda moralizaria todos aqueles que o utilizassem diariamente. Era ainda promessa para uma vida mais longa e prazerosa, um elixir da juventude!

Dentre as principais criaturas envolvidas no debate, estavam os Artesãos e os Sábios.

Os primeiros lidavam especialmente com a medicalização dos indivíduos do reino. Utilizavam-se das Scholas, que eram locais especiais de aplicação do Physical Crudio, para difundir o hábito de utilizar este remédio.

Já os Sábios, questionavam a rotina diária dos Artesãos e, munidos de pedras mágicas, as chamadas Scientias, que lhes atribuíam poderes sobrenaturais, ameaçavam os Artesãos ditando leis e normas acerca das possibilidades de uso do remédio nas Scholas.

Numa noite chuvosa, entristecidos com as constantes batalhas travadas contra os Sábios, os Artesãos cederam aos pedidos destes, que haviam solicitado que fossem repensadas as formas de uso do Physical Crudio nas Scholas. Os Artesãos responderam:

- Seu preço é muito elevado, mas tão grande é minha aflição diante do poder de suas pedras mágicas, que estou disposto a aceitá-lo. Se você debelar a insânia de minhas tradições, passarei a seguir tuas prescrições.

Os Sábios irritaram-se pela ousadia dos Artesãos, mas aceitaram afinal. Então iniciaram uma longa batalha de discussões e teorizações acerca das tradições de uso do Physical Crudio.

A partir de então, lançaram-se numa tarefa que duraria muitos anos. Uma jornada que se constituiria por intermináveis proposições e críticas, na busca de uma forma de questionar as tradições e, ao mesmo tempo, propor constantemente um novo modelo para legitimar o uso do Physical Crudio, sobretudo, nas Scholas.

Não haveria consenso em torno das infinitas proposições. Não haveria nunca mais uma só maneira de preservar e de se utilizar o medicamento!

Esse período de conflito foi chamado de *Articulus ex Erudio Physics*<sup>195</sup>, sendo tudo isso relatado por meio de manuscritos, em grande parte produzidos por Sábios e em sua minoria escritos por Artesãos.

Durante longo tempo os Sábios, tendo o poder das pedras mágicas, as sciências, nas mãos, debruçaram-se em prolixos debates acerca da tradição de uso do *Physical Erudio*. Primariamente, questionaram as receitas tradicionais, especialmente aquelas que justificavam o uso deste medicamento para fortalecer e expandir o número de *Progliators*<sup>194</sup> em *Brasilis*.

Posteriormente, repudiaram a utilização do *Physical Erudio* para aprimorar a prática do *Lusum*<sup>195</sup>, pois acreditavam na possibilidade de fortalecer o Reino *Brasilis* com melhores resultados nos *Schemas*<sup>196</sup>, disputados em sua maioria entre os diversos reinos do Ocidente, na ausência das tão apreciadas guerras.

Um grupo de Sábios defendia a prescrição do *Physical Erudio* como um meio para a edificação moral dos habitantes do reino que frequentavam as *Scholas*. Censuravam o *Lusum* principalmente por incentivar a disputa e ainda por excluir algumas pessoas de sua prática, pois somente alguns eram privilegiados, especialmente aqueles que se destacavam nos *Schemas*.

Em meio a esse confronto de perspectivas, um grupo de Sábios levou as discussões para outro solo. Defendiam que os indivíduos fossem medicados para aprimorar suas capacidades físicas, para desenvolver suas características motoras e suas diferentes habilidades. Não era mais suficiente formar *Progliators* para os *Schemas*. Esse grupo de Sábios acreditava que o *Physical Erudio* poderia contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

---

<sup>193</sup> Palavra adaptada do latim. Significa 'Crise da Educação Física', em português.

<sup>194</sup> Palavra em latim que significa 'Guerreiro' em português.

<sup>195</sup> Palavra em latim que significa 'Esporte' em português.

<sup>196</sup> Palavra em latim que significa 'Torneios' em português.

O próprio medicamento foi sofrendo modificações ao longo dos anos. Suas novas fórmulas traziam consigo novos objetivos para curar e corrigir os habitantes do reino.

Tempos depois, alguns Sábios encontraram uma pedra mágica chamada Psicoseientia. Após os primeiros contatos com essa nova forma de poder, reformularam o Physical Erudio. Apontaram falhas na sua fórmula anterior. Uma das falhas assinaladas foi que os medicamentos antigos desconsideravam às etapas maturacionais essenciais no desenvolvimento dos seres humanos.

Logo em seguida, outro grupo de Sábios teve contato com a pedra mágica da Psicoseientia, mas inventaram outra forma de medicar os indivíduos com o Physical Erudio. Criaram a Psicotractus<sup>197</sup>, uma substância que foi incorporada ao Physical Erudio, atribuindo outros efeitos a este medicamento.

Além de considerar as fases maturacionais dos seres humanos, o medicamento atuava também nas características afetivas, sociais e cognitivas dos habitantes.

Com o passar do tempo, o medicamento foi sendo modificado, sendo a ele introduzidas novas substâncias, como o Constrictusimens e também o Socium-Constrictusimens.<sup>198</sup>

Mas alguns Sábios não ficaram satisfeitos com as consequências advindas destes novos remédios. Faltava algo! Desejavam que o Physical Erudio atuasse também na consciência dos habitantes, transformando-a de um estado acrítico para um estado crítico. Só assim seria possível 'libertar' os habitantes do que diziam ser um estado de alienação, tornando-os autônomos para pensar e criticar a realidade e, mais especificamente a estrutura do Reino Brasilis.

---

<sup>197</sup> Palavra adaptada do latim. Representa a 'Psicomotricidade', em português.

<sup>198</sup> Palavras adaptadas do latim. Representam o 'Construtivismo' e o 'Sócio-Construtivismo', em português.

Em meio às incessantes tentativas de reformular o Physical Erudio, alguns Sábios, que haviam recentemente retornado do Reino Európea, onde conheceram novas formas medicinais e rituais de uso do Physical Erudio, criaram e introduziram uma nova substância a este medicamento, chamada de Culturis Corporans. Tratava-se de uma substância mística, oriunda de um local desconhecido do Reino Ocidental, que haveria surgido da tradição de diversos rituais da humanidade, dentre eles as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes e os jogos.

Na mitologia, acreditava-se que a Culturis Corporans havia exercido grande atração sobre o imaginário dos Artesãos e Sábios do Reino Brasilis, especialmente no final do século XX d.C. É até os dias atuais considerada por muitos uma substância dopante.

Esta nova fórmula do Physical Erudio rompeu seu uso tradicional. No entanto, pareceu para muitos ser impossível utilizá-la nas Scholas, seja por desconhecimento ou por falta de condições financeiras dos Artesãos.

Com a incorporação dessa substância ao Physical Erudio, este medicamento passou a ser muito utilizado nas Scholas. Mas nem todos tiveram acesso a este novo medicamento.

Nos poucos, alguns Artesãos foram “aprendendo” a utilizar as novas prescrições e formulações produzidas pelos Sábios do Reino Brasilis. Muitos continuaram utilizando as antigas receitas e prescrições.

No território Paranaensis, localizado na região mais ao sul desse reino, no final do século XX d.C., especificamente no ano de 1990, criou-se um manuscrito para organizar e direcionar o uso do Physical Erudio. Esse documento recebeu o nome de Manuscrito Básico para o uso Physical Erudio nas Scholas do Território Paranaensis.

Em tal manuscrito, falava-se inicialmente na necessidade de medicar os seres comuns para se tornarem críticos de sua realidade. Em alguns momentos o manuscrito comentou acerca da substância *Culturis Corporans*.

Esse manuscrito foi um marco no território Paranaensis, mas muitos desconheciam o que representava a introdução da *Culturis Corporans* ao *Physical Erudio*, pois não conheciam esta substância. Continuaram, portanto medicando os indivíduos com o antigo *Physical Erudio*.

Apesar de ser um manuscrito que pretendia orientar a prescrição do novo *Physical Erudio* nas *Scholas* do território Paranaensis, isto é, aquele que tinha em sua composição a substância *Culturis Corporans*, não conseguiu garantir a efetiva utilização deste remédio nas *Scholas*.

O próprio manuscrito foi escrito por Artesãos e Sábios que não conheciam profundamente o novo *Physical Erudio*. Ao mesmo tempo em que falava neste medicamento, o manuscrito citava ainda os antigos remédios tradicionalmente utilizados no Reino Brasilis. Isso causou uma confusão na cabeça de muitos Artesãos!

No final do século XX, antes mesmo da difusão do novo *Physical Erudio*, alguns Sábios e Artesãos reuniam-se para questionar do uso exagerado e exclusivo deste remédio. A crítica apontava a desconsideração do fato que os seres humanos eram também influenciados pelas tradições, rituais e culturas dos diferentes territórios onde viviam os habitantes e, mais especificamente, pelas diferentes *Scholas* frequentadas por estes.

A essa altura, isto é, no final do século XX, nas inúmeras *Scholas* do Reino Brasilis estavam sendo utilizadas diferentes tipos do remédio *Physical Erudio*, desde aqueles que atuavam no desenvolvimento de habilidades motoras; outros que atuavam em aspectos cognitivos, afetivos e sociais; aqueles com base na *Psicotraetus*; até ainda, o que continha a substância *Culturis Corporans*.

Alguns Sábios e Artesãos recorreram à ajuda dos Deuses, solicitando auxílio para preservação do Physical Erudio, pois o Reino Brasilis como um todo estava questionando sua legitimidade. Muitos falavam em excluir das Scholas este remédio, por não acreditar na sua utilidade e eficácia.

Foi então que, no início do século XXI, representantes das Scholas do território Paranaensis resolveram criar outro manuscrito, para substituir o anterior. Nessa época, as Scholas estavam divididas em duas partes, as Fundamêntas Scholas e as Mèdiuns Scholas.

Após conversar com alguns Artesãos, dois grupos ficaram responsáveis por criar cada qual um manuscrito. Um grupo ficaria responsável pela elaboração do manuscrito de preservação do Physical Erudio para indivíduos das Fundamêntas Scholas. O outro grupo assumiu o compromisso de criar um manuscrito com foco nas Mèdiuns Scholas.

Cada grupo de Artesãos resolveu preservar o manuscrito de acordo com o que acreditava ser o objetivo do Physical Erudio.

Os Artesãos responsáveis pelo manuscrito para as Fundamêntas Scholas questionaram todas as receitas do Physical Erudio utilizadas até então. Alegavam que todas eram insuficientes para causar benefícios integrais aos seres humanos. Queriam um medicamento novo!

O segundo grupo, responsável pela escrita do manuscrito para as Mèdiuns Scholas, defendeu a necessidade do uso diário do Physical Erudio baseado na Culturis Corporans, pois este garantiria aquilo que eles consideravam essencial para os habitantes, isto é, o desenvolvimento e o aprimoramento da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade.

Mesmo percebendo as divergências e até mesmo algumas incoerências entre ambos os manuscritos, representantes das Scholas do território Paranaensis decidiram juntar os dois documentos em um único que representasse uma forma única de preservar o Physical Erudio nas Scholas.

Este novo documento foi denominado Manuscrito do Physical Erudio das Scholas Básicas do Território Paranaensis.

Atualmente, não se sabe a repercussão deste manuscrito no território Paranaensis. O que se sabe é que os Artesãos utilizam nas Scholas diferentes Physical Erudios.

Após a mistura de tantas substâncias ao remédio, muitas que posteriormente descobriu-se que não podiam ser misturadas, acabou surgindo no Reino Brasilis um monstro. Nasceu a Quimera Corporal!<sup>199</sup>.

Com proporções gigantescas, era metade força, metade graça, com meio cérebro culto e a outra parte só músculo. Ora esse monstro concordava com tudo, ora tinha acessos de raiva que podiam ser ouvidos por todo o reino, quando criticava tudo.

Entretanto, mesmo com a presença dessa figura estranha no Reino Brasilis, a maioria dos Sábios e Artesãos, exceto os mais jovens, ficaram felizes. Especialmente os governantes, pois sentiam que haviam produzido um manuscrito muito coerente e sério sobre o medicamento e sobre o Physical Erudio e sua prescrição para os seres comuns...

---

<sup>199</sup> Conforme descrito no final do Capítulo 2 dessa dissertação, *A Quimera*, além de ser uma figura mitológica, caracteriza-se pela composição absurda de elementos incoerentes. Aqui faço uma analogia com algumas das principais concepções que historicamente constituem os discursos em Educação Física. O propósito é esclarecer o leitor acerca das inúmeras sobreposições discursivas e tentativas incongruentes, utilizadas para compor as teorizações acerca dessa disciplina escolar.



## REFERÊNCIAS

AISENSTEIN, Ángela. Cuerpo, escuela y pedagogía: Argentina, siglos XIX y XX. In. AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo. **Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

ALMEIDA, David de.. **Análise da proposta metodológica para a Educação Física escolar formulada por coletivo de autores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997. 111f

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In. Revista **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mar 2006. Pré-publicação.

ALVIN, Cássia Helena Ferreira e TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física: das amarras da tradição à tentativa de reorientação. In. TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ARCO-VERDE, Ivelise Freitas de Souza. **Introdução às Diretrizes Curriculares: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a rede pública do estado do Paraná**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em 27 maio 2006.

BETTI, Mauro. Educação Física, esporte e cidadania. In. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 2 e 3, CBCE: abr./set. de 1999, p. 84-92.

BONAMINA, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. Brazilian curricular directives and parameters for elementary education: the participation of state political authorities. In. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mar 2006. Pré-publicação.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, ago. 1999, p. 79-80.

\_\_\_\_\_. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, 1996, p.23-28.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter e CRISORIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, Valter; FERREIRA, Marcelo Guina; GOEDERT, Rosicler; GONZALEZ, Fernando e RODRIGUES, Ranah Manezenco. Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista [GO TANI et al. São Paulo:EDUSP, 1988]. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 3, CBCE: maio de 1995, p. 196-199.

BRACHT, Valter e SANTOS, Kefren Calegari dos. Educação Física e Epistemologia: analisando a tese da ciência da motricidade humana de Manuel Sérgio. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 01, 1999, p. 1232-1239.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº. 02**, de 07 de abril de 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. 32 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física e a nova lei de Diretrizes e Bases**: subsídios para discussão. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 10, n.1, CBCE, 1988, p. 10-18.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: 1988. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [1988a].

\_\_\_\_\_. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau**. Núcleo comum – Educação Física. Projeto SESG/MEC – PUC/SP, 1988b.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, [1999].

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. 173f.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUESTA, Juan Carlos. **La Chimera**. Disponível em <[http://www.aaanetserv.com/turismo/toscana/images/arezzo\\_chimera\\_J\\_C\\_Cuesta\\_flickr.jpg](http://www.aaanetserv.com/turismo/toscana/images/arezzo_chimera_J_C_Cuesta_flickr.jpg)>. Acesso em 10 ago. 2007.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 1987.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M. de; RÚBIO Kátia. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001, p. 05-25.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. In: **Revista Motrivivência**., nº 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et. al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 01, jan./abr. 2004, p. 139-159.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física/esporte e epistemologia. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 171-183.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, nov. 2001, p.197-223.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Araras: Topázio, 1989.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A função da pastoral-disciplinar das pedagogias críticas**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N.S.; COUTO, Yara A. A Motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 12, jul./dez., 2003, p. 23-37.

HILDEBRAND, Reiner e LAGING, Half. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

\_\_\_\_\_. A Educação Física: mudanças e concepções. In. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, volume 10, n. 1, CBCE: setembro de 1988, p. 29-32.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Bücher, 1987.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. V. 2. São Paulo: EDUSP, 1974.

MEDINA, João Paulo Subira. **A Educação Física cuida do corpo...e mente: bases para a renovação e transformação da Educação Física**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1985.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg e MOLINA NETO, Vicente. Aspectos psicomotores do desenvolvimento humano, Educação Física e educação. In. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 2 e 3, CBCE: abril a setembro de 1999, p. 113-118.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

PALMA, José Augusto Victória. **A Educação Física no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: uma análise do discurso pedagógico dos professores**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, [1997].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. **Concepção de Educação Física**. Curitiba: SEED, [198\_]. mimeo.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de primeiro grau. **Avaliação no ciclo básico**. Curitiba: SEED, 1990b. mimeo.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. **Educação Física: uma proposta atual para 5ª a 8ª série**. (Cadernos do Ensino Fundamental, 7). Curitiba: SEED, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Edição Eletrônica. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em

<[http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo\\_basico\\_escola\\_publica\\_pr.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo_basico_escola_publica_pr.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2007.

PEDRAZ, Miguel Vicente. El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. In. Revista Iberoamericana de Educación. **La educación del cuerpo**. nº. 39, 2005, p. 53-72.

RESENDE, Helder Guerra de. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didática pedagógica. (Tese de Livre-Docência em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 25ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta **curricular de Educação Física - 1º grau**. 2ª edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 2 ed.. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1991.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de Educação Física - 1º grau**. 3 ed. São Paulo: SE/CENP, 1990.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Médio. **Orientações Curriculares de Educação Física**. Texto preliminar. Curitiba: SEED, julho/2005.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Versão preliminar. Curitiba: SEED, fev./2005.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental**. Versão preliminar. Curitiba: SEED, jul./2006.

\_\_\_\_\_. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**: Educação Física. Curitiba: SEED, 2006.

SILVA, Pierre Normando Gomes da. Da cultura corporal à corporeidade: uma inversão epistêmica nas ciências sociais da educação física. In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, esporte, lazer e dança, VIII, 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da.. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Educação Física escolar. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, volume 10, nº. 1, CBCE: setembro de 1988, p. 19-27

SOUZA, Luís César. (Resenha). RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. 2001. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, [2001]. In: **Pensar a Prática**. V. 09, n. 02, jul/dez, 2006, p. 331-336.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: corporalidade como termo ausente? In: \_\_\_\_\_. **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. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [2001].

\_\_\_\_\_. Existe espaço para o ensino de educação Física na escola básica?. In: **Pensar a Prática**. V. 02, jun/1997, p. 119-135.

TANI, Go; MANUEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; & PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria crítica social na era dos meios de comunicação de massa. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. In. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Jun 2006. Pré-publicação.

\_\_\_\_\_. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In. GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Educação Física/ciências do esporte:** intervenção e conhecimento. Florianópolis: CBCE, 1999b.

VAZ, Alexandre Fernandez . Teoria Crítica do Esporte: origens, polêmicas, atualidade. In: **Revista Esporte e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 1, nº. 1 , 2005, p. 1-23. Disponível em <<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc/pdf/es102.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: Alexandre Fernandez Vaz; Deborah Thomé Sayão; Fábio Machado Pinto. (Org.). **Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: EDUFSC/INEP, 2002, p. 85-107.

VEIGA-NEGO, Alfredo. Espaços tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 09-20.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. História da educação e historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. In. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº. 0, p. 63-82, set./dez., 1995.

\_\_\_\_\_. Fracasan lãs reformas educativas? In. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 21-52.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



**ANEXOS**

## ANEXO 1

QUADRO I - CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS*(SÉRIE TOTAL – 1968/1984)<sup>200</sup>

| NÚMERO  | DENOMINAÇÃO  | ANO           | TIRAGEM                                 | ÓRGÃO RESPONSÁVEL                               | RESPONSÁVEL                           |
|---------|--|---------------|---|---|---------------------------------------|
| 1 a 8   | Boletim Técnico Informativo                        | 1968/<br>1969 | 2.000 (n. 1 ao 5)<br>5.000 (nos demais) | Divisão de Educação Física/MEC                  | Cel. Arthur Orlando da Costa Ferreira |
| 9 a 10  | Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva | 1970          | 5.000                                   | Departamento de Educação Física e Desportos/MEC | Cel. Arthur Orlando da Costa Ferreira |
| 11 a 20 | Revista Brasileira de Educação Física              | 1971/<br>1974 | 5.000                                   | Departamento de Educação Física e Desportos/MEC | Cel. Eric Tinoco Marques              |
| 21 a 46 | Revista Brasileira de Educação Física e Desportos  | 1975/<br>1980 | 5.000                                   | Departamento de Educação Física e Desportos/MEC | Cel. Osny Vasconcelos                 |
| 47 a 53 | Revista Brasileira de Educação Física e Desportos  | 1981/<br>1984 | 50.000 e<br>100.000***                  | Secretaria de Educação Física e Desportos /MEC  | Cel. Péricles de Souza Cavalcanti     |

FONTE: Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. n. 1 ao n. 53.

\*Participavam do Conselho Editorial as seguintes pessoas: Lamartine Pereira DaCosta, Ovídio Silveira Souza, Yesis Ilcia y Amoedo Guimarães Passarinho e Léa Milward.

\*\* Passa a fazer parte do Conselho Editorial o Professor Inezil Penna Marinho.

\*\*\* A partir do n. 47 (1981) a *Revista* passa a ter uma tiragem de 50.000 exemplares; o número 53 (1984), último número da série, sai com uma tiragem de 100.000 exemplares.

\*\*\*\* A partir desse momento a *Revista* passa a ter um editorial eminentemente técnico, funcionando mais como um “guia de leitura”. O secretário de Educação Física e Desportos passa a assinar a seção *Tendências*.

<sup>200</sup> Quadro retirado e adaptado do CD que acompanha a Tese de Doutorado de TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *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*. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [2001].

## ANEXO 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. Professor: Carlos Alberto de Paula.
  - 1.1.1 Eu gostaria de começar pela sua vida; que você contasse um pouquinho da sua história pessoal e, especificamente, acadêmica.
  - 1.1.2 Como foi o processo para construção do Currículo Básico?
  - 1.1.3 Qual a sua opinião sobre o produto final desse processo, isto é, o Currículo Básico?
  
2. Professor: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.
  - 2.1.1 Eu gostaria de começar pela sua vida; que você contasse um pouquinho da sua história pessoal e, especificamente, acadêmica.
  - 2.1.2 Como foi o processo para construção das Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental?
  - 2.1.3 Qual a sua opinião sobre o produto final desse processo, isto é, as Diretrizes Curriculares?
  
3. Professora: Liane Inês Müller Pereira.
  - 3.1.1 Como foi o processo para construção das Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental?
  - 3.1.2 Qual a sua opinião sobre o produto final desse processo, isto é, as Diretrizes Curriculares?

**ANEXO 3****QUIMERA**

FONTE: *La Chimera*. Disponível em <[http://www.aaanetserv.com/turismo/toscana/firenze\\_two\\_days.html](http://www.aaanetserv.com/turismo/toscana/firenze_two_days.html)>  
Acesso em 10 ago. 2007.