

**ELIANE APARECIDA TROJAN**



**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO BÁSICO  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:  
UM CAMINHO DE COMPREENSÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

**CURITIBA  
1998**

**ELIANE APARECIDA TROJAN**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO BÁSICO  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:  
UM CAMINHO DE COMPREENSÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

**Orientadora: Profª Marynelma Camargo Garanhani, MS.**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este meu estudo aos meus pais João (in memoriam) e Helena, e ao Beto, que sempre contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais João e Helena pela vida escolar que me proporcionaram, através da qual pude chegar a esta graduação; às minhas irmãs Suzana, Sueli e Beatriz, e a toda a minha família pelo apoio; ao Beto que sempre esteve presente; à prof<sup>a</sup> Marynelma pela sua atenção, paciência e fundamental orientação; às amigas Andréa Grebogy, Angela Mara, Ana Carla e Carolina pelos bons momentos no Departamento de Educação Física; a todos os professores do curso de Educação Física que contribuíram com a minha formação e a todos aqueles não citados, mas que sempre incentivaram.

## SUMÁRIO

	<b>RESUMO</b> .....	V
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	4
2.1	O CONCEITO DE CURRÍCULO .....	4
2.2	A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO .....	6
2.3	CURRÍCULO E O PROJETO PEDAGÓGICO .....	13
2.4	AS CONCEPÇÕES DE ENSINO .....	15
2.5	AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	19
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	25
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA</b> .....	26
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	41

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a sistematização da Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Caracterizado como uma investigação de natureza qualitativa, desenvolveu-se a partir da análise do documento curricular que norteia as práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, utilizando para isto a pesquisa bibliográfica e análise documental. A análise do referido documento foi norteada pelos estudos de COLL (1996), que propõe fases para elaboração de um currículo escolar. Mediante isto, verificou-se que trata-se de um currículo aberto, sendo a Educação Física norteada por uma concepção histórico-crítica. Apresenta como conteúdos a serem desenvolvidos os elementos da cultura corporal: jogos, dança, ginástica e esportes, não incluindo as lutas. Constatou-se também que este documento curricular apresenta diretrizes metodológicas para desenvolvimento desses conteúdos em consonância com a concepção adotada, mas não sistematiza uma seqüência para desenvolvê-los, como também no item avaliação apresenta diretrizes como sendo critérios de avaliação. Portanto, conclui-se com o estudo que a Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba não sistematiza a seqüenciação dos conteúdos e no item avaliação apresenta alguns subsídios teóricos não aprofundados; fase estas propostas por COLL (1996) para elaboração de um currículo escolar, dificultando com isto a compreensão dos docentes que atuam neste contexto escolar.

## 1.0 INTRODUÇÃO

### 1.1 PROBLEMA

Atualmente considera-se que a escola é a principal instituição educacional destinada à formação dos indivíduos, utilizando para este fim a mediação entre os alunos e os conteúdos historicamente produzidos pelo homem.

A Educação Física neste contexto educacional se apresenta como uma disciplina escolar e segundo SOARES et alii (1992, pg. 38)

**busca 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: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.**

Desta forma, a Educação Física constitui uma área de conhecimento educacional importante na formação dos indivíduos, pois além de se tratar de um saber produzido pelo homem, para GAYA (1994, pg. 34) esta atua “no desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, intelectuais, afetivas e morais dos seres humanos visando sua ação na sociedade”.

Mas, para a Educação Física poder ser desenvolvida no contexto escolar como disciplina, esta deve apresentar uma sistematização de conteúdos, não correndo o risco de se tornar uma simples atividade motora, sem objetivos definidos.

Esta sistematização de conhecimentos vem ocorrendo na medida em que são realizados estudos sobre a Educação Física nos diversos contextos da sociedade procurando definir seus conteúdos e objetivos.

No currículo escolar a Educação Física apresenta seu saber sistematizado e oferece aos professores um referencial teórico do que deve ser feito nas escolas que optam por determinado currículo.

Mas, muitas vezes os professores apresentam dificuldades em compreender o currículo escolar e segundo SILVA (1997, pg. 40) “tal fato faz com que as propostas curriculares fiquem guardadas nos armários das escolas”. Desta forma o professor passa a planejar e executar suas aulas a partir de um referencial teórico próprio não se preocupando com a concepção de ensino do currículo adotado pela escola.

A partir deste fato, nota-se que tão importante quanto a existência do currículo é o conhecimento deste documento por parte dos professores atuantes, para que suas práticas pedagógicas se tornem mais efetivas e conscientes, de acordo com as diretrizes curriculares adotadas pela instituição de ensino.

Com base no contexto apresentado, torna-se necessária então uma análise de como a Educação Física está inserida no currículo escolar, para que se possa compreender como esta se apresenta no contexto da educação escolar.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

Para a compreensão de como está inserida a Educação Física no currículo escolar o estudo realizou uma análise no atual Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, visto que este é o contexto educacional no qual a autora deste estudo está inserida desde o ano 1992, e no presente momento encontra-se com a função de docente de Educação Física de pré a 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau. Neste contexto percebeu-se a partir da observação de aulas e de conversas informais com os professores a dificuldade destes em compreenderem a sistematização da Educação Física no currículo escolar.

Assim, a relevância desse estudo dá-se na medida em que irá auxiliar a autora e aos demais professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba a compreender como a Educação Física está inserida no currículo escolar.

Este estudo foi realizado na cidade de Curitiba, situada no estado do Paraná, no período de janeiro a outubro de 1998.

## **1.3 OBJETIVO**

- Compreender a sistematização da Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba/PR.

## **2.0 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO**

Dentro da literatura sobre a prática pedagógica, um dos temas abordados é o currículo, ou seja, seu conceito, sua estrutura e sua aplicabilidade. No entanto, para que seja realizado qualquer estudo na área curricular é preciso inicialmente definir o termo currículo, já que este segundo PEDRA (1993, pg. 30) trata-se “de um termo polissêmico”.

Esta questão de polissemia é levantada também por outros autores como por exemplo COLL (1996, pg. 34) que cita, “para situar o currículo no contexto de escolarização, é necessário precisar o que se entende por currículo, determinar suas funções e identificar seus elementos principais, pois o significado e a extensão do termo variam muito conforme os autores e orientações teóricas”.

Complementando as colocações dos autores citados, há ainda NILCÉIA PEDRA (1978) que afirma que esta variedade de conceitos se deve às transformações sociais que ocorrem ao longo dos anos, provocando assim reformulações nas teorias educacionais e conseqüentemente na visão de currículo.

Portanto, para definir o termo currículo inicialmente torna-se necessário distinguir currículo de plano de estudos, de programas de ensino e de planos e programas, sendo segundo SALOMONE e SALOMONE (s.d., pg. 1-2):

- a) **Plano de Estudos:** ... indica as matérias distintas que compreendem o nível de aprendizagem a que se refere.
- b) **Programa de Ensino:** ... o termo é usado para indicar os conteúdos de cada matéria.
- c) **Planos e Programas:** ... são na realidade a expressão sintética dos conceitos anteriormente explicados.

Mediante isto, o currículo é algo bem mais amplo do que simplesmente a organização de matérias e conteúdos e para PEDRA (1993, pg. 30) o currículo “vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla”.

RIBEIRO (1993, pg. 67) cita que

**nos últimos anos, há uma tendência que já o considera como um processo de produção e/ou construção do conhecimento, a partir de experiências de vida dos professores e alunos, situadas num contexto sócio-histórico mais amplo e que busca apoio teórico na psicologia, na sociologia, na filosofia e demais ciências sociais.**

Isto demonstra que o currículo adquire uma maior amplitude, atingindo a construção de conhecimentos e as experiências já vividas pelo corpo docente e discente.

Para SALOMONE e SALOMONE (s.d.) esta bagagem de experiências de alunos e professores afeta na aprendizagem, e isto deve ser levado em consideração no currículo, pois não se pode esperar que o produto escolar seja determinado e único, ou seja, o currículo tem que dar margem às diferenças individuais de cada criança e cada escola.

Portanto, estes autores citam que existem os seguintes fatores que influenciam na aprendizagem e que devem ser levados em conta no currículo:

- todas as crianças são distintas (distintas as capacidades, interesses, ritmos de aprendizagem, situação familiar, etc.).
  - nem todos os professores oferecem a mesma oferta educativa.
  - a oferta educativa compreende planos e programas, professores, edifícios, equipamentos, etc.
  - a aprendizagem afeta a totalidade da pessoa.
  - as mudanças sócio-econômica-culturais são muito aceleradas.
  - a escola adquire cada vez maior responsabilidade educativa.
- (SALOMONE e SALOMONE, s.d., pg.3)

Levando isto em consideração optou-se neste estudo pelo conceito de currículo apresentado por COLL (1996),

**Entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar. (COLL, 1996 pg. 45)**

COLL (1996) neste conceito apresenta um entendimento de que o currículo abrange o conteúdo, o processo e os meios do ensino e da avaliação e estes itens são realmente importantes constarem no currículo escolar, visto que através destes o currículo apresenta o tipo de sociedade e de pessoa que a escola pretende formar.

## **2.2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO**

De acordo com COLL (1996) existem dois modelos de currículo: o aberto e o fechado.

O currículo fechado segundo COLL (1996, pg. 60) “corresponde à idéia de unificar e homogeneizar ao máximo o currículo para toda a

população escolar e, conseqüentemente, desenvolvê-lo como uma aplicação fiel do Projeto Curricular”.

Nota-se então que no currículo fechado, o ensino é igual em todas as escolas e para todos os alunos, de modo que a adequação ao contexto escolar é mínimo. Neste tipo de currículo segundo COLL (1996, pg. 61),

**os objetivos estão definidos em termos de comportamentos observáveis dos alunos e os conteúdos são organizados em função das disciplinas tradicionais do conhecimento, sem buscar conexões ou inter-relações entre eles. Num sistema fechado, atribui-se grande importância ao resultado da aprendizagem, cujo nível é determinado pelos critérios de comportamento que os objetivos estabelecem.**

A partir destes dados, observa-se que neste sistema de currículo a única diferenciação feita entre os alunos é quanto ao ritmo de aprendizagem de cada um, pois conteúdos, objetivos e metodologia são iguais para todos.

Já o currículo aberto para COLL (1996, pg. 60) é aquele que “renuncia ao propósito de unificar e homogeneizar o currículo em benefício de melhor adequação e maior respeito às características de cada contexto educativo particular, concebendo o Projeto Curricular como algo indissociável do desenvolvimento do currículo”.

Portanto, o currículo aberto dá margem para que cada escola possa adequá-lo à sua realidade, levando em conta todo o seu contexto educacional, e para COLL (1996), os objetivos no currículo aberto são propostos de forma que possibilitem mudanças nos programas. Não há a divisão tradicional entre as disciplinas e no lugar há a aprendizagem por

intermédio dos conhecimentos interdisciplinares. A avaliação é feita no processo de aprendizagem, procurando detectar o que o aluno compreendeu do conteúdo e como ele aplica seus conhecimentos em situações práticas. Este tipo de currículo oportuniza claramente a execução do projeto pedagógico específico de cada escola.

Observa-se que pelas próprias características, o currículo fechado possui pessoas distintas para a elaboração e para a aplicação dos programas de ensino, já que este vem detalhado e deve ser seguido. Já no currículo aberto não existe esta separação marcante, pois é o próprio professor que elabora o programa e o aplica.

É óbvio que para os professores estas duas concepções de currículo exigem posturas pedagógicas diferentes.

COLL (1996) afirma que o modelo de currículo fechado é aparentemente mais cômodo aos professores, pois a única função que lhes cabe é de seguir o que está escrito no currículo. Mas ao mesmo tempo há grandes dificuldades na aplicação direta do que há no currículo, pois as realidades são diferentes, e agravando isto, não é dada margem aos professores contribuírem com toda sua experiência e com idéias novas.

Entretanto, o currículo aberto exige um nível de formação maior dos professores para que eles possam elaborar seus programas, oferecendo possibilidades como o respeito ao contexto de aplicação do currículo e a utilização da experiência pedagógica dos professores atuantes.

Assim ao analisar as concepções de currículo aberto e de currículo fechado, COLL (1996, pg. 62) pretende demonstrar que de fato existem duas concepções diferentes de currículo escolar: “a que tenta unificar e

detalhar ao máximo sua aplicação e a que deixa ampla margem de iniciativa ao professor que o aplicará; em outros termos, a que praticamente identifica currículo e programação e a que concebe o currículo como um instrumento para a programação”.

Para se construir um currículo é necessário, segundo Tyler (1976) citado por PEDRA (1993), fazer uma análise dos alunos e da realidade na qual o currículo será aplicado, e os avanços da ciência.

Para PEDRA (1993, pg. 32) “é inevitável que se levem em consideração estes três conjuntos quando se organiza um determinado currículo, mesmo porque não faria qualquer sentido relacionar conteúdos sem ter por referência seus destinatários, o estado do conhecimento científico e a realidade cotidiana da cultura”.

Para SOARES et alii (1992), esta construção do currículo que considera a realidade dos alunos só se torna efetiva quando é capaz de constatar e compreender a complexa realidade social das camadas populares. Esta compreensão na organização de um currículo é importante, já que existe a necessidade de se fazer um currículo que realmente atinja seus objetivos.

Portanto, a partir do momento em que se possui esta consciência da importância destes fatores na construção curricular, pode-se construir segundo COLL (1996), um currículo composto por quatro capítulos, sendo que, através dessa divisão há a possibilidade de uma melhor explicação sobre o quê ensinar, quando ensinar, como ensinar e o quê, como e quando avaliar.

O primeiro capítulo segundo COLL (1996, pg. 44),

proporciona informações sobre o quê ensinar. Este capítulo inclui dois temas: conteúdos (termo que designa aqui, em sua acepção mais ampla, o que chamamos de “a experiência social culturalmente aceita”: conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas, valores, etc.) e objetivos (os processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino).

Para se organizar este capítulo do currículo, SOARES et alii (1992) traz a questão de que é necessário selecionar conteúdos que promovam aos alunos a compreensão da realidade. E para isto deve-se saber a origem do conteúdo e a sua importância. Os conteúdos devem ainda articular-se entre si, lembrando que o conteúdo é relevante quando a sua ausência compromete a reflexão pedagógica do aluno.

SOARES et alii (1992) ainda salienta que, além de apresentarem uma relevância social, os conteúdos devem ser contemporâneos (lembrando que os conteúdos clássicos nunca perdem sua contemporaneidade).

Klafki citado por COLL (1996), apresenta cinco critérios para nortear a análise dos conteúdos curriculares, que seriam: a importância e a representatividade do conteúdo; a relevância do conteúdo na vida futura dos alunos; sua estrutura material e a sua adequação ao nível de interesse e de compreensão dos alunos. A partir destes critérios nota-se que a idéia de Klafki citado por COLL (1996) é muito semelhante a de SOARES et alii (1992).

O segundo capítulo de um currículo de acordo com COLL (1996, pg. 44), “proporciona informações sobre o quando ensinar, sobre a maneira de ordenar e dar seqüência aos conteúdos e objetivos. A educação formal abrange, com efeito, conteúdos complexos e inter-relacionados e pretende

incidir sobre diversos aspectos do crescimento pessoal do aluno, sendo necessário, portanto, optar por uma determinada seqüência de ação”.

Para SOARES et alii (1992), uma forma de ajudar o professor no quando ensinar, é de já na relação dos conteúdos adequá-los à capacidade cognitiva e à prática social dos alunos e dividir a escolarização em ciclos, que seriam:

- ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) ...
  - ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1.ª a 3.ªs séries do Ensino Fundamental) ...
  - ciclo de Iniciação à sistematização do conhecimento (4.ª à 6.ªs séries do Ensino Fundamental) ...
  - ciclo de Ampliação da sistematização do conhecimento (7.ª à 8.ªs séries do ensino Fundamental) ...
  - ciclo de Sistematização do conhecimento (1.ª à 3.ª s séries do Ensino Médio) ...
- (SOARES et alii, 1992, pg.35)

Esta divisão em ciclos de escolarização ajudaria muito no quando ensinar, pois segundo SOARES et alii (1992, pg. 34) “os conteúdos de ensino são tratados simultâneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

Gagné citado por COLL (1996), apresenta uma solução mais simplificada para esta questão da ordenação dos conteúdos. Para este autor é necessário ensinar a partir de conteúdos mais fáceis para os mais complexos.

O terceiro capítulo do currículo para COLL (1996, pg. 45), “proporciona informações sobre como ensinar, isto é, sobre a maneira de

estruturar as atividades de ensino, a aprendizagem das quais participarão os alunos, a fim de atingir os objetivos propostos em relação com os conteúdos selecionados”.

Isto se refere à metodologia empregada no ensino. Este mesmo autor afirma que não existem métodos totalmente bons ou ruins, pois a eficácia do método depende de como ele está ajudando na aprendizagem dos alunos. Aliás, na perspectiva do autor não deveria existir um método de ensino único para ser aplicado a todos os alunos; o que deveria ocorrer é uma individualização do ensino. Ou seja, aceitar o tempo de aprendizagem e as dificuldades dos alunos.

Já SOARES et alii (1992), sugere organizar a aula em três fases , sendo que na primeira fase os conteúdos e os objetivos são discutidos com os alunos para que haja em conjunto uma organização das atividades; na segunda fase há a apreensão do conhecimento e na terceira fase é onde se realizam as conclusões, avalia-se as atividades e levanta-se as idéias para as próximas aulas.

O quarto capítulo seriam segundo COLL (1996, pg.45), “informações sobre o quê, como e quando avaliar. Na medida em que o projeto corresponde a certas intenções, a avaliação é um elemento indispensável que assegura se a ação pedagógica responde adequadamente às mesmas e introduz as correções oportunas em caso contrário”.

Neste contexto a avaliação consiste basicamente em cumprir duas funções: ver o que o aluno compreendeu e como está a prática pedagógica do professor.

Para SOARES et alii (1992, pg. 98),

**para compreender isto é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica, e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica.**

Terminando a construção de um currículo com estes quatro capítulos tem-se em mãos não apenas uma listagem do que se fazer nas escolas, mas um projeto pedagógico.

### **2.3 CURRÍCULO E O PROJETO PEDAGÓGICO**

Um termo que geralmente ouve-se ao falar de currículo é projeto pedagógico. Para FRAGA (1997, pg. 3), “Projeto Pedagógico são caminhos pelos quais devem passar os processos educacionais de cada instituição escolar, para que ela desempenhe sua função sem os ensaios-e-erros dos ingênuos nem o risco deletério das improvisações”.

Segundo COLL (1996, pg. 54), o projeto curricular é um instrumento para a prática pedagógica que oferece guias de ação aos professores, responsáveis diretos pela educação escolar.

MORETTO (1997, pg. 7), também segue nesta linha para o qual o projeto pedagógico “é um conjunto de princípios orientadores que vai dizer, cotidianamente, como o professor tem de se comportar, como ele vai trabalhar, como a escola vai dar sua identidade”. Nota-se então que MORETTO (1997) defende o projeto pedagógico como uma forma da escola exprimir sua identidade institucional.

Na mesma linha de pensamento SETÚBAL et alii (s.d.), também vêem o projeto pedagógico como a personalidade da escola, feita a partir da adequação do currículo adotado pela escola à realidade e cultura local.

Complementando, CURY (1997, pg. 48) afirma que, o projeto pedagógico “é uma espécie de marca registrada da escola, identidade do estabelecimento: homólogo pelas diretrizes comuns nacionais, estaduais ou municipais e diferenciado”. Isto quer dizer que as escolas seguem as mesmas diretrizes gerais, mas são diferenciadas entre si pelo seu projeto pedagógico.

Mediante estas considerações SILVA (1997, pg. 61) afirma que, currículo e projeto pedagógico são indissociáveis, pois eles se “desenvolvem em uma instituição com profissionais da educação com relações sociais de produção, constituindo uma organização de trabalho”.

A partir destes dados, nota-se que para o projeto pedagógico ser desenvolvido na escola é necessário que esta possua autonomia para construí-lo.

Para CURY (1997) esta autonomia estará assegurada com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja a Lei 9394/96, já que nas legislações anteriores os aspectos pedagógicos dependiam de órgãos externos à escola. Com esta nova Lei CURY (1997, pg. 48) afirma que, a elaboração e a execução do projeto pedagógico “deve ser prerrogativa dos professores, e por ser participativa deve ser elaborada pelo conjunto dos docentes”.

Segundo SETÚBAL et alii (s.d.), esta autonomia faz com que os professores se sintam mais comprometidos com o projeto pedagógico da escola em que atuam.

**Ao ocupar seu espaço de autonomia para realizar o trabalho educativo, a escola faz mais do que adotar as diretrizes gerais formuladas para o sistema público como um todo. Com seu projeto, o caminho escolhido tem a sua marca, a escola assume feição própria, adquire “personalidade”, torna-se uma escola diferente. (SETÚBAL et alii, s.d., pg. 154).**

MORETTO (1997, pg. 8) complementa citando que, “a diferença de uma escola que tem projeto pedagógico é que ela tem uma marca a oferecer”.

Com tudo isto, nota-se então, que o projeto pedagógico encontra-se sempre atrelado à uma concepção de ensino, fazendo com que o projeto pedagógico apresente determinadas características.

## **2.4 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO**

Segundo PILETTI (1990) todas as concepções pedagógicas existentes retratam em si modelos e ideais da sociedade da época em que foram criadas. Por isso que, as concepções pedagógicas referentes à educação escolar durante a Escola Tradicional, a Escola Nova, a Escola Tecnicista e a Escola Histórico-Crítica apresentam características próprias.

Segundo PILETTI (1990), a concepção de ensino Tradicional na educação escolar existe desde a Idade Média, onde poucos detinham o saber. Esta concepção apresenta uma escola autoritária e para LUCKESI

(1992) a sua função é a de preparar os alunos intelectual e moralmente, através da disciplina e do repasse de conteúdos clássicos.

PILETTI (1990) nesta concepção mostra que o professor é o centro e o detentor do saber, cabendo a ele controlar todo o processo pedagógico e repassar aos alunos o saber, mediante isto o aluno passa a ser um mero executante de tarefas que aprende de forma repetitiva e mecânica havendo uma separação entre o pensamento e a ação, pois o saber adquirido pelo aluno em seu cotidiano é negado na escola.

Para SAVIANI (1984), esta concepção de ensino começou a receber muitas críticas e a entrar em declínio quando durante a passagem da Idade Moderna para a Contemporânea (segunda metade do século XVIII) ocorreram várias transformações sociais e econômicas, principalmente com a ascensão da burguesia. Este fato fez com que a educação fosse repensada, já que era necessária a formação de uma nova sociedade, ou seja uma sociedade democrática, na qual a burguesia pudesse se consolidar. Isto fez com que surgisse a concepção Escolanovista.

Portanto, o surgimento da Escola Nova, para PILETTI (1990) foi decorrente destas transformações econômicas e sociais ocorridas na época, como também revoluções políticas e a influência de estudos da Psicologia e da Sociologia.

Buscando atingir seus ideais, a Escola Nova tornou-se um movimento reformista e anti-autoritária, citando GADOTTI (1993, pg. 142),

**a teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova**

**propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança.**

PILETTI (1990) ressalta em seus estudos, que o aluno passou nesse processo de mudança para um papel de um ser que participa do processo ensino-aprendizagem e o professor se torna o facilitador deste processo, cabendo a ele estimular o aluno para as suas *descobertas*, apresentando, portanto, conteúdos de ensino baseados nos interesses e nas necessidades dos alunos.

Para SAVIANI (1984, pg. 13) como a preocupação da Escola Nova passou a ser a “aprendizagem como decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor”, houve uma despreocupação com os conteúdos. Isto acabou por rebaixar a qualidade de ensino, principalmente o das camadas populares.

Tentando minimizar a crise deixada pela Escola Nova, PILETTI (1990) evidencia a Pedagogia Tecnicista, que por sua vez deixou professor e aluno para segundo plano e deu atenção aos métodos de ensino. Deste modo, o processo ensino-aprendizagem foi totalmente mecanizado.

Para LUCKESI (1992, pg. 62), “o professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto”. Nota-se então que o relacionamento professor/aluno nesta concepção passa a ser apenas técnico, pois o objetivo é transmitir conteúdos através dos meios mais variados e seguros, como os recursos audiovisuais e os manuais.

Com esta concepção de ensino, SAVIANI (1984, pg. 18) afirma que, “o magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos”. Isto porque foram criados inúmeros instrumentos de controle da prática escolar. O professor deveria seguir passos prontos e preencher vários formulários sobre as aulas e resultados, burocratizando o ensino. Por fim esta concepção *misturou-se* na educação escolar com algumas práticas tradicionais de ensino que ainda existiam e isto fez com que aumentasse o caos existente na educação escolar, gerando declínio desta concepção.

Atualmente, a educação escolar apresenta uma concepção Histórico-Crítica que traz o professor mediador entre o conhecimento e o aluno.

Para LUCKESI (1992) o aluno nesta concepção de ensino passa a ser encarado como uma pessoa inserida em uma sociedade e com experiências próprias, e que por isso devem ser levadas em conta a sua realidade e a sua bagagem cultural.

Os conteúdos segundo LUCKESI (1992, pg. 70), se apresentam como “culturais universais que se constituíram de conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais”.

Esta concepção de ensino tem como objetivo tornar o aluno um ser crítico e consciente para que possa agir em sua sociedade e com isto a escola passa a constituir um espaço educacional fundamental na formação do indivíduo.

A partir destas considerações sobre as diferentes concepções de ensino, nota-se que toda a organização escolar se modifica de acordo com a

concepção de ensino vigente que se constitui conforme o contexto social presente.

## **2.5 AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Ao longo dos anos ocorreram mudanças nas concepções da Educação Física no contexto escolar decorrentes das diferentes concepções de ensino.

Segundo a literatura pode-se dividi-las em quatro tendências: a Educação Física Tradicional (Militarista - Higienista), a Pedagógica, a Tecnista ou Competitivista e a Histórico-Crítica.

Mas, igualmente as concepções de ensino, GHIRALDELLI JR (1991) mostra que as concepções da Educação Física não são momentos estanques. Ou seja, na mudança de uma concepção para outra há sempre uma incorporação de partes da concepção anterior, como também a prática cotidiana demora um pouco mais para mudar em relação a literatura existente.

Entretanto, para um melhor entendimento, este estudo apresenta as concepções de ensino divididas em épocas distintas.

Na época da Escola Tradicional, segundo GHIRALDELLI JR (1991) a Educação Física escolar era a Higienista e a Militarista, concepções estas defendidas pelos médicos e pelos militares correspondentemente, mas ambas buscavam a saúde do corpo.

Para CASTELLANI FILHO (1991) os médicos possuíam grande valorização nesta época e “lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável,

robusto e harmonioso organicamente. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial ...” (CASTELLANI FILHO, 1991 pg. 43). Com isto, os higienistas procuravam formar indivíduos saudáveis e segundo este mesmo autor, na área escolar os higienistas encaravam a Educação Física como uma forma de continuidade da formação familiar.

O objetivo principal da Militarista era o de preparar jovens que pudessem agüentar o combate e assim defender a Pátria. Para GHIRALDELLI JR. (1991, pg. 18) “a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna”.

Os conteúdos segundo a SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1990) eram os que moldavam o físico para atingir os fins da educação na época. O professor era o modelo na execução dos exercícios, o qual devia ser seguido pelos alunos.

Com isto, nota-se que a Educação Física nesta concepção é autoritária e elitista, já que para GHIRALDELLI JR. (1991, pg. 18) “o papel da Educação Física é de ‘colaboração no processo de seleção natural’ eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da ‘depuração da raça’”.

Para CASTELLANI FILHO (1991, pg. 56) “o raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e

constituírem a Pátria, no caso dos homens e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres”.

Na Escola Nova a Educação Física para GHIRALDELLI JR (1991), é chamada de Educação Física Pedagogicista. A Educação Física escolar passa a ser uma prática educativa e não mais somente uma forma de promover saúde e de disciplinar os jovens.

Para SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1990) a Educação Física passa a trabalhar seus conteúdos de forma que se tornem prazerosos e nesta época surgem as aulas livres.

Portanto, a Educação Física segundo GHIRALDELLI JR. (1991, pg.19) passa a ser vista como algo “útil e bom socialmente”, e deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou de classes”.

Na concepção de ensino Tecnicista a Educação Física passa a ser chamada de Educação Física Tecnicista ou de Educação Física Competitivista.

Para GHIRALDELLI JR (1991), a denominação de Educação Física Competitivista se deve ao fato do seu objetivo principal ser a performance nos desportos, com ênfase às competições.

CASTELLANI FILHO (1991) e TAFFAREL (1985) mostram que a Educação Física escolar nesse período se apresenta de uma forma prática desvinculada de uma reflexão teórica, pois o importante era obter o máximo rendimento.

Para SOARES et alii (1992), o esporte é selecionado para ser o principal conteúdo curricular da Educação Física, já que este proporciona o alto rendimento.

Outra característica desta época é a separação das turmas por sexo, bem como a dispensa das aulas de Educação Física para alunos do curso noturno que trabalham seis horas ou mais por dia.

Eram valorizados os alunos que se saíam bem nos desportos, e para TAFFAREL (1985, pg. 12)

**... somente os considerados mais capazes ou mais dotados é que teriam oportunidade de demonstrar seus talentos, treinar suas habilidades e capacidades e assim demonstrar serem os mais velozes, mais altos e mais fortes. Os menos capazes seriam relegados a um segundo plano, como se não lhes fosse dado o direito de valerem-se dos benefícios da Educação Física.**

Desta forma, para GHIRALDELLI JR (1991, pg. 20) a Educação Física Competitivista, assim como a Educação Física Militarista “também está a serviço de uma hierarquização e eletização social”.

Na tendência Histórico Crítica a Educação Física também é denominada com o mesmo nome. Para SOARES et alii (1992) esta Educação Física apresenta características bem diferentes da anterior e busca atingir todos os alunos e não somente à uma elite, procurando

**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, jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólicas vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et alii, 1992, pg. 38)**

Nota-se, que nesta concepção a Educação Física leva em conta todas as atividades corporais historicamente construídas e também a realidade social do aluno.

SOARES et alii (1992) ainda relata que, os conteúdos curriculares são o jogo, o esporte, as lutas, a ginástica e a dança sendo que, o jogo deve ser trabalhado, pois além de estar presente na natureza humana, ele satisfaz as necessidades de conhecimento corporal e de ação infantil. Das primeiras às terceiras séries do ciclo de escolarização os jogos devem ser aqueles que oferecem “a possibilidade do conhecimento de si mesmo, do conhecimento dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e, especialmente, das relações com as outras pessoas” (SOARES et alii, 1992 pg. 68). A partir da quarta série o jogo implica mais em regras, táticas e técnicas.

O esporte como conteúdo da Educação Física apresenta como justificativa o fato de ser uma produção histórico-cultural. No entanto, na escola não deve haver o esporte-rendimento como na Educação Física Competitivista, mas a prática esportiva que resgate “os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz ‘a dois’, e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro e jogar ‘contra’ o adversário” (SOARES et alii, 1992 pg.71). SOARES et alii (1992) menciona que ao trabalhar com estes conteúdos deve haver toda uma reflexão com os alunos sobre seu histórico, sua importância e como este esporte é visto na sociedade.

As lutas devem ser trabalhadas com todo seu contexto histórico-social e com a sua filosofia.

A ginástica para SOARES et alii (1992), se torna legítima ao permitir o aluno vivenciar suas ações corporais, através de um espaço amplo de liberdade.

Por fim, a dança constitui uma forma “de linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc.” (SOARES et alii, 1992 pg. 82).

Na concepção histórico-crítica ao trabalhar com estes conteúdos na escola principalmente, dando-lhes um significado o aluno passa a ter uma consciência crítica e pode atuar no seu contexto social.

Atualmente a Educação Física no âmbito escolar vem sendo muito discutida entre os estudiosos, estando desta forma em processo de transformação. Isto faz com que surjam outras concepções na área da Educação Física escolar que neste estudo optou-se por não abordá-las.

### **3.0 METODOLOGIA**

Esta investigação de natureza qualitativa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, utilizando como instrumento metodológico a análise documental.

No primeiro momento, realizou-se uma revisão de literatura, mediante a leitura de estudos na área de conceituação e organização do currículo escolar e das concepções escolares da Educação Física.

Posteriormente realizou-se uma análise da sistematização da Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sendo primeiramente analisado o modelo curricular e a concepção de ensino presentes em tal documento. A seguir a análise foi norteadada pelos estudos de COLL (1996), que propõe fases para elaboração de um currículo e sendo comparada com a revisão de literatura realizada.

#### 4.0 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Para compreender a sistematização da Educação Física dentro de um currículo escolar é necessário que antes compreenda-se o currículo de uma forma global. Portanto, antes de ser realizada a análise da sistematização da Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que constitui o foco deste estudo, será feita uma breve análise sobre a elaboração, o modelo curricular e a concepção de ensino presente em tal documento.

O Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi elaborado por profissionais específicos de cada área de conhecimento e visa atender as escolas públicas municipais.

Ao analisar a fundamentação teórica e a sistematização da Educação Física no referido currículo, nota-se que este constitui-se como um currículo aberto e que possui uma concepção de ensino Histórico-Crítica.

É considerado um currículo aberto porque apresenta as características que COLL (1996) atribui a estes modelos curriculares. Portanto este currículo apresenta *diretrizes* para o ensino nas escolas municipais, não constituindo um modelo a ser rigidamente seguido. Trata-se de um currículo que respeita o contexto educacional em que será aplicado, que possibilita o trabalho criativo do professor e que busca principalmente a reflexão dos docentes sobre sua prática cotidiana.

Isto pode ser visualizado na seguinte citação: “este documento não pretende ser conclusivo; a recorrência aos pressupostos teóricos expressos em cada área do conhecimento é fundamental à compreensão do Currículo

Básico e é o caminho para que haja um processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica” (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 05).

A concepção Histórico-Crítica apresentada pelo currículo analisado está de acordo com as características que LUCKESI (1992) define para esta concepção de ensino, as quais são: professor mediador entre o conhecimento e o aluno, conteúdos historicamente construídos pelo homem e o objetivo de tornar o aluno um ser crítico e consciente. Estas são explícitas principalmente no capítulo FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (1994), no texto *Função Social da Escola de Primeiro Grau* onde fica explícito que a escola deve promover

**... através de uma ação pedagógica planejada, as condições necessárias (acesso aos conteúdos, ou seja, às experiências vividas pelos homens) para que o aluno possa compreender que a realidade que ele vive é produção humana. Que ele possa compreender a sua dimensão humana, portanto, de sujeito da história com capacidade de agir nela porque pensa, porque reflete sobre a realidade (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 05 ).**

Neste documento percebe-se que os conteúdos selecionados pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba são aqueles “que têm um significado no processo humano de produção da realidade e que remetam à compreensão do modo de constituição da realidade. Visto desta forma, resgata-se a historicidade dos conteúdos” (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 03).

Assim, como para LUCKESI (1992), o currículo analisado apresenta o professor como o mediador entre estes conteúdos selecionados e o aluno. Desta forma, o professor possui um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação deste contexto curricular é apresentada no capítulo CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO (1994), explicitando que “a avaliação deve acompanhar e orientar todo o processo pedagógico” (CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 02), ou seja, ela deve ser contínua e feita a partir de critérios decorrentes dos conteúdos estudados. Com isso, nota-se que a proposta de conteúdos e de avaliação do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba são coerentes com a concepção Histórico-Crítica de ensino.

A análise da sistematização da Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba será realizada por meio das fases propostas por COLL (1996) para elaboração de um currículo, ou seja, o quê, como e quando ensinar e o quê, como e quando avaliar.

Procurando dar suporte sobre o quê ensinar e como ensinar, a parte destinada à Educação Física no currículo estudado apresenta dois capítulos iniciais com textos referentes a história e a concepção da Educação Física no âmbito escolar, textos estes importantes para que o professor atuante compreenda a Educação Física no atual contexto educacional.

O texto *Raízes Brasileiras da Educação Física* apresentado pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba conta como a Educação Física teve sua história construída desde as práticas indígenas

presentes na época do descobrimento do Brasil, passando pelas concepções da Educação Física no contexto escolar e culminando com o levantamento da necessidade de se repensar a Educação Física.

No texto *Concepção da Área* é colocada a idéia de que a Educação Física não deve servir para afirmar as desigualdades sociais, mas deve trabalhar sem distinção de alunos, e com o movimento em sua totalidade. A ênfase dada em se trabalhar com todos os alunos é importante para que a Educação Física não se torne elitista. Com isto, o objetivo da Educação Física no contexto escolar será

**garantir o acesso ao conhecimento – cultura corporal – para que o aluno, encarado como ser concreto, socialmente determinado e determinante, com esse saber incorporado às suas experiências de vida, possa conhecer o sentido social de sua existência e ser sujeito na construção de sua realidade. (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 05).**

O item proposto por COLL (1996) sobre *o quê ensinar*, no documento analisado apresenta a Educação Física composta por conteúdos “que formam o conjunto de saberes sobre o corpo e suas diferentes formas de manifestação historicamente construídas nas relações sociais” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 07). Desta forma, os conteúdos apresentados no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba são a ginástica, a dança, o jogo e o esporte.

Portanto, neste currículo não há a presença das lutas, que para SOARES et alii (1992) também fazem parte da cultura corporal.

Analisando ainda o critério de seleção de conteúdos deste documento curricular, nota-se que as lutas deveriam fazer parte dos conteúdos propostos por tal documento, já que estas fazem parte do “conjunto de saberes sobre o corpo...” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 07). Nota-se então que há uma contradição no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba pois se a função da escola é a “transmissão dos conteúdos sociais, os quais possibilitam a compreensão da realidade humana na sua totalidade” (CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 01), como negar a transmissão do conteúdo lutas? E principalmente como negar a capoeira, “misto de ritual e luta (hoje jogo institucionalizado)” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 01) que faz parte da história brasileira?

Ainda no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba não há motivos aparentes para tal exclusão, e este fato deveria ser novamente analisado pelos seus elaboradores, visto que as lutas, além de fazerem parte da história do homem constituem um rico meio de desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, cognitivas e sociais.

Por se tratar de um currículo aberto, os professores é que deverão selecionar seus conteúdos a partir do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e sistematizá-los de acordo com a realidade de seus alunos, ou seja, “da análise das suas experiências corporais e do contexto social no qual está inserido” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 08). Para isto,

cabe ao professor conhecer o desenvolvimento da criança, bem como “competete também ao professor o conhecimento relativo à origem dos conteúdos e às necessidades que determinaram sua produção histórica, bem como os avanços técnico-científicos da contemporaneidade” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 08).

A ginástica é apresentada no currículo com todo seu histórico e com a sua importância. Segundo o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, assim como para SOARES et alii (1992), a ginástica no contexto escolar legitima-se por oportunizar a vivência de vários movimentos corporais aos alunos. “Aí reside a importância fundamental da prática da ginástica escolar, em que o aluno tem a oportunidade de conhecer seu corpo, seus limites e as possibilidades de movimento” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 08).

A prática dos elementos ginásticos de forma mecânica, repetitiva e descontextualizada de sua história, constituindo uma espécie de *calistenia musicada* é condenada pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pois

**o indivíduo que atinge o autoconhecimento, que tem consciência de suas ações, é capaz de interagir no meio social. O conteúdo da ginástica, abordado de forma contextualizada, dentro de toda sua historicidade, oportuniza ao aluno o pensar sobre as razões de determinados movimentos, dando significado concreto às suas ações (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 09).**

Dessa forma, os conteúdos da ginástica apresentados no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba são:

- **Elementos Fundamentais: andar, correr, saltar, saltitar, marchar, ...**  
**Formas básicas através dos elementos fundamentais: com e sem elementos, com e sem deslocamento, ...**
- **Elementos da Ginástica Olímpica: solo, ...**
- **Elementos da Ginástica Rítmica Desportiva: elementos corporais, corda, arco, bola, fita, maçãs, ...**  
**(EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 09-10-11).**

Sobre a dança, o currículo apresenta sua história e a sua importância na vida social. Assim como para SOARES et alii (1992) o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba propõe que a dança seja analisada junto aos alunos como uma linguagem do corpo, que traduz a cultura e a história de um povo, possibilitando ao aluno dar um significado às suas ações e de perceber como a dança evolui na sociedade. Por isto, o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba condena a dança reprodutivista e desvinculada de sua história e do seu significado no contexto escolar.

Na escola

**para se atingir o conhecimento da dança propriamente dita, trabalhamos inicialmente conteúdos que atendam ao desenvolvimento do senso rítmico e da expressão corporal. O professor deverá respeitar a individualidade de seus alunos, oportunizando a criatividade, espontaneidade e naturalidade, qualidades inerentes ao ser humano (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 13).**

Desta forma os conteúdos apresentados pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para dança são:

- **Brinquedos cantados**
  - **Cantigas de roda**
  - **Danças folclóricas nacionais**
  - **Danças folclóricas internacionais**
  - **Danças populares**
  - **Danças de salão**
  - **Danças criativas**
- (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 13).

Para o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba o jogo constitui uma manifestação do comportamento humano. Portanto, ele é um “saber da cultura corporal historicamente acumulado” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 14).

Através do jogo na escola as crianças dão significado às suas ações e podem se relacionar socialmente, aprendendo valores como a cooperação mútua. Para isto, o jogo deve ser proposto pelo professor e confrontado com a experiência vivenciada do aluno, o qual terá condições de reelaborá-lo e de modificá-lo. Neste currículo, os conteúdos para o jogo são:

- Jogos de interpretação...**
  - Jogos motores ...**
  - Jogos intelectivos ...**
  - Jogos sensoriais ...**
  - Jogos pré-esportivos...**
- (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 14).

O esporte deve ser entendido como “uma prática social que deve ser analisada dentro dos condicionantes sócio-políticos que determinaram sua construção histórica. Não é pelo fato de o esporte ser fruto da sociedade burguesa que deve ser negado à classe trabalhadora” (EDUCAÇÃO FÍSICA

in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 15).

O esporte escolar não deve ser trabalhado de uma forma elitista, onde “evidenciando a especialização de uma minoria e a supervalorização dos melhores resultados, reproduz e reforça as desigualdades sociais” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 15).

Para o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba o esporte nas escolas não deve focar somente a competição, mas através da idéia de se estar jogando com o companheiro e não contra um adversário, resgatar valores como o respeito, a cooperação mútua e a solidariedade.

Os conteúdos apresentados para o esporte são o atletismo, o punhobol, o futebol, o basquetebol, o handebol, o voleibol e a peteca. Todos esses conteúdos devem ter histórico, noções de regras, fundamentos e jogo propriamente dito trabalhados com os alunos.

Nota-se que além dos conteúdos apresentados para o esporte por SOARES et alii (1992), o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba apresenta a peteca e o punhobol.

Os conteúdos propostos pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba são acessíveis e exigem materiais básicos, facilitando o trabalho nas escolas. Apesar de não serem propostas as lutas, os conteúdos englobam, praticamente todas as atividades da Educação Física e através destes pode-se realizar um rico trabalho durante as aulas.

Seguindo as fases propostas por COLL (1996) para elaboração de um currículo, observa-se que na parte destinada à Educação Física no currículo analisado não há a segunda fase, ou seja, *o quando ensinar*.

Para COLL (1996) esta fase é importante, pois deve-se optar por uma determinada seqüência de ação, ordenando conteúdos e objetivos. No entanto, não há nenhuma menção no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba quanto a seqüência em que os conteúdos devem ser apresentados e quanto a série de escolarização que cada conteúdo deve ser trabalhado.

No entanto, nota-se que em outras áreas do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (matemática, ciências, geografia, educação artística, história e inglês a partir da 5.<sup>a</sup> série) há diretrizes relacionadas ao quando ensinar, apresentando o conteúdo específico para cada série. Ou seja, as únicas disciplinas em que não constam o quando ensinar específico para cada série são a Educação Física, ensino religioso e língua portuguesa (a partir da 3.<sup>a</sup> série).

Assim como em todas as disciplinas é muito importante que a Educação Física tenha esta fase explícita no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, já que ao trabalhar diretamente com o corpo humano, deve-se considerar além do desenvolvimento cognitivo e psicológico, o desenvolvimento fisiológico e motor dos alunos.

Se a Educação Física apresentasse os conteúdos para cada série o professor teria mais facilidade em adequar suas aulas às necessidades dos alunos. Isto evitaria confusões, como não saber em que época do ano

trabalhar determinado conteúdo, ou de se trabalhar conteúdos aquém ou além das necessidades de determinada faixa etária.

Outro motivo seria também que se delimitando o quando ensinar asseguraria que os alunos tivessem pelo menos em determinada época de sua vida escolar o contato com o conteúdo.

*O como ensinar* no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que constitui a terceira fase da divisão de COLL (1996) se apresenta dentro do capítulo *Encaminhamento Metodológico*.

Este capítulo mostra que na Educação Física são igualmente necessárias a teoria e a prática. Portanto, além do movimento corporal,

**o professor terá que necessariamente trabalhar os conteúdos numa concepção histórica, considerando como esse saber foi produzido nas relações sociais: onde, quando, quem o produziu, para quê, como se deu a incorporação desse saber pela nossa sociedade, qual a relevância frente às nossas necessidades atuais, enfim, fazendo relações totais e permanentes (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 16).**

Estes conhecimentos sistematizados deverão estar sempre articulados com o saber que o aluno já possui, pois procurando despertar o interesse pelo conteúdo o professor irá partir do quê o aluno conhece e a seguir instrumentalizá-lo com os seus conhecimentos técnico-científicos. “O conteúdo precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno para se constituir em conhecimento dele e permitir-lhe efetuar uma ‘leitura’ diferente do senso comum, dando um (re)significado a esse saber” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 07).

Esta união de teoria e prática, ou seja, esta praxis pedagógica no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mostra que é necessário que ocorra uma conscientização que a Educação Física é muito mais do que o trabalho com o motor e com o físico dos alunos, não ocorrendo a separação corpo e mente. Teorizando a prática e principalmente trabalhando a partir dos conhecimentos que o aluno já possui, as aulas de Educação Física terão mais consistência e significado aos alunos.

A quarta e última fase de elaboração de currículo para COLL (1996) é referente a *avaliação*.

Para o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba a avaliação no contexto escolar não pode ser classificatória, para não contribuir com os altos índices de repetência e evasão escolar, reproduzindo as hierarquias sociais. A avaliação deve sim constituir,

**o instrumento que vai garantir ao aluno a apropriação do conhecimento, pois a partir da análise crítica e acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem o professor diagnosticará a necessidade ou não de realimentação do conteúdo, fazendo da avaliação um pensar a 'prática e retornar a ela' (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 19).**

Para que isto ocorra, *o quando avaliar* na Educação Física é apresentado no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba como uma avaliação de forma contínua e permanente, não sendo deixada somente para o final do processo ensino-aprendizagem. A avaliação passa a ser então cumulativa, pois irá considerar o desenvolvimento do aluno em seu dia-a-dia.

*O como avaliar* deve ser feito a partir da seleção de critérios de conteúdos relevantes. “Os critérios previamente estabelecidos, extraídos a partir dos conteúdos propostos, evidenciarão não nos mínimos possíveis, mas os mínimos necessários” (EDUCAÇÃO FÍSICA in Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1994, pg. 19).

A avaliação deve ser realizada comparando o aluno a ele mesmo e sua atuação no contexto escolar, sem compará-lo a outros alunos.

Quanto *o quê avaliar*, a EDUCAÇÃO FÍSICA (1994) no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba apresenta alguns critérios de avaliação que são o reconhecimento do corpo e do movimento corporal como forma de ação na sociedade; o reconhecimento do corpo construído historicamente; o reconhecimento das danças como linguagem corporal e as relações entre sua historicidade e movimentos; o reconhecimento do jogo como manifestação humana e as relações entre as regras do jogo e as regras sociais; o reconhecimento dos esportes como fenômeno cultural e a necessidade de se conhecer os seus fundamentos e regras para participação nos mesmos.

FERREIRA (1977, pg.133) define critério como sendo “aquilo que serve de norma para julgamento”, portanto no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nota-se que os critérios de avaliação apresentados são diretrizes para a avaliação, pois para FERREIRA (1977) diretriz é uma linha que guia um procedimento. Sendo apresentados como diretrizes para a avaliação, estes critérios passam a estar mais adequado ao modelo curricular adotado e em consonância ao texto que os antecede.

## **5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Devido a importância da existência de um currículo escolar, o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba é que direciona as escolas públicas municipais de Curitiba. Este currículo foi analisado como sendo de modelo curricular aberto, pois oportuniza ao professor adequá-lo à realidade de sua escola, apresentando-se sob uma concepção Histórico-Crítica.

Apesar de procurar atender a demanda da atual sociedade, o que está de acordo com as características da concepção Histórico-Crítica e de ser um currículo aberto, a parte destinada a Educação Física dentro do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba não apresenta a segunda fase, o quando ensinar, proposta por COLL (1996) para elaboração de um currículo.

Os organizadores do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba deveriam refletir sobre este fato e incluir o quando ensinar na Educação Física, assim como há em outras disciplinas existentes no referido currículo.

Os conteúdos apresentados, que formam a primeira fase, o quê ensinar, procuram abranger todo o saber historicamente produzido pelo homem dentro da cultura corporal. Apesar disto as lutas acabam sendo excluídas, pois só há a presença dos esportes, jogos, dança e ginástica no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este é outro fato a ser discutido pelos seus elaboradores: a importância das lutas como elemento da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

A metodologia para as aulas propostas pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que constitui a terceira fase de COLL (1996), o como ensinar, procura unir a teoria à prática na Educação Física, rompendo com a idéia que a Educação Física só utiliza o corpo, ou seja, o motor e o físico dos alunos. O encaminhamento metodológico para a Educação Física proposto pelo Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba está de acordo com a concepção de ensino adotada por tal currículo. Este propõe que sejam levadas em consideração o conhecimento trazido pelos alunos, para a partir deste trabalhar com o conteúdo numa dimensão histórico-social.

Na quarta e última fase de COLL (1996) o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que diz respeito ao quê, como e quando avaliar deveria ser mais explícita, pois deixa surgirem dúvidas ao não aprofundar seus subsídios teóricos, principalmente quanto às diretrizes para a avaliação, que são apresentadas como critérios de avaliação.

Com todas estas considerações acerca da Educação Física no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba nota-se que este deve ser revisto e ter a sequenciação de conteúdos sistematizada e no item avaliação ter um melhor aprofundamento dos subsídios teóricos.

A partir deste estudo sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas sobre as principais dificuldades dos professores das escolas públicas municipais relacionadas à compreensão do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** São Paulo: Papyrus, 1991.
- COLL, C. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Trad. Cláudia Schiling. São Paulo: Ática, 1996.
- CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO in: **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para melhoria da qualidade do ensino na escola pública.** Curitiba: SME, 1994.
- CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases e o Projeto Pedagógico. **DOIS PONTOS: Teoria e Prática em Educação,** Belo Horizonte, v. 04, n. 35, p. 48, nov./dez. 1997.
- EDUCAÇÃO FÍSICA in: **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para melhoria da qualidade do ensino na escola pública.** Curitiba: SME, 1994.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- FRAGA, F. C. B. Editorial: Calidoscópico, Caleidoscópico. **DOIS PONTOS: Teoria e Prática em Educação,** Belo Horizonte, v. 04, n. 35, p. 3, nov./dez. 1997.
- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA in: **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: compromisso permanente para melhoria da qualidade do ensino na escola pública.** Curitiba: SME, 1994.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.
- GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? **Movimento: Escola Superior de Educação Física,** Rio Grande do Sul, v. 01, n. 01, p. 29-34, set. 1994.
- GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física Progressista. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** São Paulo: Loyola, 1991
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

- MORETTO, V. P. O Construtor de Condições. **DOIS PONTOS: Teoria e Prática em Educação**, Belo Horizonte, v. 04, n. 35, p. 6-11, nov./dez. 1997.
- NORMAS TÉCNICAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS. 3ª ed. v. 2. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.
- NORMAS TÉCNICAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS. 3ª ed. v. 6. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.
- NORMAS TÉCNICAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS. 4ª ed. v. 7. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.
- PEDRA, J. A. Currículo e Conhecimento: Níveis de Seleção de Conteúdo. **EM ABERTO. Currículo: referenciais e tendências**, Brasília, v. 12, n. 58, p. 30-37, abr./jun. 1993.
- PEDRA, N. M. de S. A Complexificação da definição curricular. **REVISTA DA EDUCAÇÃO**. Mestrado. Curitiba, v. 02, n. 01, p. 59-66, 1978.
- PILETTI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- RIBEIRO, V. M. B. A Construção do Conhecimento, o currículo e a Escola Básica. **EM ABERTO. Currículo: referenciais e tendências**, Brasília, v. 12, n. 58, p. 67-72, abr./jun. 1993.
- SALOMONE, M.; SALOMONE, O. **Precisões em torno da definição de Currículo**. [s.l.]:[s.n.],[s.d.].
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Tendências da Educação: Concepção Filosófica - Educação Física**. Paraná: SEED, 1990.
- SETÚBAL, M. A.; SAMPAIO, M. M. F.; GROSBAUM, M. **Currículo e Autonomia da Escola**. [s.l.]:[s.n.],[s.d.].
- SILVA, M. A. da Currículo e Projeto Pedagógico. **DOIS PONTOS: Teoria e Prática em Educação**, Belo Horizonte, v. 04, n. 35, p. 59-62, nov./dez. 1997.
- SOARES. C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

**TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas Aulas de Educação Física,**  
Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1985.