



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

JEFFERSON ALVES DA LUZ

PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A ESCOLA
ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL SANCHÁ FERREIRA –
ARAGUAÍNA-TO

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2024



Jefferson Alves da Luz

**Proposta Curricular de Educação Física para a Escola Estadual Girassol de Tempo
Integral Sancha Ferreira – Araguaína-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.
Orientador: Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros

Miracema do Tocantins, TO

2024



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

L979p Luz, Jefferson Alves da.
Proposta Curricular de Educação Física para a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira – Araguaina-TO. / Jefferson Alves da Luz. – Miracema, TO, 2024.
86 f.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFT), 2024.
Orientador: Vicente Cabrera Calheiros
1. Educação Física. 2. Currículo Escolar. 3. Ensino Fundamental. 4. Escola de Tempo Integral. I. Título

CDD 796

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



À minha querida esposa, Diana Oliveira Luz, pela amizade, carinho e amor dedicados a nossa família nestes vinte anos de casamento. Nela, encontro motivo e propósito para continuar buscando ser uma pessoa cada vez melhor.

Aos meus queridos filhos, Heloá Oliveira Luz e André Oliveira Luz, pela alegria e prazer que tenho de ser pai de duas pessoas tão especiais e abençoadas. Meus filhos são presentes de Deus na minha vida.

Aos meus queridos pais, Isídio Reis da Luz e Terezinha de Jesus Alves da Luz, pela vida, dedicação e esforço com os quais nos proporcionou tudo de melhor que as suas condições lhes permitiram nos oferecer.

Aos meus queridos irmãos, Demostenes, Ceila Maria, Aristóteles e Vera Lúcia, pelo carinho, amor e amizade que construímos ao longo de nossas vidas.

Aos queridos amigos da minha infância e a todos os que caminharam comigo nesta trajetória acadêmica.

Ao meu professor e orientador, Doutor Vicente Cabrera Calheiros, por seu profissionalismo, por sua postura ética, pela honestidade intelectual no sentido de considerar as contradições das nossas ideias, sem contudo tratá-las como ofensa ou de forma pessoal. Agradeço pela paciência nas orientações, considerações e questionamentos tão valiosos para uma reflexão mais detalhada do meu objeto de pesquisa.

Ao meu senhor e salvador, Jesus Cristo, que não olhou para as minhas fraquezas e para as minhas limitações, mas me deu esperança, graça, amor e misericórdia. Obrigado, Deus, por me fortalecer e me encorajar em dias difíceis, escuros e tristes, enchendo meu coração de paz e confiança.



ABSTRACT

The objective of this work was to develop a Physical Education curriculum proposal for elementary school in the final years of the Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira. The construction of this proposal is justified by the need to prepare a document that is born from the diagnosis of concrete reality, considering the structure of this teaching unit, the subjects of this location in their economic, cultural, social aspects and the demands that this public presents. This proposal is also justified by the need to organize and systematize a physical education curriculum that is progressive and coherent, progressively monitoring the physical, emotional and cognitive capabilities of students at each stage of elementary school. To support this work, we reflect on the concepts of curriculum, its etymology, as well as the concepts of education curriculum that best correspond to the current reality. The curriculum concepts are traditional, critical and post-critical conception. Each of these conceptions highlights important aspects according to each of these theories, which need to be considered when developing a curricular proposal that actually corresponds to reality and meets the desires of the subjects involved in this context. In this sense, we draw attention to the fact that the existence of different understandings about the curriculum results in divergences, conflicts and clashes on the topic in question. This scenario reflects what Arroyo (2013) called “curriculum, territory in dispute”. We adopted action research as our methodological approach. This choice was due to the understanding that this type of research aims to deepen the understanding of the topic addressed, at the same time as it seeks to intervene in the reality in which the participant is inserted. In our final considerations we will make four important notes on the topic. First, the curriculum when drawn up based on a concrete reality, considering all the characteristics of the context it has more chances of being implemented in practice. Second, a well-organized and systematized curriculum will offer more possibilities for expanding the knowledge and experiences lived by students. Third, teachers need to take a position and assume co-authorship in the development of curricular proposals for the physical education discipline. And finally, the curriculum is a territory of power dispute, and several theories have claimed this space. If we do not take a stand, we will be subject to conceptions that we neither accept nor agree with.

Keywords: Scholl, curriculum proposal, physical education.



1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Memorial Descritivo.....	13
1.1.1	Educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.....	13
1.1.2	Formação acadêmica – Universidade Estadual de Londrina (1998-2002).....	14
1.1.3	Trajatória profissional – docência na educação básica, assessoria de currículo (DRE) e coordenação de esporte e ensino superior.....	15
1.2	Objetivos.....	17
1.2.1	Objetivo geral... ..	17
1.2.2	Objetivos específicos.....	17
1.2	Produto Educacional.....	18
2	REFERENCIAL.....	19
2.1	Considerações sobre o currículo.....	19
2.1.1	Conceito de currículo.....	19
2.1.2	Concepções teóricas do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica.....	22
2.2	O currículo no ensino fundamental.....	29
2.3	O currículo de Educação Física no ensino fundamental.....	33
2.3.1	Tendências e concepções pedagógicas da Educação Física escolar.....	38
2.3.2	Abordagens pedagógicas da Educação Física escolar.....	47
2.3.3	Documentos legais e a Educação Física escolar.....	57
2.3.4	Currículo das escolas públicas de ensino do Tocantins.....	59
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	62
3.1	Universo da pesquisa.....	62
3.2	Amostra.....	64
3.3	Materiais e métodos.....	64
3.3.1	Métodos.....	64
3.3.2	O objetivo da pesquisa documental.....	64
3.3.3	Coleta de dados.....	64
4	ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXÃO SOBRE OS DOCUMENTOS.....	66
4.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	68
4.2	Projeto Político-Pedagógico da escola.....	70
5	DOCUMENTOS ORIENTADORES: QUESTÕES E REFLEXÕES.....	71

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



6	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR.....	74
6.1	Apresentação da proposta curricular para a comunidade Sancha Ferreira	75
6.2	Avaliação periódica da proposta curricular.....	77
6.3	Critérios para a organização e sistematização da proposta curricular.....	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICE.....	85

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo elaborar uma proposta curricular para a disciplina de Educação Física da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira, localizada na cidade de Araguaína estado do Tocantins.

Esse trabalho se justifica por entendemos que uma proposta curricular construída a partir de um diagnóstico da realidade, considerando o perfil do aluno, as suas necessidades; e os seus interesses, as expectativas da comunidade, os recursos disponíveis e a estrutura da escola tende a ser mais assertiva na organização das atividades educacionais. Isso porque garante que os objetivos, os conteúdos, os métodos e as práticas docentes estejam alinhados tanto com as reais necessidades dos alunos quanto com as diretrizes curriculares nacionais da educação e os documentos orientadores do estado do Tocantins.

Esse entendimento é reforçado por McKernan (2009, p. 15) quando sugere que “a formulação de um currículo não começa com a especificação de objetivos, mas sim com uma análise situacional ampla do cenário e dos recursos disponíveis”.

Outra justificativa que apresentamos para a elaboração desse proposta curricular, é que quando bem elaborada, oferecerá caminhos claros e consistentes para que professores e alunos tenham assegurados conteúdos progressivos, relevantes, contextualizados e atuais. Isso permite que a educação cumpra a sua função social; compartilhar saberes historicamente produzidos e sistematizados, enquanto instituição, e que princípios como igualdade e equidade sejam de fato estabelecidos.

Ainda nesse sentido, a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mais conhecida como LDB 9394/96, nos garante, em documento, abertura e autonomia no que diz respeito à estruturação do currículo escolar, quando destaca que os conteúdos do currículo devem ser compostos por uma base comum e uma parte diversificada. Em seu artigo 26, o documento preceitua:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 34).

Essa abertura que a LDB 9394/96 nos garante, possibilita que estados, municípios e escolas realizem intervenções e proposições curriculares contextualizadas e mais específicas

em relação aos saberes e às práticas educacionais realizadas em cada contexto e em cada segmento da educação básica.

Essa autonomia que a LDB 9394/96 nos confere, no que se refere à proposição e/ou intervenção curricular relacionada da parte diversificada, considera também a generalidade dos documentos oficiais que orientam a educação básica em nosso país, como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que, de forma alguma, conseguiria, propor em suas orientações, um currículo que atendesse as particularidades e as características dos 27 estados da Federação e suas 138 mil escolas públicas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Sabemos, nesse sentido, que temos um país de dimensões continentais e de uma diversidade cultural, econômica e geográfica bastante complexa.

Somando-se a isso, destacamos a importância do professor nessas adequações e proposições curriculares, pois, enquanto intelectual e promotor de mudanças na sociedade, ele deve contribuir diretamente e de forma significativa na elaboração desse documento, uma vez que é ele, quem, de fato, materializa e executa as proposições e orientações curriculares.

O professor deve, nesse sentido, apontar os limites, as possibilidades e a viabilidades das teorias que permeiam a Educação Física escolar. Como sabemos, muitas teorias que foram produzidas nesse campo do saber não se efetivaram na prática e nem contribuíram para mudanças efetivas que Educação Física vislumbrava no contexto educacional.

Outro aspecto justifica esse estudo seria a pouca produção científica em Educação Física escolar relacionada à área do currículo. Autores como Darido e Boscatto confirmam esse cenário:

No período compreendido entre o ano de 2005 até o mês de setembro de 2015, a soma de artigos publicados nos periódicos mencionados resultam (sic) em um total de 2.688 e, desses, somente 25 estudos corresponderam ao termo 'Currículo e Educação Física'. Essa quantidade de 25 trabalhos publicados corresponde a 0,93% de seu total. De maneira proporcional ao número de artigos, a revista que mais publicou sobre o tema no período citado foi a RBCE/CBCE atingindo 1,6% de seus trabalhos e a que menos tratou do tema foi a Revista Motriz/UNESP, que publicou 0,8% do total de trabalhos identificados (DARIDO; BOSCATTO, 2017, p. 3).

O trabalho desenvolvido por Darido e Boscatto (2017), nos mostra que a produção acadêmica em Educação Física tem aumentando nesses últimos anos. Entretanto, os estudos relacionados à temática do currículo têm sido irrisórios se comparados àqueles que focalizam outras temáticas estudadas na Educação Física. Esses dados reforçam a necessidade de novas pesquisas sobre o currículo.

Ainda em relação à necessidade de produções acadêmicas sobre o currículo em Educação Física, destacamos outro levantamento realizado acerca das produções desenvolvidas no âmbito dessa temática.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) é um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* que foi criado em 2018, como objetivo qualificar professores da rede pública de ensino na área de Educação Física.

Em suas produções intelectuais publicadas no site da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), apresentadas no período de 2020 a 2022, analisamos em seus bancos de dados os títulos de cento e cinquenta três dissertações. Desses cento cinquenta e três trabalhos de dissertação do mestrado profissional em Educação Física, somente oito dissertações tratavam da temática do currículo na escola, ou seja, menos de 0,06% das produções tinham como tema central o currículo na Educação Física escolar.

Essa quantidade inexpressiva de trabalhos publicados relacionados ao currículo, em um mestrado que tem a centralidade a educação, nos traz um alerta e um desafio. O alerta, está em um aparente desinteresse ou indiferença pela temática em questão. E o desafio, é que precisamos nos despertar e refletir mais, sobre uma temática central na educação.

Diante disso, e dada a importância dessa temática para a educação e para a Educação Física, compreendemos que esse assunto ainda carece de discussões aprofundadas, reflexões, críticas, orientações específicas e publicações que possam ampliar a compreensão sobre o currículo, objeto de estudo tão relevante para a educação.

Diante do exposto, reiteramos que esse debate sobre as concepções de currículo, transcendem as questões educacionais em seu sentido restrito, ou seja, ao seu entendimento tradicional de educação. O currículo, em essência, está relacionado a vários aspectos da vida social, política e econômica do indivíduo, influenciando a nossa cosmovisão, os nossos valores morais e éticos, além de nossas crenças e ideologias.

Por isso, refletir sobre a temática do currículo não se restringe ao exercício de seleção dos melhores conteúdos, habilidades e experiências que devem ser vivenciadas pelos alunos na escola. Ela se estende às questões de interesses políticos, ideológicos, econômicos e culturais, que interferirão diretamente no tipo de pessoa que queremos formar para uma nossa sociedade.

Assim sendo, o currículo escrito e materializado, sempre refletirá as nossas preferências teóricas, em detrimento de outras que nós rejeitamos. Por isso, a complexidade do tema em questão, aspecto que destacamos aqui no sentido que Morin (2005) nos apresenta em sua teoria da complexidade, em que a realidade complexa é explicada não só pelo que acolhemos e gostamos, mas também por aquilo que rejeitamos e ignoramos.

1.1 Memorial Descritivo

Experiências e aprendizados: a minha trajetória pessoal e profissional.

O memorial é uma retomada articulada e intencionalizada dos dados do Curriculum Vitae do estudioso, no qual a sua trajetória acadêmico-profissional fora montada e documentada, com base em informações objetivas e laconicamente elencadas. O memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2000, p. 175).

Meu nome é Jefferson Alves da Luz, sou natural e residente da cidade de Araguaína, estado do Tocantins. Filho de Isídio Reis da Luz e de Terezinha de Jesus Alves da Luz, sou o quarto filho de uma família de cinco irmãos. Tenho 46 anos, sou casado e pai de dois filhos. Formado em Educação Física, sou professor da educação básica há 21 anos.

1.1.1 Educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

A minha formação na educação básica foi tanto na escola pública quanto em escola privada. Apesar de uma condição financeira muito limitada, meus pais sempre fizeram um esforço grande, além de suas possibilidades, para nos proporcionar uma boa educação.

Em minha trajetória no ensino fundamental – anos iniciais, do primeiro ao quarto ano, estudei em quatro escolas diferentes. Essas mudanças de escola em um período tão curto se deram em razão de minha dificuldade de adaptação ao ambiente escolar; a escola não fazia nenhum sentido para mim.

No ensino fundamental – anos finais, do quinto ao oitavo ano, minhas mudanças de escola não foram muito diferentes daquelas dos do ensino fundamental – anos iniciais. Nesse período, passei por três escolas.

O ambiente escolar e o conhecimento que ali era socializado não faziam sentido algum para mim, por isso não me interessavam. Por conta disso, fui um aluno mediano, com muitas dificuldades acadêmicas. Essas dificuldades, aliadas à minha aversão à escola, permaneceram até o oitavo ano do ensino fundamental, quando reprovei e fui transferido para outra escola.

Após esse episódio de reprovação, decidi mudar. Comecei a estudar e a me dedicar aos estudos, acreditando que as minhas limitações poderiam ser superadas. Passei a estudar e me empenhar nos estudos, superando muitas dificuldades acadêmicas e descobrindo o poder que o

conhecimento nos proporciona. Quanto mais estudava e lia, mais me sentia capaz academicamente. Passei a gostar de estudar e de estar no ambiente escolar.

Do gosto pelo estudo e pelo ambiente escolar, destaco a contribuição do esporte para a consolidação desse novo momento da minha vida educacional. Em minha vida educacional, o esporte contribuiu muito para a construção de uma autoimagem positiva e de um sentimento de capacidade e competência que produziam em mim valores indispensáveis na vida acadêmica e pessoal.

É nesse momento da minha trajetória educacional que me inicio no desporto escolar. Essa experiência mudaria o percurso da minha vida para melhor e começava a me orientar para aquilo que seria a minha vocação anos mais tarde.

No ensino médio, continuei bolsista para representar a escola como aluno/atleta na modalidade de futsal. Fui bolsista nessa escola por três anos, até concluir o ensino médio.

Acredito que foi nesse momento que a minha relação como a Educação Física começou a se estabelecer de forma mais próxima e consistente, assim como florescia a ideia da docência na minha vida profissional.

Assim, ao final do ensino médio, passei a vislumbrar a possibilidade de me tornar um professor de Educação Física escolar. Depois de concluí-lo, passei a buscar universidades que oferecessem o referido curso, pois em minha cidade não havia oferta.

1.1.2 Formação acadêmica – Universidade Estadual de Londrina (1998 - 2002)

No ano de 1998, ingressei na Universidade Estadual de Londrina-PR, para cursar licenciatura plena em Educação Física. Ingressei no ensino superior determinado a me empenhar ao máximo e a fazer o melhor que eu pudesse. E assim o fiz.

Estudei com empenho durante os quatro anos de faculdade. Nesse período, inscrevi-me em um grupo de estudo sobre representações sociais em Educação Física escolar, coordenado pelo professor doutor Antônio Geraldo Pires Magalhaes. Esse grupo me possibilitou muitas experiências acadêmicas relevantes, como a participação em congressos nacionais e internacionais, além do intercâmbio com o grupo de pesquisa da Unesp (Presidente Prudente) que estudava temáticas essa temática.

Ainda no que se refere à minha formação acadêmica, busquei experiências diferentes nos mais diversos projetos oferecidos pela universidade. Por isso, fui voluntário de projetos de extensão que a universidade ofertava a cada semestre (estágio - ginástica olímpica, basquetebol,

voleibol e musculação). Essas experiências me permitiram uma visão mais abrangente da nossa área de atuação.

Por conta das experiências acadêmicas vivenciadas nesse período, o desejo e a identificação pela docência se consolidavam cada vez mais em minha vida. Ser professor tornou-se o meu anseio profissional.

Apesar da minha motivação e do meu empenho, no sentido fazer uma boa faculdade, tive de enfrentar muitos desafios. Morava em Cambé-PR, a 2000km da minha cidade de origem. Morar longe de minha família foi um grande desafio, mas infelizmente esse não era o único problema que se apresentava. Além da solidão e da saudade, havia a necessidade de vencer as dificuldades financeiras

Às vezes as limitações financeiras eram impedimentos para a aquisição de alimentos ou de vestimentas, ou mesmo para pagar o meio de transporte para chegar à faculdade. Como registrei acima, eu estudava na UEL, em Londrina, mas morava em Cambé, uma cidade ligada a Londrina que ficava a 7km da faculdade. Para chegar à faculdade, às vezes ia de moto com meu amigo de faculdade, Luiz Roberto. Faço questão de mencionar esse meu amigo, porque ele foi uma benção de Deus na minha vida; durante os quatro anos de faculdade, sempre que podia me dava carona.

Quando esse meu amigo não podia me dá carona para a faculdade, a minha amiga Miriam, da igreja, dava-me passes de ônibus para eu ir para as aulas. Quando não havia nenhuma das duas possibilidades, eu ia para a faculdade de bicicleta emprestada ou a pé. Mesmo com todas essas dificuldades, permaneci firme pela graça e bondade de Deus até concluir

Apesar de todos os desafios e de todas as limitações que se apresentaram no período da minha formação acadêmica, fiz o melhor que podia, dentro do que foi possível e estava ao meu alcance, e considero que a minha formação acadêmica foi bastante satisfatória.

Conclui a licenciatura plena em Educação Física em junho de 2022. Nesse mesmo mês, retorno para Araguaína e ingresso na educação básica como professor da disciplina Educação Física do ensino fundamental. Começa aqui a minha trajetória profissional.

1.1.3 Trajetória profissional – docência na educação básica, assessoria de currículo (DRE) e coordenação de esporte e ensino superior

Terminei a graduação em 2002 e, no mesmo ano, ingressei como professor efetivo na rede pública do estado do Tocantins, na cidade de Araguaína, onde nasci e fiz toda a minha

educação básica. Atuei como professor regente no ensino fundamental, anos finais, até 2007, quando foi convidado para trabalhar na Diretoria Regional de Ensino (DRE), na função de assessor de currículo de Educação Física.

Nessa função, trabalhava com a formação de professores da rede estadual de ensino e coordenava o Jogos Estudantis do Estado do Tocantins (JETs).

Esse período na DRE me proporcionou grande crescimento profissional, pois, além das formações que ministrava, visitava *in locu* os professores de Educação Física em suas unidades de ensino, conhecendo profissionais da área e ouvindo-os nos mais diferentes contextos.

Na qualidade de assessor, pude visitar mais 65 unidades de ensino, totalizando-se mais de cem professores de Educação Física, podendo, nesse sentido, observar a Educação Física em suas múltiplas realidades.

Ainda na DRE, tive o privilégio de participar da elaboração do Referencial Curricular do Estado do Tocantins, documento que vigorou no estado até o ano 2015. Permaneci na função de coordenador até o ano de 2012, quando retornei para a escola em que trabalho atualmente.

Outro momento muito importante da minha trajetória profissional aconteceu em 2010, quando comecei a atuar na docência no ensino superior, em uma faculdade particular em Araguaína-TO.

Essa experiência no ensino superior me permitiu refletir sobre a teoria e a prática da Educação Física em uma perspectiva acadêmica. A docência nessa instância educacional foi um divisor de águas na minha trajetória profissional; cresci e amadureci muito. Muitas teorias da educação e da Educação Física foram consolidadas nesse período, outras ruíram, e as deixei para trás; outras foram ressignificadas.

A docência no ensino superior, além de ter sido um sonho realizado, representa um período de crescimento pessoal e profissional. Poder ter havido outras, mas essa experiência me permitiu fechar um ciclo de crescimento e aprendizado sem igual.

Em minha passagem pelo ensino superior, ministrei as disciplinas de História e Filosofia da Educação Física, Didática Aplicada, Educação Física e Estágio Supervisionado IV com ênfase no ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa experiência expandiu minha compreensão sobre os temas, dilemas e fundamentos dessas áreas do conhecimento.

Depois desse período (2010-2019), quando atuei, de forma concomitante, na educação básica e no ensino superior, fiquei exclusivamente no ensino fundamental.

Atualmente, sou professor regente da Escola Estadual de Tempo Integral Sancha Ferreira, da cidade de Araguaína-TO, onde trabalho desde de 2013. É importante ressaltar que,

cheguei a essa escola, atuei nela como coordenador de cultura e esporte, até o ano de 2018, quando voltei a atuar em sala de aula.

Em síntese, esse breve memorial ressalta que, nesses 21 anos de atuação na educação básica e no ensino superior, experienciei situações enriquecedoras, encorajadoras e de grande valia para minha trajetória pessoal e profissional. Tive experiências de sucesso, de autorrealização, de alegria e sentimento de dever cumprido.

Porém, essas experiências que vivi, ao longo de todos esses anos na docência, nem sempre foram experiências boas, exitosas e de sucesso. Muitas delas foram frustrantes, amargas e triste, mas, com certeza, foram indispensáveis para o meu amadurecimento e crescimento enquanto profissional da Educação Física.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

➤ Compreender o currículo enquanto projeto dinâmico que pode ser modificado para atender as necessidades e as características sociais, políticas, econômicas e estruturais da escola.

1.2.2 Objetivos específicos

➤ Identificar e refletir sobre as principais concepções de currículo que norteiam a educação e a Educação Física atualmente.

➤ Entender o currículo enquanto documento norteador da organização e sistematização dos processos de Ensino e aprendizagem.

➤ Analisar o impacto que as tendências pedagógicas, as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e os documentos oficiais tiveram na elevação da Educação Física a disciplina curricular.

1.2 Produto Educacional

Como produto final deste trabalho, foi elaborado uma proposta curricular de Educação Física para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Escola de Tempo Integral Sancha Ferreira.

Essa proposta curricular foi estruturada por série e por bimestre. Em cada bimestre foram destacadas duas ou três unidades temáticas. Em cada unidade temática apresentamos uma estrutura de compõem competências, habilidades e objetos de conhecimento conforme orienta a BNCC, as DCTs, os documentos oficiais da escola, como planejamentos anual e bimestral, e o PPP.

Destacamos que essa proposta curricular em Educação Física, será apresentada na forma de e-book, pois acreditamos que essa estrutura possui um designer organizacional que ajuda na apresentação do trabalho e colabora na estética do mesmo. Esse *e-book* será apresentado de forma sintética, por meio de conceitos relacionados ao currículo e estruturas de organogramas temática que configuram as ideias centrais dessa dissertação.

A configuração do produto final se deu desse forma, porque as questões teóricas mais profundas já haviam sido apresentadas e refletidas no referencial teórico da dissertação.

Essa proposta curricular também será apresentada a toda comunidades escolar, para que essa possa conhecer, criticar e fazer as suas contribuições. E caso essa proposta curricular seja aceita e esteja alinhada com ao projeto político pedagógico(PPP) da escola, esse documento será acolhido como documento oficial da escola.

Os documentos norteadores que fundamentam essa proposta curricular são: A lei de diretrizes e base da educação LDB 9394/96, a BNCC (2017), o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2017), o projeto político-pedagógico da escola (PPP, 2022), o registro dos conteúdos armazenados no sistema de gerenciamento escolar do Estado do Tocantins (SGE) dos últimos dez anos, que foram registrados por nove professores da disciplina de Educação Física, que atuaram na docência na escola nesse período, as Orientações Curricular do ensino fundamentais – anos iniciais de Araguaína (5º ano) e as teorias da Educação Física que estão alinhadas com essas temáticas.

2 REFERENCIAL

2.1 Considerações sobre o currículo

2.1.1 Conceito de currículo

Tradicionalmente, quando tratamos sobre o currículo, as questões conceituais, são, de forma geral, rapidamente evocadas no sentido de darmos um direcionamento acerca de onde estão alicerçados os nossos posicionamentos e os nossos entendimentos sobre esse assunto. Silva (2022, p. 14), abordando o conceito de currículo, destaca que “uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o que é o currículo”.

Nesse sentido, podemos entender, segundo Silva (2022), que há várias definições de currículo, que cada uma delas apresenta as suas próprias concepções e delineamentos sobre o assunto em questão. Sendo assim, entendemos que esse objeto de estudo é polissêmico, apresentando sentidos, conflituosos e permeados de interesses ideológicos, políticos, econômicos e culturais.

Embora saibamos que são múltiplas as definições de currículo, entendemos que a sua definição se apresenta como um ponto de partida, um norte, para a compreensão do que ele é e daquilo a que ele se propõe. Em razão disso, apresentaremos aqui algumas definições de currículo que nos posicionarão nesse cenário.

Lopes e Macedo, ressaltam que, embora simples, a pergunta “o que é currículo” não tem encontrado resposta fácil, pois:

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido o currículo de formas muito diversas, e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino, aquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado entre outros, de grade curricular com disciplina/atividades e carga horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelo aluno. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19)

As diversas definições e significados ressaltados pelas autoras sobre o currículo, ainda encontram ressonância nas escolas e nas compreensões dos docentes nos dias atuais. Podemos dizer que os conceitos acima representados, como grande curricular, conjunto de ementas,

experiências propostas e vividas pelos alunos, consolidaram-se como o senso comum da educação, pois, no discurso de muitos professores, esses termos são bastante populares e cotidianos.

Ainda nessa perspectiva, Goodson (2008) nos ajuda a entender o conceito de currículo. Fazendo uma análise cuidadosa da etimologia da palavra, esse autor afirma:

A palavra currículo vem do latim *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado. No que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como conteúdo apresentado para estudo. Nesta visão, contexto e construção social não constituem problemas, porquanto, por implicação etimológica, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso (GOODSON, 2008, p. 38).

O entendimento apresentada por Goodson (2008) destaca que a etimologia da palavra currículo, independentemente da visão, do contexto ou da construção social, não limita a compreensão e o sentido desse conceito, pois a etimologia por si só está apenas apontado para um caminho, uma direção que pode ser trilhada. Nesse sentido, a escolha sobre qual caminho, sobre qual direção seguir seria definido por concepções diversas e divergentes sobre o assunto. E como ele mesmo afirmou, o poder de definição é posto nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso.

Ainda sobre esse fundamento, Coll (1995) afirma:

O currículo é um 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 como avaliar. (COLL, 1995, p. 45)

Dessa forma, o autor também não discute sobre quais saberes, conhecimentos e experiências que se devem ter na escola. O que ele nos apresenta, é o entendimento de que o currículo é um projeto que define as intenções, quais são as guias de ações adequadas e úteis para os professores, e que essas informações proporcionam direcionamentos sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando avaliar.

Essas definições nos permitem ter um panorama e compreensões sobre o que é o currículo e quais direcionamentos esse objeto de estudo pode nos conduzir.

Sabemos também que o conhecimento educacional do qual faz parte o currículo, além de sistematizado, organizado e intencional, é permeado de sentidos, significados e interesses

dos mais diversos. O currículo, nesse sentido, nunca será neutro ou desprovido de intenções, sejam explícitas, sejam veladas.

Portando, precisamos acolher esse tema em nossas discussões educacionais para que possamos nos apropriar dele, com vista a intervir na realidade de forma intencional e significativa, de modo a atender às reais demandas e expectativas de nossos alunos.

No atual cenário, as definições sobre o currículo que norteiam a educação, estão alicerçadas, em síntese, em três grandes concepções: concepções tradicionais, concepções críticas e/ou concepções pós-críticas (Silva, 2002; Lopes; Neira, 2011). Cada um desses entendimentos traz consigo a compreensão sobre quais conhecimentos e experiências devem compor os sistemas de ensino e quais os tipos de pessoas se pretende formar para determinada sociedade.

Sendo assim, prontamente já podemos destacar que o currículo é um território de disputa pelo poder e pela hegemonia de determinadas teorias em detrimento de outras. Essa disputa pelo currículo, não é ingênua nem neutra, mas permeada de intencionalidade e dos mais diversos interesses (Arroyo, 2013), sejam eles políticos, econômicos, filosófico ou ideológico, por meio dos quais cada teoria busca exercer seu domínio e sua influência dentro dos sistemas educacionais.

De igual modo, Arroyo, (2013) destaca que é no currículo que acontece a construção dos sistemas escolares; ele é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. É no currículo que as teorias se evidenciam e dominam seus espaços.

É no currículo que estão materializadas as crenças, os valores, a cultura e a nossa leitura de mundo, além, é claro, dos saberes que elegemos como essenciais para a vida em sociedade. Os autores de cada concepção teórica entendem que dominar o currículo é exercer influência marcante na vida das pessoas que se apropriam desses conhecimentos.

Nesse sentido, apresentaremos, neste trabalho, as concepções teóricas do currículo, entendendo como essas questões foram se delineando na educação e influenciando o nosso sistema educacional atualmente. Do mesmo modo buscaremos explicitar os fundamentos de cada uma dessas concepções a partir da compreensão de alguns autores, como Silva (2002), Sacristan (2002), Goodsom (2008), Mc Kernan (2009), Arroyo (2013) e Lopes e Macedo (2011).

A escolha desses autores se dá por suas contribuições significativas em relação à temática do currículo. Esses autores, se destacam por suas contribuições acadêmicas, apresentando uma abordagem crítica e reflexiva sobre as políticas e as teorias curriculares, e promovendo, dessa forma, uma análise atenta das relações de poder, as influências culturais,

ideológicas e sociopolíticas que impactaram as concepções de currículo que apresentaremos neste trabalho e que nortearam o nosso sistema educacional ao longo desse século.

Além disso, esses autores fazem uma análise histórica consistente dos desdobramentos teóricos em relação ao currículo, fazendo comparações que enriquecem a compreensão de diferentes abordagens em nosso sistema de ensino. Ainda nessa perspectiva, esses teóricos se destacam por articularem elementos da cultura, ideologia, linguagem, política e economia como aspectos essenciais na compreensão do tema em questão. Sendo assim, consideramos que suas produções acadêmicas, conseguem nos subsidiar de forma consistente na compreensão e na reflexão sobre o tema apresentado.

2.1.2 Concepções teóricas do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica

A história do currículo como a conhecemos atualmente é uma história muito recente no que se refere ao termo e ao seu conceito. O currículo, enquanto organização do conhecimento e produção de saberes, é objeto de reflexão da educação desde o surgimento da escola. Porém, o termo no qual conhecemos atualmente é bastante recente. Silva (2002) destaca:

O termo Curriculum, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como a França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. É precisamente nessa literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudo. (SILVA, 2002, p. 21)

O currículo surge para atender às demandas de uma sociedade em transição, que migrava de um modelo de produção feudal e para um sistema industrial (Goodsson, 2008; Silva, 2002). Inicialmente o currículo se apresenta para atender às exigências econômicas e industriais de um capitalismo em ascensão que era dividido em classes. Havia nesse contexto a necessidade de qualificar mão de obra para o trabalho fabril e afirmar a cultura vigente.

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2002, p. 12).

As ideias contidas nessa teoria encontram fundamento no livro de Bobbit, *The Curriculum* (1918), no qual, segundo Silva (2002), o modelo institucional dessa concepção é a fábrica. Esse modelo de escola expressava uma visão tradicional sobre o currículo, pois o seu

olhar partia das demandas de uma classe dominante e dos anseios dos sistemas educacionais em consolidar essa classe, transmitindo seus valores, sua cultura e suas crenças.

Nessa concepção tradicional sobre o currículo, não havia uma preocupação com os saberes propagados na escola e/ou se eles atenderiam em essência às necessidades das pessoas que pertenciam às classes dominadas, ou seja, o proletariado. A escola, nesse contexto, apenas reproduzia os costumes de uma classe dominante, tornando esse saberes “relevantes” e “imprescindíveis” à vida em sociedade.

Não se questionava nesse sentido, se os conhecimentos que permeavam a escola atenderiam, de fato, aos interesses de outros segmentos da sociedade. As teorias tradicionais se preocupavam sobretudo com as questões de organização, planejamento e sistematização do currículo (Silva. 2002, p. 24).

Nessa perspectiva tradicional de currículo, as questões de poder, identidade e diferença não são consideradas em seu bojo, haja vista o currículo ser entendido como neutro e isento de influências políticas, econômicas e ideológicas. Isso fica patente quando Sacristan (2000, p.46) traz um conceito orientado pelo olhar tradicional de currículo e destaca:

As Teorias Curriculares Tradicionais afirmam que o currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTAN, 2000, p.46)

Conforme referência acima, o entendimento de currículo nessa concepção, considera que os processos educacionais ocorrem de dentro para fora, ou seja, acredita-se que o que acontece na escola está desvinculado da realidade social ou dos interesses dominantes. Nessa concepção, a escola é um lugar “neutro e isento de influências exteriores blindado dos interesses dominantes” Silva (2002).

Uma outra influência importante na construção das teorias de currículo que a literatura nos apresenta, ainda na perspectiva tradicional, é o livro de Tyler, publicado nos Estados Unidos. Essa obra influenciaria diversos países, incluído o Brasil, como destaca Silva (2002)

O modelo de currículo idealizado por Bobbit, iria encontrar sua consolidação definitiva em 1949 com a publicação do livro de Ralph Tyler. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluído o Brasil, pelas próximas quatro décadas. SILVA, 2002.p.25)

Nessa obra, Tyler consolidaria uma concepção de currículo que estava fundamentada na ideia de organização e desenvolvimento. Na perspectiva Tyler e Bobbit, as exigências

educacionais estavam vinculadas às questões técnicas, de modo que tudo que se fazia na escola poderia ser medido e controlado em semelhança a uma usina de fabricação.

A concepção tradicional de currículo, apesar de suas limitações políticas, econômicas e ideológicas, não foi totalmente superada pelas novas teorias educacionais. Atualmente, nos sistemas educacionais, ainda temos resquícios contundentes de um currículo tradicional, que na nossa percepção tem aspectos que são relevantes e importantes na estruturação de qualquer currículo, independentemente da teoria que os fundamente.

Sob esse olhar, consideramos que as questões organizacionais e técnicas precisam sim ser consideradas por uma educação formal e escolar que tenha clara a intencionalidade e os objetivos explícitos a serem alcançados. Porque por mais que existam críticas sobre o modelo tradicional de currículo, o seu caráter técnico e organizacional é até hoje utilizado em nossos sistemas educacionais, tanto da educação básica quanto do ensino superior.

Davini (1994) *apud* Sacristan (2000) destaca que o currículo é um documento sistematizado e elaborado. A esse respeito, esse último autor destaca:

É um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática. Mas, é importante observar que esta ampla definição pode adotar variados matizes e as mais variadas formas de acordo com as diferentes concepções de aprendizagem que orientam o currículo. Melhor dizendo: segundo o que se entenda por aprender e ensinar, o conceito de currículo varia, como também varia a estrutura sob a qual é organizado (SACRISTAN, 2000, p. 57).

Ainda nessa linha de pensamento, Goodson (2008, p. 21) reforça essa premissa sobre o currículo enquanto materialização de uma ideia e/ou teoria: “Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estruturação institucionalizadas da escolarização”.

Portanto, independentemente da teoria que exerça domínio sobre o currículo, ele sempre será um testemunho, uma fonte documental, um mapa, um registro que conduzirá a educação para os objetivos que ela anseia alcançar.

Em contraposição à concepção tradicional de currículo, a concepção crítica, outra teoria do currículo que influenciou a educação brasileira em relação ao entendimento, elaboração e à estruturação do currículo assim como sobre a sua compreensão, apresenta questionamento sobre a neutralidade da concepção tradicional.

Essa concepção tem essa classificação porque criticava o modelo de currículo tradicional, que não considerava as questões de poder, identidade e diferença que, por sua vez,

ficavam estritas e limitadas aos aspectos organizacionais e técnicos desse documento orientador.

A teoria crítica de currículo surgiu na década de 60, quando vários movimentos começam a reivindicar a renovação das concepções e das teorias sobre o currículo. Isso pode ser identificado a partir do movimento estadunidense de reconceptualização e o movimento inglês chamado de “nova sociologia da educação” idealizado pelo Inglês Michael Young (Silva, 2002).

Esses movimentos educacionais que criticavam o modelo tradicional de currículo destacavam a relevância de outras teorias e temas na reformulação sobre o entendimento do currículo:

Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, ‘explodiu’ em vários locais ao mesmo tempo. (SILVA, 2000, p. 29).

Esses movimentos de renovação da educação abalaram as concepções tradicionais do currículo, porque questionavam de forma mais contundente os arranjos educacionais existentes até então. As formas dominantes de conhecimento e de percepção da educação que eram oferecidas nas instituições educacionais começaram a ser questionadas e passaram a dá lugar a outras saberes e experiências que estavam mais próximas dos outros segmentos sociais, mulheres, negros e homossexuais.

A teoria crítica apresentava outros aspectos que influenciavam o currículo propriamente dito, como as questões, de poder, de classe social, do capitalismo, da resistência e da reprodução cultural, política, ideológicas e que orientavam a estruturação a formalização desse documento.

Nesse sentido, a concepção crítica do currículo denunciou que a sua construção desse documento não era uma atividade neutra e isenta de interesses, mas uma construção permeada de conflitos e tensões de diferentes grupos e classes sociais. Sacristan (2000) nos confirma esse entendimento quando destaca:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Busca componentes curriculares que constituem a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovida de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que outros. (SACRISTAN, 2000, p. 62)

Ainda nessa perspectiva, de compreender o currículo como espaço de disputa de poder, ideologia, reprodução e resistência, Silva (2002) enfatiza:

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam *do status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. (SILVA, 2002, p. 30)

Essas considerações provocaram mudanças substanciais na forma de entender e perceber o currículo educacional. As questões técnicas e organizacionais passaram a ter valor secundário dentro dessa nova concepção, pois o importante não é mais desenvolver a técnica de como fazer alguma coisa, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que fazem determinados saberes e conhecimentos.

Sobre essa nova lente pela qual o currículo é percebido e analisado, a teoria crítica irá compreendê-lo como produto de um determinado interesse como apresenta Apple *apud* Sacristan (2000, p. 54): “O currículo é a produção e/ou a reprodução permanente dos conflitos, tensões, compromissos culturais, religiosos, econômico, políticos e sociais que organizam e ao mesmo tempo desorganizam um povo, na concepção de Apple.

O currículo, nesse entendimento, é um lugar de possibilidades e de contradições onde são explicitadas e materializadas ideologias, interesses e concepções de mundo. O currículo, entendido dessa forma, postula que essa produção sempre priorizará alguma coisa em detrimento de outra; sempre será um recorte de um segmento da sociedade, de uma concepção de mundo ou de uma ideologia.

Seguindo adiante sobre essas questões ideológicas que nortearam essa concepção crítica de currículo, Althusser *apud* Silva (2002) apresenta um ensaio que faria a conexão entre ideologia e educação que seria central nas teorizações críticas da educação e do currículo, baseadas na análise marxista da sociedade. Nesse ensaio, conforme Silva (2002), Althusser apresenta o seguinte argumento:

A permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status quo não fosse contestado. (SILVA, 2002, p. 31)

Esse entendimento que Althusser nos apresenta traz consigo a ideia de que a escola é um aparelho ideológico do Estado e que, por isso, trabalha para reproduzir a cultura, as crenças e os valores da classe dominante, perpetuando dessa forma, a sua condição de dominação.

É importante ressaltar que a concepção de Althusser não foi a única que contribuiu para a estruturação de uma nova concepção de currículo. Outros autores importantes, como Michael Apple, Henry Giroux, Bourdieu, Passeron e Paulo Freire, foram essenciais na consolidação da

concepção crítica sobre currículo, pois enfatizaram em suas teorias a influência da cultura, da política, da economia, da conscientização e da emancipação por meio da educação.

Nesse sentido, Boudier e Passeron (1970) *apud* Silva (2002) apresentaram o conceito de capital cultural, que, no entendimento desses autores, seria a reprodução social da cultura dominante. Seria a forma velada de perpetuar os anseios da classe hegemônica, destacando os conhecimentos que eram importantes e que tinham valor social.

Para esses autores, a escola teria um papel fundamental na perpetuação da cultura dominante. Por meio dela e do currículo, os seus valores, seus gostos, seus costumes e seus hábitos seriam perpetuados, pois a cultura dominante tem prestígio e valor social que são confirmando culturalmente.

Sacristan (2000) reforça o peso que a cultura dominante tem sobre a escola, denunciando as consequências dessa disputa de poder dentro do currículo educacional:

A dissociação entre a cultura do currículo e a dos meios exteriores vai deixando a primeira cada vez mais obsoleta. Isso tem consequências distintas para diversos grupos de alunos. Naqueles que procedem de níveis culturais baixos, a cultura escolar é algo que carece de significação em sua vida presente e em seus projetos vitais. Daí que a resposta seja, em muitos casos, o abandono, a desmotivação, o fracasso escolar e outros modos de resistência ou a rebeldia contra uma instituição que, por tediosa, tem que se impor por meio de recursos disciplinares. (SACRISTAN, 2000, p. 74)

Esse cenário que o autor descreve destaca que as formas de manifestações culturais mais baixas não são consideradas na escola e não se veem representadas nessa instituição. Por esse motivo, os alunos não encontram significado naquilo que se faz nela tendo como consequência um quadro de abandono e desmotivação escolar, que irá se perpetuar por todo período educacional.

Seguindo esse entendimento sobre a educação e posteriormente sobre o currículo, o binômio ideologia e poder se consolidou como uma equação básica que estruturaria a sua crítica em relação à educação, pois a questão política e econômica está estritamente relacionadas à questão educacional. Nesse aspecto. Apple (1982) *apud* Silva assinalam:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE *apud* SILVA, 2002, p. 59)

Sendo assim, é possível entender que o currículo não é um instrumento passivo, neutro, estanque e despretensioso. Pelo contrário, é um documento dinâmico e vivo, que vai se

modificando e sendo transformado à medida que as mudanças sociais, culturais, econômicas e ideológicas vão se estabelecendo.

Por esse entendimento, Silva (2002) reforça que para Apple (1961) o currículo:

Não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de processo de seleção que recorre as fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado do currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. (SILVA, 2002, p. 23)

A compreensão de que o currículo é a materialização de uma concepção particular da classe dominante sustentaria todas as críticas de Apple a respeito das concepções tradicionais, pois, para ele, a educação estaria estritamente relacionada às questões econômicas, sociais e políticas mais amplas.

Seguindo essa linha de entendimento sobre as teorias do currículo, surge a concepção pós crítica. Essa concepção teórica se destaca por entender que as questões de identidade, alteridade, raça, subjetividade, diversidade cultural e de gênero devem estar contempladas no currículo. Para essa concepção, as questões curriculares transcendem os aspectos econômicos, políticas e de classe social. Elas abrangem questões bem mais amplas e complexas, como as questões relacionadas sexualidade, multiculturalismo e da diversidade cultural.

Essa concepção entende ainda que a complexidade da sociedade não pode ser mais compreendida estritamente pelas divisões das classes sociais ou pelas relações de reprodução. Para essa corrente teórica, segundo Silva (2002), as questões relacionadas à diferença, à identidade, ao gênero, à raça e à etnia são dimensões da sociedade que devem compor o cerne das reflexões e dos debates em torno dos currículos escolares.

Segundo essa corrente teórica essas reivindicações se justificam porque, esses segmentos da sociedade não se veem representados nos currículos escolares, pois, para eles, o currículo que aí está não representa os negros, as mulheres e os homossexuais. Por isso, esses movimentos têm se mobilizado socialmente, para que essas questões estejam contempladas nos espaços educacionais por meio dos currículos.

Outro aspecto que exerce peso e tem muito significado nessa teoria é a importância dada cultura na construção social de nossas crenças e compreensões da realidade. Essa concepção busca em suas críticas e em suas reivindicações, desnaturalizar aquilo que para eles são sombras das construções sociais e demonstram que nenhuma cultura é superior a outra. Esse entendimento é confirmando por Silva (2002), que diz:

A ideia de que não se podem estabelecer uma hierarquia sobre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgado superior a outra. (SILVA, 2002, p. 86)

Essa compreensão de que não existe uma raça ou etnia superior a outra fizeram um grande eco nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 60, estabelecendo um ponto de cisão com o currículo tradicional e um ponto de partida para as lutas pela busca de direitos e garantias, em relação ao respeito e ao reconhecimento social que fossem comuns a todos.

Dessa forma, as três teorias de currículo mencionados acima são atualmente fundamentais para a educação no Brasil, uma vez que exercem influência e direcionam a elaboração desse documento nas escolas e demais instituições de ensino.

Diante desse contexto e dessas visões de ensino que foram expostas anteriormente, a abordagem que mais nos identificamos é a visão crítica de currículo. Pois acreditamos que as questões ideológicas, de reprodução cultural, de poder e classe social ainda são cruciais e exercem maior impacto nos conhecimentos essenciais para que transformações reais ocorram em todas as esferas sociais.

Mesmo nos aproximando mais da concepção crítica de currículo, entendemos que não existe uma concepção “pura” enquanto concepção teórica. E que em alguns momentos as concepções tradicional e a concepção pós crítica podem permear nossas concepções e práticas pedagógicas.

2.2 O currículo no ensino fundamental

A educação escolar em sua complexidade e abrangência, tem buscado ao longo dos tempos tornar a sua ação mais efetiva e significativa quanto à democratização do acesso, da permanência e da qualidade do ensino prestado aos sujeitos envolvidos no processo de apropriação dos saberes e das experiências indispensáveis à vida em sociedade.

Essa qualidade de ensino que a educação busca oferecer, passa sem dúvida alguma, pelas questões curriculares, pois é, por meio delas que iremos selecionamos o que ensinar, como ensinar e como avaliaremos. Essas escolhas que fazemos na elaboração do currículo, devem sempre levar em consideração o público para qual esse conhecimento será destinado.

Portanto, refletir sobre o currículo dentro da educação básica, e em particular, no ensino fundamental, será necessário reconhecer que existem características, particularidades, expectativas e possibilidades que são inerente a esse segmento da educação. Isso deve ser

considerado para que o conhecimento e as experiências vividas pelos alunos nessa etapa, estejam adequados as suas capacidades físicas, sociais, emocionais e culturais.

A LDB preceitua em seu artigo 22 sobre a finalidade da educação básica, que orienta sobre os seus objetivos do ensino, tanto no aspecto pessoal quanto profissional, como nos apresenta o próprio texto desse documento: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Brasil, 1996, não paginado)

Esse aspecto apresentado na LDB, sobre a finalidade da educação, explicita que a educação de forma geral, deve direcionar a formação para a cidadania, oferecendo meios de progredir no trabalho e na continuidade dos estudos.

Para entendermos melhor essa etapa da educação básica, apresentaremos algumas características do ensino fundamental que o diferencia da educação infantil e do ensino médio.

Para essa diferenciação entre as etapas da educação básica, utilizaremos como referência a Lei de Diretrizes e Base, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), documento que atualmente rege o sistema escolar nacional, apresentando diretrizes, normas e objetivos para a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nesse perspectiva, a LDB também apresentará em seu texto as características e os objetivos da educação em cada uma das etapas da educação básica. Ofendendo nesse sentido, orientações e normas que precisam ser considerados na propostas curriculares de estados, municípios e escolas. No artigo 32 desse documento, ele apresenta ensino fundamental com suas características e como os seus objetivos. Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 15).

O ensino fundamental de nove anos, abrange o ensino fundamental – anos iniciais e finais, que atende estudantes dos seis anos de idade aos quatorze anos. O ensino fundamental – anos finais, abrange uma faixa etária que tem uma média de idade que vai dos onze aos quatorze anos. Essa etapa é um período de transição entre a infância e a adolescência. Período de transformações em suas dimensões biológicas – físicas, emocionais e sociais. Transformações

que são determinantes para o desenvolvimento e para a formação cidadã do indivíduo conforme destaca o documento.

Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2017, p. 57).

Conforme esse documento, a escola é uma das instituições responsáveis pelos processos formativos e de transição, pois ela deve possibilitar as condições ao pleno desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões físicas, sociais, políticas, econômicas e efetivas.

A divisão da educação básica destacada pela LDB 9394/96 considera as particularidades dos sujeitos que estão inseridos em cada uma dessas modalidades de ensino. Cada uma dessas etapas da educação, está configurada conforme as mais variadas características desses estudantes, estejam elas relacionadas aos aspectos biológicos, sociais, cognitivos, políticos e/ou culturais.

Outro aspecto que precisa ser considerado no ensino fundamental é que nessa etapa de nove anos de estudos, a mais longa da educação básica, os estudantes que ingressam nesse segmento precisam estar dentro de uma faixa etária específica, a partir dos seis conforme apresentamos anteriormente anos de idade, que no caso seria o ensino fundamental – anos iniciais (BRASIL, 1996).

No ensino fundamental anos finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do ensino fundamental anos iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 60).

A continuidade e a progressividade na organização dos conhecimentos e experiências destacam que os desafios de maior complexidade se apresentam nessa etapa do ensino. Espera-se que de forma progressiva, a cada ano, os alunos progridam em suas capacidades cognitivas, sociais e motoras, lidando melhor com as diferentes lógicas de organização do conhecimento.

Contudo, será importante retomar e ressignificar as aprendizagens que foram socializadas e vivenciadas nos anos anteriores, em particular nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas ao aprofundamento desses conhecimentos.

Ainda nesse sentido da transição e das características dos estudantes dessa etapa da educação, a BNCC ressalta que:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde a transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológica, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem o parecer CNE/CEB n11/2012, ampliam-se os vínculos sociais e laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínio mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 61).

Depreendemos a partir do que a BNCC nos apresenta, que os estudantes dessa fase da educação estejam progredindo não só biologicamente, mas também em suas capacidades de compreender, criticar, abstrair e refletir sobre a realidade que os envolve, construindo dessa forma a sua autonomia intelectual, social, emocional e física.

Discorrendo ainda sobre as configurações do ensino fundamental – anos finais, destacamos que a sua organização é estabelecida por quatro grandes áreas do conhecimento: a área de Linguagens, a área de Ciências da Natureza, a área de Matemática e a área de Ciências Humanas.

Na área de linguagens onde está inserida a disciplina de Educação Física estão contempladas também as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. A BNCC apresenta uma explicação nesse sentido, apresentado os fundamentos pelos quais essas disciplinas estão contempladas na área das linguagens.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

Nesse entendimento que BNCC nos apresenta sobre a atividades humanas e as suas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens nos direciona para que o currículo considere essas formas de linguagem e suas significações e interações. Pois nesse sentido, a Educação Física é considerada uma prática social de interação dos sujeitos com o mundo e com os outros.

Em cada uma dessas áreas do conhecimento da educação, busca-se desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil,1996).

Nessa perspectiva, o ensino fundamental – anos finais da educação por meio de seus currículos (conhecimentos, experiências, habilidades, valores e comportamentos) permitirá que essa formação comum dos estudantes seja materializada nas escolas, para que cada aluno possa progredir na sua formação como um todo.

Sendo assim, a observação desses aspectos será imprescindível na organização, sistematização e níveis de complexidades dos conhecimentos que serão socializados em cada um desses segmentos ou desses anos do ensino fundamental.

2.3 O currículo de Educação Física no ensino fundamental

Quando refletimos sobre a educação integral do indivíduo, pensamos essa educação em sua dimensão física, social, política, biológica e cultural e econômica, ou seja, em sua dimensão absoluta e plena.

É nesse sentido que a Educação Física se insere enquanto componente curricular da educação básica, pois como já refletimos nesse trabalho, essa disciplina tem contribuído de forma significativa na socialização, no desenvolvimento motor de crianças-adolescentes, na reflexão crítica sobre a sociedade de consumo e também na apropriação da cultura onde esses sujeitos estão inseridos.

A educação escolar em sua complexidade e em sua abrangência, tem buscado ao longo dos tempos tornar a sua ação mais efetiva e significativa no que se refere à democratização do acesso, da permanência e da qualidade do ensino prestado aos sujeitos envolvidos nesse processo de apropriação dos saberes e das experiências indispensáveis a vida em sociedade.

Entendendo que a educação escolar é um dos pilares para a formação cidadã, com a família e a religião. Essa educação formal é orientada em nosso país pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei 9394/1996 (LDB), que apresenta em seu documento todos os aspectos que orientam e normatizam os currículos de estado, municípios e escolas.

Esse documento nos apresenta em seu art. 27 as diretrizes que o currículo da educação básica deve observar.

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1990, p. 45).

Essas diretrizes que essa lei orienta, deve fundamentar todas as disciplinas do currículo da educação básica, inclusive a Educação Física. Então, além dos objetivos específicos da

Educação Física, outros objetos educacionais mas gerais também deverão ser contemplados na organização dos currículos de cada disciplina.

Ainda nesse sentido, sobre os objetivos e as diretrizes dos currículos da Educação Física no ensino fundamental, agora de forma mais específica, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), embora não seja mais o documento oficial vigente, mas que no meu entendimento, ainda contribui de forma significativa para organização, compreensão e sistematização do currículo da Educação Física apresenta em seu texto, quais são os objetivos da Educação Física nesse segmento da educação básica:

Espera-se que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de: • participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; • adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência; • conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;...solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado (BRASIL, 1997, p. 33).

Os objetivos que esse documento apresenta, abrange uma Educação Física escolar que considera a participação, o respeito, as relações equilibradas e construtivas sem discriminação, seja ela de qualquer natureza. Observamos que, nesse documento, os valores, a ética, o respeito e a pluralidade cultural, a capacidade de resolver problemas e o direito de participar das atividades corporais devem ser contempladas no currículo da Educação Física no ensino fundamental.

Nesse sentido, embora esse documento não esteja em vigência atualmente, as suas orientações são coerentes e atuais, atendendo em tudo a nossa concepção do que o currículo de Educação Física deve contemplar no ensino fundamental.

Portanto, o currículo dentro desse segmento da educação básica, reconhecer que existem peculiaridades, possibilidades e problemas na organização e na elaboração desse documento que norteiam os sujeitos dessa etapa da educação básica.

Considerando esse cenário, sobre a importância da Educação Física na formação integral do indivíduo, é que as questões curriculares se tornam determinantes para que as contribuições dessa disciplina de fato, alcance seus objetivos e contribui na formação integral de nossos alunos.

No entanto, no atual cenário, a Educação Física ainda busca solucionar problemáticas histórico no que tange a organização e sistematização dos seus conhecimentos no âmbito educacional.

Nesse sentido, Grespan (2020) ratifica essa questão relacionada a organização e sistematização do conhecimento quando afirma:

Um dos problemas da Educação Física escolar está em organizar e sistematizar os conteúdos a serem trabalhados ao longo da vida escolar, da educação infantil até o ensino médio. Há várias propostas indicadoras de como trabalhar com estruturas ainda incipientes relativas a organização dos conteúdos da área, porém elas ainda carecem de exemplificações claras e objetivas de como sistematizar os conteúdos ao longo da vida escolar. (GRESPLAN, 2020, p. 09)

Esse desafio que a autora nos apresenta em relação a organização e sistematização dos conteúdos do currículo de Educação Física, ainda hoje nos inquieta no que concerne a uma proposição de conhecimentos e de experiências que de fato contribua com a formação integral de nossos educandos e que atenda aos seus verdadeiros anseios, expectativas e necessidades. Por isso, a reflexão dessa temática é urgente, atual e necessária.

Ainda nesse sentido, Geres e David (2009, p. 76) nos aponta caminhos possíveis para a resolução desses problemas:

A questão fundamental sobre o que ensinar e o tipo de pessoas que queremos formar na escola, embora pareça simples, trata-se de uma das questões mais complexas quando buscamos compreender a partir dos contornos políticos, ideológicos e epistemológicos que envolvem o currículo escolar, portanto, é condição necessária para atuação pedagógica engajada na melhoria da condição humana. (GERES; DAVID, 2009, p. 76)

Compreender o que fundamenta o fazer pedagógico do professor, é condição *sine qua non* para a sua intencionalidade, intervenção e compreensão da sua prática educativa. Sem essa compreensão, o docente não passará de um mero “expositor de aula” ou um executor de teorias pensadas por outras pessoas, que não sabem o que quer, nem onde querem chegar na condução do seu trabalho.

Sendo assim, no contexto da Educação Física escolar, sabemos que historicamente várias tendências, concepções pedagógicas e documentos oficiais (LDB, PCNs e BNCC) exerceram influências sobre o currículo da Educação Física escolar, contribuindo e auxiliando sobre a compreensão do que os professores deveriam ter sobre o seu papel no contexto educacional.

Atualmente o currículo da Educação Física escolar no Brasil é norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada no ano de 2017. Esse documento

normativo, com as diretrizes curriculares do estado do Tocantins (DCTs) orientam o currículo dos estados, municípios e escolas.

A BNCC, em sua concepção, entende a Educação Física da seguinte forma:

A Educação Física é componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Essa compreensão que a BNCC (2017) nos apresenta sobre a Educação Física no ensino fundamental, explicita dentre outras questões o significado social das práticas corporais, as possibilidades expressivas dos sujeitos no contexto histórico além de ressaltar o movimento humano inserido no âmbito da cultural.

Esse aspecto cultural em particular é também apresentado por Daolio (1997) quando ressalta o significado e o valor da cultura nas práticas corporais. Isso porque, sem considerar o aspectos cultural na Educação Física escolar, as nossas práticas corporais ficariam naturalizadas, esvaziadas de sentidos e perderiam o seu valor social e histórico.

A BNCC ainda enquanto documento normativo e orientador da educação básica, traz outro aspecto relevante no que diz respeito as escolhas e organização do currículo da Educação Física no ensino fundamental.

O documento apresenta a Educação Física na área de linguagem, entendendo o movimento, como meio de comunicação social, histórica e cultural. Nessa perspectiva, a Educação Física busca ampliar seu fazer pedagógico para além dos aspectos biológico e técnicos.

Continuando com a apresentação da Educação Física no ensino fundamental a BNCC, esse documento, apresenta a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. Esse entendimento já havia sido confirmado pelo coletivo de autores (1992), que também entendeu a Educação Física sobre essa perspectiva da cultura corporal de movimento.

Essa compreensão da BNCC sobre o objeto de estudo da Educação Física é confirmando quando destaca que:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASIL, 2017, p. 214).

Nós também compactuamos do entendimento de que, a cultural corporal de movimento, é objeto de estudo da Educação Física. Em nossa concepção, essa área do conhecimento possui três pilares irrefutáveis, que para nós são fundamentais para o entendimento do objeto de estudo da Educação Física, e que em nenhum deles se sobre põem ao outro. Esses três fundamentos são: o corpo, o movimento e a cultura.

Em encontra partida, outros autores como Neira (2016), Taffarel (1992), Brecht (1992) por exemplo, acreditam que a questão mais importante da Educação Física está em sua dimensão cultural, questões que nós discordamos totalmente, pois sem enfatizar o aspecto do movimento, o objeto de estudo da Educação Física ficaria sem um norte específico.

Atualmente o objeto de estudo da Educação Física é representado pela cultura corporal de movimento, que são expressos por meia de seis unidades temáticas conforme a BNCC, são elas: Jogos e Brincadeiras, Esporte, Dança, Lutas, Ginástica e as práticas corporais de aventura. Essas unidades temáticas são arranjos ou sistematizações da Educação Física escolar que caracterizam e contemplam os vários conteúdos que estão relacionados a cada unidade temática.

Em nossa concepção, a BNCC deveria ter preservado ao eixo norteador; conhecimento sobre o corpo e as atividades rítmicas expressivas, que estavam contemplados nos PCNs (1997), pois, em nossa concepção, o conhecimento sobre o corpo e as atividades rítmicas expressivas, também compõem os saberes inerentes e fundamentais a Educação Física escolar.

A organiza seu currículo em Educação Física é organizada da seguinte forma: Unidade temática, competências específicas da Educação Física, habilidades e objetos do conhecimento. Essa organização da aprendizagem acontece nos nove anos do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, pois, no ensino médio, essa organização possui outra configuração.

Essas competências e habilidades buscam com o objeto de conhecimento, contemplar tanto as dimensões do conhecimento, conceitual, procedimental e atitudinal, quanto os saberes e experiências indispensáveis a formação integral do indivíduo.

Esse saberes e essas experienciais são apresentadas em oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre ação, construção de valores, protagonismo comunitário, análise e compreensão. São essas as dimensões do conhecimento que disciplina de Educação Física possibilita nesse segmento da educação básica.

Essas dimensões do conhecimento apresentadas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 220), embora sejam relevantes, em nossa concepção elas estão incompletas. Pois as questões relacionadas as habilidades técnicas (fazer corretamente), ao cuidado de si, a inclusão e a socialização também deveriam compor essas dimensões do conhecimento que havia sido contemplada outrora, nos PCNs.

Essa sistematização e essa organização que a BNCC nos apresenta, embora seja passiva de crítica e que tenha limitações, ainda sim, tem contribuído de forma significativa na elaboração dos currículos escolares. Possibilitando aos professores de diferentes regiões, contextos sociais, culturais e econômicos uma organização mínima de seus currículos.

Reconhecemos que cada um desses documentos e dos autores que foram aqui apresentados em nossa reflexão sobre o currículo da Educação Física no ensino fundamental, tem contribuído de forma significativa em nossa reflexão, compreensão e na organização sistematização dos currículos escolares.

Sabemos que existem conflitos e compreensões divergentes sobre essa organização e sistematização dos currículos escolares. Porém, a nossa busca aqui nesse trabalho, foi de contribuir para ampliação, reflexão e o entendimento de como melhor desenvolver a Educação Física no âmbito escolar.

2.3.1 Tendências e concepções pedagógicas da Educação Física escolar

As tendências e as concepções pedagógicas da Educação Física são teóricas que influenciaram a forma de entender e significar os objetivos da Educação Física em diferentes contextos. Essas tendências e concepções são aqui apresentadas porque foram teorias que nortearam e influenciaram a organização dos currículos escolares de estados, municípios e escola.

Inicialmente faremos uma diferenciação entre tendências e concepções pedagógicas da Educação Física, para uma melhor compreensão de cada uma dessas teorias. Embora pareçam ser sinônimas, essas teorias se distinguem em seu sentido, objetivos e compreensão.

No sentido conceitual, a tendência é definida conforme o dicionário Michaelis como sendo: “Disposição natural que leva alguém a agir de determinada maneira ou a seguir certo caminho; inclinação, predisposição: [...]” (Michaelis, 2019).

Já o conceito de concepção é definido pelo mesmo dicionário (Michaelis, 2019), como o “ato de conceber ou gerar um ser vivo, fecundação, operação mental para a elaboração de ideias e conceitos, trabalho de criação, geralmente artístico; criação, projeto, plano.

Então, como podemos perceber, essas palavras que por muito tempo foram tidas como palavras sinônimas, em seus conceitos, apresenta diferenças importantes. Enquanto a tendência “é o agir de determinada maneira ou seguir certo caminho”. O conceito de concepção por sua vez é entendido como uma operação mental para a elaboração de ideias, projeto e plano.

Entendo que na concepção a intencionalidade é um aspecto da operação mental indispensável na elaboração de ideias e elaboração de projetos.

Ainda nessa perspectiva de estabelecer diferenças entre tendências pedagógicas e concepções pedagógicas apresentaremos alguns aspectos a diferencia uma da outra.

O primeiro aspecto que ressaltaremos é que as tendências pedagógicas apresentadas por Ghiraldelli (1988), Betti (1988) Medina (1990) e Soares(2001) são teorias que refletiram uma compreensão de Educação Física que vai década de 1900 até os anos de 1990. Ao apresentarem tais tendências, os autores acima citados tiveram como objetivo destacar as características do que a Educação Física representava em cada momento da história.

Sendo assim, as tendências pedagógicas não possuem aqui, um caráter propositivo, e sim histórico e descritivos, descortinando e explicitando o que a Educação Física representou em cada um desses períodos da biografia dessa disciplina.

Um segundo aspectos, que distingue as tendências das concepções pedagógicas é que, as tendências não eram teorias que tinham como foco específico o contexto escolar, o seu olhar para a Educação Física, transcendia o universo escolar, e refletia a Educação Física em uma prática global a abrangente. A tendências pedagógicas também não apresentava em seus fundamentos uma proposição para aquilo de deveria ser a Educação Física no contexto escolar ou fora dele. O seu olhar nesse sentido sobre a Educação Física, possuía uma dimensão que transcendia as questões escolares ou educacionais.

Já as concepções pedagógicas da Educação Física apresentadas por Castellane Filho (1998) e Darido (1998), eram teorias voltadas exclusivamente para o contexto escolar e apresentavam uma proposta renovada do que a Educação Física deveria ser no cenário educacional. Nesse sentido, havia, nessa concepção, uma proposta de mudança para essa área do conhecimento, que refutava e contestava um modelo de Educação Física escolar que era elitista, excludente e mercantilista.

A história nos conta, segundo Betti (1991) e Soares(2001), que, a Educação Física foi introduzida no contexto escolar em 1851, pela lei de Couto Ferraz. Em 1882, por meio da reforma realizada por Rui Barbosa, onde recomenda-se que a ginástica fosse obrigatória nas escolas normais. Essa obrigatoriedade da ginástica é confirmada por Soares que diz que:

Em seu parecer de n.224 sobre a reforma Leôncio de Carvalho, sob o título 'Reforma do ensino primário e várias Instituições complementares da Instrução Pública', proferido na sessão da Câmara dos Deputados em 2 de setembro de 1882, Rui Barbosa assim sintetiza o conjunto de medidas que considera necessárias para que a ginástica se integre no currículo (SOARES, 2001, p. 92).

É nesse período, que a Educação Física, chamada de ginástica, começa a encontrar seu espaço e a sua relevância dentro do contexto educacional.

Desde que a Educação Física foi introduzida no contexto escolar, essa área do conhecimento tem apresentado, no seu currículo, conflitos, contradições, ideologias e interesses velados em suas práticas corporais no contexto educacional. Nesse sentido, as tendências foram importantes para descortinar as verdadeiras intenções da educação no período de 1900 a 1990.

Essas tendências ou teorias que influenciaram a Educação Física entendiam essa área do conhecimento, como ferramenta indispensável à realização de projetos de ordem social, higiênica, econômica, política e ideológica, buscando, nesse sentido, a construção de um “Brasil novo” e a Educação Física seria indispensável a esse instrumento da ordem (Soares, 2001).

O entendimento acima apresentado, de que havia um projeto social, político e ideológico a ser realizado por meio da Educação Física, é confirmado por Soares (2001), que diz.

A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, estas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social, ao longo do período. (SOARES, 2001, p. 69)

As influências das instituições médicas e militares, como disse a autora, não apenas delineiam o espaço da Educação Física, mas também delimitam o seu campo de conhecimento, que segundo essas instituições tinham tanto um viés higienista quanto um viés moral e seletivo de seus praticantes.

Nesse sentido, Ghiraldelli (1998) destaca que, em cada momento da história da Educação Física em nosso país, havia um paradigma em evidência, destacando objetivos, projetos e percepções das práticas corporais na formação física, moral e social dos indivíduos.

Nesse sentido, apresentaremos as tendências pedagógicas que mais influenciaram a Educação Física no início do século XX foram as tendências: higienista (até 1930), militarista (de 1903 a 1945) pedagogicista (1945 a 1964) e competitivista (1964 a 1985).

Essas tendências influenciaram de forma contundente os conhecimentos que nortearam as práticas corporais da Educação Física no contexto escolar, mesmo não propondo orientações específicas para essa instituição de ensino.

Sendo assim, as práticas corporais na escola nesse período, visavam a higiene do corpo, a assepsia corporal, a preparação da nação para uma eminente guerra e ainda a ideia da escola como seleiro de futuros atletas para representação da pátria em eventos nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, apresentaremos as características dessas tendências, para exemplificar como cada uma delas compreendia a Educação Física naquele momento da história e como elas condicionavam e influenciavam as práticas corporais nesse período.

As tendências serão apresentadas em ordem cronológica, conforme apresenta Ghiraldelli em seu livro *Educação Física progressista* (1988). A cronologia dessas tendências não significa que o surgimento de uma nova tendência ou paradigma resulte no desaparecimento da tendência anterior, pois em alguns casos, essas tendências atuam de forma concomitante, como é o caso da tendência higienista e militarista.

Nessa perspectiva de apresentar uma cronologia das tendências pedagógicas, Medina (1990) também apresenta a sua, ainda que de forma breve, as suas concepções de Educação Física que refletia o cenário o que era e representava

A primeira tendência que apresentaremos é a tendência higienista, que estava relacionada à higiene, à saúde e à assepsia corporal.

Ghiraldelli (1991), referindo-se à Educação Física higienista, destaca:

A ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro lugar. Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres saudáveis, fortes e dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista em um projeto de ‘assepsia social’. (GHIRALDELLI, 1991, p. 17)

Essas questões relacionadas à saúde da população, apresentadas pela Educação Física higienista, colocavam a Educação Física em um certo “protagonismo” na formação de homens e mulheres que deveriam ser saudáveis e fortes (Soares, 2017). Em contrapartida, essa tese era criticada porque uma parcela da população não dispunha de condições mínimas sanitárias e de alimentação básica para que de fato pudesse ter a saúde que se propunha.

Ainda nessa perspectiva da saúde, Marinho (2004) destaca que essa relação com a área médica trouxe à Educação Física certa notoriedade e respaldou esse campo do conhecimento nos contextos acadêmico e educacional. O status que a Educação Física ganhou nesse período, por estar relacionada com a área médica, trouxe de certa forma “credibilidade” e relevância, principalmente no contexto educacional.

É notório que essa concepção influenciou de forma marcante a Educação Física nesse cenário, sendo essa compreensão o eixo norteador da Educação Física em todos os contextos, inclusive na Educação Física escolar. Nesse aspecto, Ghiraldelli (1991) assinala:

A perspectiva da Educação Física Higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação. A ideia central é a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as

outras classes sociais. A robustez corporal de certa parcela da juventude, robustez advinda de uma vida de poucas privações, é colocada como paradigma para toda a juventude. E os meios para alcançar tal padrão são encontrados na adoção de um correto programa de Educação Física. (GHIRALDELLI, 1991, p. 17)

Sendo assim, a expectativa que se tinha sobre “o poder” de um programa de Educação Física na saúde da população, na busca de uma robustez corporal, influenciava de forma significativa os encaminhamentos dados à Educação Física como um todo, sobre tudo no contexto escolar. Os pressupostos da saúde, fundamentados pela ciência, legitimavam esse discurso independente das condições sociais do indivíduo.

Esse aspecto da Educação Física higienista, não foi dissipado nesse período da história, haja vista que ainda hoje ele é um dos fundamentos que justificam a Educação Física no contexto escolar, claro que em uma roupagem moderna e menos idealista. Essa nova roupagem da Educação Física higienista é sustentada atualmente pela teoria da saúde renovada. Essa teoria defende a ideia de que a escola é um lugar de produção de saberes, essenciais à vida, à promoção da saúde e à qualidade de vida (Guedes; Nahas, 1992).

De igual a modo, a Educação Física militarista era uma concepção que procurava impor um padrão de comportamento estereotipado, e que, de certa forma, também buscava um padrão de saúde por meio dessa perspectiva. Nesse sentido, Ghiraldelli (1991) destaca que

É óbvio que a Educação Física Militarista, como a Educação Física Higienista, também está seriamente preocupada com a saúde individual e com a saúde pública. Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para elevar a Nação à condição de servidora e defensora da Pátria’. (GHIRALDELLI, 1991, p. 18)

A perspectiva militarista da Educação Física tinha como objetivo o melhoramento da “raça” pela seleção e o treinamento de homens e mulheres fortes, que gerariam os filhos da pátria (Soares, 1996). Nesse sentido, podemos perceber que tanto a tendência higienista quanto a tendência militarista eram concepções essencialmente práticas e seletivas no que se refere ao envolvimento de seus participantes.

Esses objetivos são confirmados por Ghiraldelli (1991) quando assinala que:

Na Educação Física militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos incapacitados físicos, contribuindo para a maximização da força e poderio da população. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada, compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista. (GHIRALDELLI, 1991, p. 18)

Esses “conteúdos” e os objetivos da Educação Física Militarista não consideravam algumas premissas importantes da Educação Física atualmente, que são: o princípio da individualidade biológica, da inclusão e da diversidade.

A disciplina, a seleção dos mais fortes, a rigidez e a padronização dos movimentos foram características marcantes na Educação Física não somente nesse período da história. Isso porque influenciaram a Educação Física até o final da década de 90, quando começaram a ser dissipadas, questionadas e reformuladas em razão do aparecimento das concepções renovadas de Educação Física e das orientações apresentadas na LDB 9394/96.

Entre as tendências pedagógicas que influenciaram a concepções de Educação Física e que, por conseguinte, influenciaram os currículos na escola nesse período, está a tendência pedagogicista. Essa foi a tendência que, diferentemente das tendências higienista e militarista, colocava a Educação Física como atividade eminentemente educativa.

[...] essa concepção vai reclamar na sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover a saúde ou a disciplina da juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a educação do movimento como a única forma capaz de promover a chamada educação integral (GHIDALDELLI, 1991, p. 19).

Essa tendência pedagógica começa a vislumbrar uma Educação Física global, que percebe o indivíduo como um todo integrado, e não somente em sua dimensão física/biológica ou como um amontoado de partes. Acreditamos que esse entendimento contribuiu de forma significativa para as mudanças de concepções que a Educação Física que viriam a refletir e sugerir longo da história dessa disciplina.

Mesmo estabelecendo essa relação em que a Educação Física se torna meio de educação do indivíduo, essa tendência ainda “carregava os ranços” de uma Educação Física militarista, preocupada com a disciplina e as regras sociais para a convivência democrática da nação. Isso é reforçado por Ghirdelli (1991), quando diz:

A Educação Física pedagogicista está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança e o esporte... etc. são meios para a educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, e o culto as riquezas nacionais. (GHIRALDELLI, 1991, p. 19).

É necessário destacar que, mesmo que essa tendência enfatizasse o aspecto pedagógico da Educação Física, considerando o indivíduo em sua formação integral, percebemos que, na prática, as mudanças ficariam muito mais no campo de desejo, da teoria e da vontade de seus idealizadores, pois, de fato, pouca coisa se modificou. Betti (1988) destaca, nesse sentido, que:

Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerado útil pelo Estado, sendo sempre tratada em separado dos currículos escolares. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física. (BETTI, 1988, p. 109)

Nesse período, os avanços teóricos da Educação Física no campo da educacional nesse período mascaravam o real interesse do Estado por essa disciplina, instrumento de controle e de assepsia social.

Ainda no que se refere às tendências pedagógicas, abordaremos a Educação Física competitivista, que, sem dúvida alguma, é uma das tendências que mais influenciaram a Educação Física no contexto educacional. Essa tendência apresentava a ideia do esporte de alto rendimento e do atleta de alto nível, como modelos de superação e conquista que deveriam ser imitados e reproduzidos no ambiente educacional Betti (1988); Ghiraldelli (1991); Marinho (2004).

Essas características que a tendência competitivista apresentava são confirmadas por Ghiraldelli, quando destaca que:

Seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejado na sociedade moderna. A Educação Física competitivista volta-se, então, para o culto do atleta herói; aquele que a despeito de todas as dificuldades chegou ao podium (GHIRALDELLI, 1991, p. 20).

O entendimento dessa tendência foi reforçado nas décadas de 70 e de 80, quando o “governo recorreu” à Educação Física, especificamente o esporte, como instrumento político e ideológico para “vender a ideia” de que o sucesso esportivo denotava sucesso e desenvolvimento do país (Marinho, 2004). O esporte, em particular, o futebol de campo, foi utilizado na propaganda do Estado para disseminar o discurso de país desenvolvido.

Ainda nessa perspectiva, Betti (1988) ressalta que o esporte reproduz as relações humanas no capitalismo, já que a sua essência é a competição, mas de uma maneira transformada. Esse fundamento da competição, da seleção dos melhores e da exclusão dos menos habilidosos criou ambientes de segregação, de constrangimento e de elitização esportiva nas aulas de Educação Física na escola.

Exaltado no contexto escolar, enquanto conteúdo dessa disciplina, o esporte ganha cada vez mais visibilidade e ocupa destaque central na Educação Física educacional. Em razão desse destaque até os dias atuais, esse conteúdo e as suas formas de abordagens nas instituições escolares são objeto de acaloradas discussões.

Todavia, esse entendimento sobre o esporte, como meio e fim da Educação Física, seria contestado adiante por vários autores (Kunz,2004; Betti,2007; Santin,2007.), que destacam que

o esporte da escola deveriam ser vivenciado de forma diferente e com objetivos distintos do esporte de alto rendimento. Nesse sentido, Vago (1996) destaca que:

A íntima relação entre a Educação Física e o esporte e a importância do conteúdo esporte para a afirmação de Educação Física no contexto escolar, relatando também os efeitos colaterais advindos desta relação: Foi a partir do ensino do esporte na escola que a Educação Física conquista sua legitimidade pedagógica na medida em que perde sua autonomia pedagógica. Servir à indústria do esporte, transmitindo seus códigos e valores: eis a legitimidade, eis a perda de autonomia. (VAGO, 1996, p. 08)

As contradições que essa tendência nos apresenta, em que ao mesmo tempo que o esporte projeta a disciplina de Educação Física no contexto nacional, nega para muitos alunos o direito de vivenciar e de se apropriar desse conhecimento da cultura corporal de movimentos nos espaços educacionais. Nesse sentido, aspectos meramente mercadológicos e políticos se sobrepõem ao aspecto educacional, permitindo, dessa forma, duras críticas sobre seus objetivos e métodos de abordagens no âmbito educacional.

Sendo assim, destacamos o quanto essas tendências influenciaram e ainda hoje influenciam, a percepção que os professores de Educação Física têm em relação ao conteúdo de esporte como elemento central na elaboração de seus currículos e de suas práticas educativas no contexto da educação básica. E o quanto esse conteúdo influencia a nossa forma de perceber essa prática na escola.

Por fim, apresentaremos a última tendência da Educação Física, a Educação Física popular. Essa tendência, como diz Ghiraldelli (1998), apresentava um viés ideológico mais voltado aos movimentos das classes populares. Buscavam também por meio de Educação Física, debater as questões relacionadas à justiça social, ao direito ao esporte, à educação e ao lazer, fato, que viria a ser enfatizado por Freire (1987), pelo Coletivo de Autores (1992), por Betti (1988), entre outros.

Essa tendência pedagógica contestava a visão competitivista (esportiva) e o entendimento que a Educação Física tinha acerca dessa tendência pedagógica naquele momento específico da história. A principal contestação da concepção popular estava em refutar a compreensão de que o esporte era o meio e o fim da Educação Física.

Esse entendimento sobre a esportivização da Educação Física, e, por consequências, os objetivos da Educação Física na escola, permitiu uma construção estigmatizada da relação entre o professor e o aluno, na qual o professor era visto como treinador e aluno percebido e tratado como um atleta. Essa formatação acima apresentada vai reconfigurar tanto a relação professor-aluno quanto o processo ensino aprendizagem.

Por conta disso, a tendência humanista, além de apresentar os seus objetivos e pressupostos da Educação Física popular, irá contestar tendências e abordagens da Educação Física que denunciavam o aspecto elitista e excludente desse modelo.

Todos esses autores citados anteriormente, dispunham de uma visão crítica da educação, ou seja, entendiam que a educação era uma forma de intervenção da realidade e de transformação social e que a Educação Física, enquanto disciplina dos currículos, não poderia se isentar desse debate da luta entre classes. Essa concepção de Educação Física viria deflagrar intensos debates sobre os objetivos os conteúdos, as metodologias e o papel dessa disciplina na formação integral do indivíduo.

É preciso entender que não estamos considerando a Educação Física Popular como a Educação Física praticada por todo o povo (ou melhor, a Educação Física eventualmente praticada pelo povo). A Educação Física Popular é, sim, uma concepção de Educação Física que emerge da prática social dos trabalhadores e, em especial, das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário e Popular (GHIRALDELLI, 1988, p. 22).

Essa tendência carregava consigo o entendimento de que nenhuma prática educativa é neutra em si mesma. Nesse sentido, a Educação Física popular se apresentou como uma prática educativa pensada para um segmento específico da sociedade, nesse caso, a classe operária.

Essa tendência, deixava evidente que essa área do conhecimento deveria também se ocupar das questões concernentes às lutas sociais. Isso porque, sendo uma prática da cultura corporal de movimento, ela deveria refletir a cultura, os interesses e as percepções desse segmento.

Ainda nessa perspectiva, Bracht (1999, p, 23) destaca que a Educação Física é “uma prática de intervenção caracterizada pela intenção pedagógica com que trata um conteúdo retirado da cultura corporal de movimento. Para o autor, os professores de Educação Física, interrogam o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico.

Podemos dizer, portanto, que cada uma dessas tendências da Educação Física que foram apresentadas, influenciou de forma significativa a percepção que se tinha dessa área do conhecimento em cada momento da história. Foram essas percepções, que nortearam os currículos da Educação Física em cada um desses períodos.

2. 3. 2 Abordagens pedagógicas da Educação Física escolar

As abordagens pedagógicas da Educação Física escolar são apresentadas neste trabalho, como proposta teórico prática da Educação Física que influenciou de forma significativa a

compreensão sobre o seu objeto de estudo. Em consequência, influenciou o entendimento sobre os objetivos da Educação Física no contexto educacional, os quais, até o final da década de 1980, segundo Darido (1997), Bracht (1999) e Betti (2008), tinham um viés esportivista, biológico e médico, e que, agora, compreendiam uma dimensão mais cultura, filosófica, social e política.

Essas transformações que aconteceram na Educação Física, foram reflexo das mudanças políticas e sociais que aconteciam em nosso país no final daquela década. Esse fato é confirmado por Mello (2009):

Na década de 1980, nosso país foi marcado por um processo de abertura política, que, no campo da Educação Física, gerou um movimento de reflexão e discussão a respeito da legitimidade e da importância dessa disciplina na escola, disciplina que vinha sendo pautada predominantemente pela perspectiva da aptidão física. Como resultado, surgiram diversas concepções, abordagens e perspectivas que buscaram um novo norte para a Educação Física escolar. (MELLO, 2009, p. 01)

Os impactos que a abertura política produziu em nosso país no final da década de 1980, geraram reflexões em todas as instâncias da nossa sociedade. Essas reflexões alcançaram também a Educação Física, que passou a questionar o modelo vigente naquele momento da nossa história.

As transformações e as mudanças na Educação Física também são confirmadas por Rosa e Leta (2010) quando destacam:

Após poucos séculos de existência, a disciplina de Educação Física convive com a tradicional valorização de aspectos biológicos e médicos e com a recente valorização de aspectos socioculturais, políticos e filosóficos, os quais parecem promover uma ruptura com a concepção tradicional e biologizada da EF. Transitando entre uma Educação do físico e uma Educação pelo físico. (ROSA; LETA, 2010, p. 2)

As dualidades que caracterizam a disciplina de Educação Física marcam os significados que essa área do conhecimento foi tendo ao longo de sua história, como aptidão física ou cultura corporal de movimento (Coletivo de autores, 1992), “educação do físico” e “educação pelo físico” (Rosa; Leta, 2010), esporte e promoção da saúde. Essas dualidades, orientaram e ainda orientam a organização e a sistematização das aulas de Educação Física no ambiente escolar.

Ainda nessa contextualização sobre essa temática, faz-se necessário entender o que são essas abordagens pedagógicas da Educação Física, no sentido de entendermos melhor o campo de abrangência que essas teorias podem alcançar nesse debate.

O dicionário Oxford Linguagens online define abordagem como a visão de um assunto, ponto de vista sobre uma questão, maneira ou método de enfocar ou interpretar algo”. Assim sendo apresentaremos as abordagens pedagógicas, como uma visão, entendimento e/ou

compreensão sobre o papel da Educação Física no contexto escolar ou como uma maneira de interpretá-la.

Sendo assim, consideramos que o entendimento ou a interpretação de uma dada teoria nos orientam para um fazer pedagógico e para práticas educativas relacionadas a essa percepção e ao entendimento que se tem desse componente curricular específico.

Continuando nessa linha de raciocínio, Azevedo e Shigunov (2000) entendem que as abordagens pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico prática com o objetivo de estruturar o campo de conhecimento que é específico da Educação Física.

Darido (1997), por seu turno, considera essa temática, na perspectiva de uma oposição a uma vertente da Educação Física que era hegemônica até o final da década de 1980, pois detinha, até aquele momento, o entendimento vigente do fazer pedagógico dessa disciplina. Em contraposição a essa hegemonia, surgem as abordagens pedagógicas que se apresentam como:

Oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico-social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente (DARIDO, 1997, p. 14).

Esses novos movimentos da Educação Física escolar, além refutarem a vertente vigente, de viés tecnicista, esportivista e biológico, apresentavam uma nova proposta para a Educação Física, agora, pautada nas questões culturais, políticas, sociais e até psicológicas.

Essa ruptura teórica influenciou de forma significativa os currículos escolares, como na seleção e na organização dos seus conteúdos, nos objetivos e nas metodologias, vislumbrando, nesse sentido, novos tempos para a Educação Física escolar. Considerava-se nesse sentido, uma Educação Física não só para o físico, mas também para um indivíduo inteiro.

Ainda nessa perspectiva de ruptura entre o velho e o novo, apresentada por essas novas tendências da Educação Física, Castellani (1988, p. 220) afirma:

Uma terceira tendência começa a ganhar corpo no cenário da Educação Física no Brasil. Para ela, educar caracteriza-se como uma ação essencialmente humana à medida que busca possibilitar a apropriação pelas classes populares, do saber próprio da cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. (CASTELLANI, 1988, p. 220).

Para esse autor, a Educação Física enquanto prática social, deveria também se ocupar da luta entre as classes. Respalhada na concepção histórico-crítica, essa tendência traria o entendimento de que o movimento se reverte de uma dimensão humana que extrapola os limites orgânicos e biológicos.

Castellani (1999), por seu turno, apresenta sua concepção teórica em relação às abordagens pedagógicas da Educação Física, classificando-as em dois grupos e destacando suas contribuições para essa área do conhecimento, as teorias propositivas da Educação Física e as teorias não propositivas da Educação Física.

As teorias propositivas apresentariam uma estrutura organizada de currículos e objetivos dessa disciplina, enquanto as teorias não propositivas, destacariam o que deveria ser a Educação Física, mas sem indicar uma proposta organizada e sistematizada para ser realizada na escola.

Sendo assim, a Educação Física entra em um momento de crise e de ruptura entre o “tradicional” e o “novo”, quando o entendimento de uma Educação Física fragmentada, mecanicista e biológica, é substituído por uma visão holística de Educação Física, que considera o indivíduo em suas dimensões social, política, cultural e psicológica.

Nesta reflexão sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, não apresentaremos todas as abordagens que existem, porque não é esse o intuito deste trabalho. Apresentaremos aquelas que mais tiveram influência nas mudanças pelas quais a Educação Física passou e que, por isso, tiveram mais visibilidade e foram mais debatidas no cenário educacional.

Para a nossa fundamentação teórica, utilizaremos autores como Coletivo de autores (1992), Darido (1997), Castellani filho(1999) e Betti (2003). A escolha desses autores se deu pela relevância das suas produções acadêmicas e a pela influência que essas produções causaram nos contextos acadêmico e escolar.

As abordagens pedagógicas da Educação Física que tiveram maior visibilidade e que mais influenciaram a Educação Física escolar nas décadas de 1980 e de 1990 são:

Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Constructivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1998); além de outras (Darido, 2003). Faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica (DARIDO, 2003, p. 85).

Todas essas abordagens, segundo Darido (2003), tinham algo em comum: romper o modelo mecanicista, esportivista e tradicional então vigente. Embora tivessem isso em comum, algumas delas se diferenciavam no que diz respeito ao papel da Educação Física no contexto educacional.

Essas abordagens pedagógicas da Educação Física, permitiram que os professores ampliassem a compreensão em relação aos objetivos da Educação Física no currículo e

perceberem outras possibilidades da disciplina no contexto escolar, entendendo que as aulas não estavam restritas ao esporte, aos aspectos biológicos e ao condicionamento físico de seus praticantes. Isso porque a Educação Física abrange questões relacionadas à cultura, à socialização, à inclusão e à cooperação dos seus praticantes.

Nesse sentido, pelo fato de compreender melhor essas abordagens pedagógicas e entender os impactos que ela causaram na reestruturação curricular da disciplina de Educação Física escolar, é que apresentaremos aquelas que se tornaram mais conhecidas e que mais influenciaram as mudanças vividas por essa disciplina no ambiente educacional.

Apresentaremos as abordagens construtivista e da psicomotricidade, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a cultural, a saúde renovada e a desenvolvimentista, como exemplo de algumas concepções que influenciaram de forma significativa a Educação Física na escola.

Iniciaremos a apresentação sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar pela concepção construtivista e da psicomotricidade:

Muitos professores não especialistas e até alguns com formação específica em Educação Física entendem que o papel da disciplina é auxiliar na melhoria da alfabetização, da sociabilização, da lateralidade, da coordenação motora etc. Ou seja, existe a crença de que as aulas de Educação Física servem de meio para outras aprendizagens, certamente mais prestigiosas para a escola, como a aprendizagem da matemática ou a alfabetização (DARIDO, 2003, p. 35).

Esse entendimento de que a Educação Física tem sido um meio para outras finalidades educacionais traz no seu cerne a percepção de que a Educação Física não tem o seu próprio objeto de pesquisa e/ou que os seus objetivos e conteúdos possuem valor secundário no processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a Educação Física seria então uma disciplina auxiliar de outras disciplinas. Essa concepção foi apresentada por João Batista Freire no seu livro Educação de corpo inteiro (1997) que fundamentava suas teorias no construtivismo e na psicomotricidade.

Freire apresentava em sua obra uma questão central para essa abordagem da Educação Física: educação do movimento ou educação pelo movimento? O autor explica essa questão da seguinte forma:

Tem-se a impressão de que o movimento, no caso, seria um instrumento utilizável para facilitar a aprendizagem de conteúdos mais diretamente ligados ao aspecto cognitivo, de modo que correr, saltar, arremessar, girar, por exemplo, poderiam ser úteis à aprendizagem da leitura, da matemática, e assim por diante (FREIRE, 1997, p. 83).

Destacamos que essa concepção teve grande aceitação, não só por parte dos professores de Educação Física, como também por todos os outros professores que se utilizam dessa disciplina para alcançar seus objetivos, por exemplo, os de Matemática e os de Língua Portuguesa. Esse entendimento também é confirmando por Darido (1998), que assinala:

A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos, especialmente aqueles lógico-matemáticos, prepara um caminho para Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, etc. (DARIDO, 1998, p. 18).

Essa abordagem buscou, por meio da Educação Física, o desenvolvimento cognitivo dos alunos para atender às necessidades de outras disciplinas, como o Português e a Matemática, utilizando-a como uma metodologia para alcançar outros objetivos pedagógicos.

Mesmo com essa perspectiva, essa abordagem teve grande influência nas transformações curriculares dessa disciplina, propondo que as questões ambientais e culturais deveriam ser levadas em conta na relação ensino aprendizagem e que a interação social seria determinante no êxito dos objetivos da Educação Física.

Essa interação social encontrava nos jogos o fundamento para essa disciplina, que considerava os jogos como meio e fim da Educação Física escolar. Para Darido (1998), os jogos eram indispensáveis para o desenvolvimento da criança e sua formação integral. Esse autor assinala que, para Piaget, o jogo era dividido em três categorias de exercício, jogo simbólico e jogo de regra. Cada uma dessas categorias contribuiria para a educação da criança em formação.

Outra a abordagem que se destacou por sua influência na área da Educação Física foi, a concepção crítico-superadora. Essa concepção carregava em seu discurso a ideia de justiça social na qual a igualdade, o respeito, à diferença e à diversidade deveriam permear a prática da Educação Física no contexto escolar.

A concepção crítico-superadora era uma pedagogia emergente ou pedagogia renovada que buscava, por meio de sua teoria, contrapor-se a determinados interesses de classe dominante, que se apresentava elitista, excludente e seletiva. O Coletivo de autores (1992) apresenta essa proposta pedagógica a partir do materialismo histórico e dialético, como podemos confirmar nos termos de Oliveira (2018, p. 66), que diz:

Essa proposta com base no referencial teórico do materialista histórico-dialético se contrapõe às formas hegemônicas da Educação Física e por isso apresenta uma proposta de como deve ser o ensino da disciplina e dos elementos da cultura corporal na escola com um trato de conhecimento norteado por alguns princípios que se articulem com a realidade concreta e objetiva dos alunos. (OLIVEIRA, 2018, p. 66),

Percebemos que essa proposta pedagógica tem uma perspectiva de cunho político, cultural e social. Isso porque busca por meio da Educação Física, debater as mazelas produzidas pela luta entre classes, acreditando firmemente que as práticas corporais são objeto e instrumento de propagação dos *status quo* da classe dominante.

Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo (DARIDO, 2003, p. 10).

A concepção crítico-superadora entendia que as práticas da cultura corporal atendiam aos interesses de determinado segmento da sociedade, no caso aqui, a classe dominante, que impunham seus valores, suas normas e seus interesses por meio das práticas corporais.

Essa concepção tinha como principal objetivo a intervenção social, e sua temática fundamental estava alicerçada na transformação social (Darido, 1998. p. 22). Essa abordagem apresentava como conteúdo da Educação Física o conhecimento sobre o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Ela abordava esses conteúdos por intermédio da tematização das suas aulas.

Uma das críticas que fazemos a essa abordagem é que ela teorizava tanto as questões políticas, ideológicas e econômicas que, por vezes, desvirtuava as questões norteadoras da Educação Física: o movimento corporal, chegando ao ponto de não haver espaço para a prática dessa disciplina.

Refletir sobre as questões de poder, interesse e contestação deve transitar nessa área do conhecimento, mas, em nossa percepção, essas questões não são imprescindíveis nesse campo do saber.

Outra abordagem que destacamos em nossa reflexão, é a abordagem crítico-emancipatória, que tem como seu principal idealizador Elenor Kunz. Essa concepção entende que a emancipação do ser humano pela prática da Educação Física é também um conhecimento teórico-crítico. Kuns (1994) defende que a emancipação dos indivíduos se dá pela capacidade de compreender criticamente o mundo que nos cerca, questionando as estruturas política, cultural, social e econômica que possam perpetuar as desigualdades sociais.

Essa concepção pedagógica da Educação Física tem como área de base a filosofia, sociologia e política, como fundamento da sua teoria (Darido, 1998). A finalidade dessa abordagem seria a emancipação dos alunos pela reflexão crítica sobre o esporte, pois, segundo Kunz (1994), (existem várias possibilidades de ensinar a mesma coisa, ou seja, buscar a

transformação didático pedagógica do esporte apresentando algumas estratégias para abordar essa temática.

A principal obra desse autor foi o livro, *Transformação didático-pedagógica do esporte* no ano de 1994, que buscava ressignificar o esporte no contexto escolar, dando a esse conteúdo outros significados para a formação do indivíduo.

É importante salientar que essa abordagem pedagógica, não buscava a negação do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar, nem a negação dos aspectos biológicos que permeiam esse campo do saber. Isso porque, procurava a ampliação do que seria a compreensão dos objetivos da prática esportiva dentro do cenário escolar e na formação integral do indivíduo. Nesse sentido, Oliveira (2005) destaca que concepção crítico-emancipatória indica:

A necessidade de instrumentalização dos alunos com conhecimentos que possibilitem não apenas a sua prática, mas o diálogo e a compreensão da complexidade do mundo esportivo (social, político, econômico e cultural). Busca contrapor a uma prática dominadora, opressiva e alienante, a concepção dialógica do se-movimentar, resgatando a cultura infantil, a dialogicidade e a problematização. (OLIVEIRA, 2005, p. 5)

Em todas essas concepções pedagógicas, podemos perceber de forma explícita, ou não, a necessidade da intervenção intencional do professor na prática educativa, pois a ressignificação da Educação Física e do seu fazer pedagógico transita sobre as formas de mediação do professor no processos de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o professor tem papel central na ressignificação da Educação Física escolar e dos objetivos dessa disciplina.

Ainda na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória, destacamos que os conteúdos e as metodologias abordadas por essa concepção, contextualizam o esporte no sentido do fazer em uma perspectiva cultural, na qual as questões técnicas são secundarizadas e as questões críticas de intervenção da realidade são mais relevantes. (Sousa Junior, 1999).

Já em relação à metodologia, essa concepção possibilitava um ambiente de reflexão crítica em situações relacionadas ao esporte, como, por exemplo, a transformação didático-pedagógica, ou seja, o esporte da escola. Essa transformação didático pedagógica se materializava no trabalho do esporte em uma perspectiva crítica, social e teórica sobre os conteúdos dessa unidade de ensino.

Outra abordagem pedagógica que se destacou nessas concepções renovadas da Educação Física foi a concepção cultural da Educação Física. Essa compreensão tem como seu principal autor Jocimar Daolio, que a discute em sua obra: *Da cultura do corpo* (1995).

Na visão desse autor, a cultura, imprime de forma decisiva as práticas corporais significadas, que traduzem os costumes, crenças, hábitos e valores de um povo. Essas práticas corporais não podem ser compreendidas e significadas sem que as lentes da cultura estejam postas sobre ela.

Daolio (1995), refletindo sobre o corpo como sede de signos sociais, afirma:

Ser homem não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Todo homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais de seu corpo. (DAOLIO, 1995, p. 36)

Esse olhar cultural sobre as práticas corporais que Daolio (1995) apresenta na Educação Física, propõe significados sociais do movimento humano que transcendem os aspectos biológicos e técnicos. O autor entende que o movimento corporal, mesmo que inconscientemente, traz consigo as nuances de uma determinada cultura.

Darido (1998) reforça esse entendimento reconhecendo o papel da cultura nas práticas corporais da Educação Física, sem contudo negligenciar a dimensão biológica do indivíduo. Nesse sentido, o autor afirma:

Basear-se numa perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica, e denominou de enfoque cultural, cuja principal vantagem não é a exclusão da dimensão biológica, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do *Homo sapiens* (DARIDO, 1998, p. 23).

Esse entendimento de Daolio (1998) não excluía a dimensão biológica das práticas corporais, mas ampliava esse debate para uma perspectiva cultural, entendendo que o movimento humano ou as práticas corporais são construções sociais, culturais, históricas e biológicas, dando à Educação Física uma dimensão que transcendia os aspectos físicos e biológicos.

Essa concepção tinha como área de base a antropologia, cuja a temática principal estava pautada na alteridade e nas técnicas corporais. O autor acredita que educação a física,

ao buscar a eficiência técnica, desconsiderou as maneiras como os alunos lidam com as formas de ginástica, jogos e lutas. Nesse sentido, trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas, valorizando-as independentemente de um modelo certo ou errado. Sendo assim, a condição mínima é de que as aulas atinjam todos os alunos. Para tanto, o professor deve eleger, com os alunos, as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo, para então, proporcionar a base motora que permita a ele compreender, usufruir, criticar e transformar os elementos da cultura corporal. (DAOLIO, 1993, p. 135).

Interessante como Daolio (1993) não nega a importância e o valor das questões técnicas apresentadas na ginástica, no esporte e nas lutas; ao contrário, enfatiza que as diferenças devem ser respeitadas, consideradas e valorizadas. O autor entende que as diferenças entre os alunos não são condição para a classificação pura e simples, mas que seja, base para que todos possam, dentro de suas possibilidades, usufruir das práticas corporais, respeitando as diferenças e acolhendo as suas características individuais.

Essa concepção se tornaria mais um dos pilares das concepções que consideravam a cultural corporal como o objeto de estudo da Educação Física, tornando-se, nesse sentido, uma forte influência nas concepções renovadas dessa área.

Já a abordagem pedagógica saúde renovada tem como principais autores Nahas e Guedes, os quais defendem que todos os conteúdos da Educação Física escolar, como esporte, jogos, ginásticas, entre outros, são meios para um estilo de vida ativo que pode promover a saúde e a qualidade de vida dos estudantes (Guedes, 1999).

Nesse cenário, Guedes (1999) apresenta suas justificativas em relação a esse entendimento dos conteúdos serem meios para um estilo vida saudável.

O primeiro deles, é que a escola é um local ideal para a transmissão e a socialização dos conhecimentos voltados à promoção da saúde e da qualidade de vida, reforçando o entendimento de um saber significativo e relente.

A segunda justificativa, é que os professores devem conscientizar seus alunos sobre a importância da atividade física como um dos hábitos saudáveis que sendo incorporado a um estilo de vida podem promover a saúde e qualidade de vida aos seus praticantes.

Nahas (1997) *apud* Darido (1998) também em defesa dessa proposta da saúde renovada, sugere a redefinição do papel da Educação Física escolar, dando a ela um enfoque mais voltado para a promoção da saúde e para a qualidade de vida.

Essas justificativas, partilhadas tanto por Guedes quanto por Nahas, foram acolhidas no início da década de 1990, que foi um período de grande produção acadêmica nessa perspectiva da promoção da saúde. Essas produções teóricas no campo acadêmico permitiram um debate que dava “legitimidade” para a Educação Física no âmbito educacional, pois carregava o status científico da sua fundamentação.

Essa abordagem, mesmo com um viés biológico, tinha como diferencial a apropriação do conhecimento e a conscientização dos alunos sobre a importância da atividade física para a promoção da saúde, além de considerar a atividade física com um dos hábitos saudáveis, que, quando cultivados, poderiam produzir benefícios em todas as dimensões na vida do indivíduo.

Nesse sentido, Guedes e Nahas (1999) entendiam que a prática consciente da atividade física, repercutiria sobre as dimensões morfológica, psicológica e social dos alunos.

Por fim, apresentamos a abordagem desenvolvimentista. Essa abordagem tem como seus principais representantes Go Tani *et al.* (1988) e Manoel (1994). Esses autores fundamentaram seus estudos em dois autores de base, Gallahue, D., Cannoly, J. Darido (1998).

Essa abordagem pedagógica entende o movimento como principal meio e fim da Educação Física, destacando, dessa forma, a especificidade do seu objetivo no âmbito escolar. (Tani *et al.*, 1998).

Go Tani faz a seguinte afirmação para explicar melhor a questão do movimento como o principal meio e fim da Educação Física:

O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento motor e de aprendizagem motora do ser humano essa fundamentação. A justificativa deste posicionamento é que, se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, ela necessita, antes de mais nada, compreender suas características em termos dos processos anteriormente mencionados para que essas necessidades e expectativas possam ser identificadas. (GO TANI *et al.*, 1988, p. 2).

Esses autores, Tani e Manuel, posicionam-se dessa maneira porque acreditam que todo e qualquer processo educacional, em sua essência, deve atender às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população a que se destina (Go Tani *et al.*, 1988).

Aprecio e acolho o entendimento desse autor, porque, em sua abordagem, eles reconhecem a importância de pensar e de desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões, seja ela biológica, cultural, social ou psicológica. Nesse sentido, os autores têm como mérito estabelecer um equilíbrio importante de todas essas dimensões da vida do indivíduo.

Ao contrário dessa concepção, as abordagens de viés mais cultural e crítico exacerbam as questões teóricas e culturais, de forma que a essência da Educação Física por vezes se torna subvertida.

Já Manoel (1994), outro autor dessa proposta, entende essa abordagem da seguinte forma:

A Educação Desenvolvimentista entende que a escola tem a responsabilidade de criar um ambiente sintonizado com as necessidades da criança definidas a partir do reconhecimento do processo de desenvolvimento pelo qual ela passa. Esse processo é visto como regular e universal, cabendo ao educador traduzir os padrões desenvolvimentistas em atividades que o nutram. (MANOEL, 1994, p. 2).

Essa definição, apresentada por Manoel (1994) estabelece que nessa concepção há responsabilidade da escola na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento motor

de crianças de 4 a 14 anos, cabendo a ela a organização de atividades que respeitem cada fase do desenvolvimento motor da criança.

Essa teoria ganha destaque por compreender a relação entre o desenvolvimento motor e aspectos cognitivo, emocional e socioafetivo, estabelecendo, dessa forma, uma visão integral do indivíduo. Embora a ênfase estivesse direcionada às habilidades motoras, essa concepção entendia o ser humano em sua totalidade, e que esse ser humano deve ser visto e compreendido dessa forma.

Darido (1998), ainda em relação à abordagem desenvolvimentista, destaca:

Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. (DARIDO, 1998, p. 5).

Esta citação deixa explícitos os objetivos dessa abordagem para a Educação Física. Go Tani (1988) ainda deixa claro que, por meio dessa proposta, ele não buscar resolver os problemas de ordem social, política e econômica, mas criar meios para que as crianças alcancem o desenvolvimento das habilidades motoras e possam resolver seus “problemas” de forma satisfatória.

Diante da exposição das abordagens que foram aqui apresentadas, destacamos que cada uma delas compreendia os objetivos, os conteúdos e as contribuições de suas teorias para a Educação Física no contexto educacional. Porém, sabemos que algumas abordagens pedagógicas foram mais bem acolhidas do que outras no ambiente escolar.

Contudo, todas elas contribuíram, umas mais do que outras, para o avanço, o desenvolvimento e a compressão dos objetivos da Educação Física no âmbito escolar.

Essas abordagens, apesar de suas divergências, tinham algo em comum: buscavam em sua essência refutar um modelo de Educação Física biologicista, esportivista, elitista e excludente, que não mais atendia aos anseios de uma sociedade em constante transformação.

2.3.3 Documentos legais e a Educação Física escolar

Os documentos legais desempenham um papel fundamental na promoção e na inclusão da educação física, estabelecendo diretrizes que garantem o acesso, a participação e o desenvolvimento dos estudantes independentemente de suas condições sociais, políticas, econômicas e culturais.

A presença da educação física no currículo comum, apresentado pela LDB 9394/96 em seu artigo 26, ressaltou o valor e a importância dessa disciplina na formação integral do indivíduo, de modo que esse aspecto fortaleceu o entendimento de que, a educação física, é uma área do conhecimento indispensável na consolidação dos objetivos educacionais propostos em nosso sistema educacional.

Sendo assim, parece de fundamental importância entender o impacto dos documentos legais na inclusão e na consolidação da educação física em âmbito educacional, pois o fato da educação física estar nesse contexto de formação de pessoas, possibilitou algumas mudanças importantes para essa área do conhecimento nesses últimos trinta anos.

Um exemplo que podemos apresentar nesse sentido, está relacionado ao que concerne aos conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos que a educação física passou a considerar, no sentido de superar as suas limitações curriculares, didáticas e pedagógicas que eram latentes até o final dos anos 1990. Darido (2003), destaca que naquele sistema educacional vigente da época, o entendimento que se tinha dessa área do conhecimento, era de uma educação física prática, esportivista e sem valor formativo.

É nesse sentido, que os documentos oficiais são aqui apresentados nessa dissertação como um dos pilares na compreensão dos impactos desses documentos na organização e na sistematização dos currículos dos estados, municípios e escolas.

A LDB 9394/96, em seu artigo 32, que trata sobre o ensino fundamental, ressalta os objetivos da educação para esse segmento da educação básica:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos da família (BRASIL, 1996, p. 25).

Portanto, em seu artigo 32, a LDB 9394/96 deixa claro, que se refere à formação básica do cidadão, os seus objetivos para o ensino fundamental. Nesse sentido, destacamos a importância da Educação Física na consolidação desses pressupostos apresentado por esse documento.

Ainda nessa perspectiva, os PCNs (1997) e a BNCC (2017), enquanto documentos oficiais da educação, norteavam estados e municípios na organização dos seus currículos. Esses dois documentos, em especial a BNCC, por seu caráter normativo, foi essencial para a organização e a consolidação dos objetivos postos pela LDB 9394/96.

2.3.4 Currículo das escolas públicas de ensino do Tocantins

Os currículos dos estados, municípios e das escolas públicas e privadas de devem ser norteados pela BNCC, documento de caráter normativo que traz orientações gerais sobre os conhecimentos e as aprendizagens essenciais que os alunos precisam conhecer ao longo da educação básica. Essa afirmação é confirmada pela BNCC quando destaca:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC, na sua generalidade, no sentido de ter sido elaborada para atender os vinte sete estados da federação, em seus mais de cinco mil e quatrocentos municípios, apresenta orientações sobre o currículo que são abrangentes e gerais, não contemplando as características culturais, econômicas, sociais e até mesmo as estruturais das unidades de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

A BNCC, enquanto documento normativo, tem buscado contribuir com estado, municípios e escolas na organização de seus currículos de forma abrangente e contextualizada. Sendo assim, o documento ressalta que ela é:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

O estado do Tocantins, buscando um currículo que atenda às demandas da nossa região, elaborou o Referencial Curricular Ensino do Tocantins do ensino fundamental ano de 2007, que vigorou até o ano de 2017, quando a nova orientação curricular passou a vigorar.

Em 2019, o Tocantins elaborou um novo documento, as Diretrizes Curriculares do Estado (DCTs). Esse documento foi organizado para orientar as escolas sobre as novas diretrizes que estavam em vigor em nosso país após a homologação da BNCC no ano de 2017.

Por ocasião desse novo documento que entraria em vigor a partir de 2017, houve a necessidade de se elaborar orientações curriculares mais específicas, no que concerne as questões econômicas, culturais, sociais e políticas e até climáticas, de forma que as demandas e as características do estado do Tocantins fossem contempladas nesse documento.

Mesmo com a elaboração desse documento pelo estado, as características de cada escola precisavam ser contempladas e explicitadas em seu currículo local. Por isso, é mister que as escolas trabalhem para organizar um currículo coerente, contextualizado e que atenda às demandas da sua localidade, para que os saberes ali compartilhados tenham sentido e significados para a comunidade escolar e suas manifestações culturais não sejam ignoradas enquanto manifestação de um povo.

Destarte, o currículo escolar deve atender a duas premissas básicas: as orientações gerais contida na BNCC e as especificidades do lugar onde a escola está inserida. Deve-se entender, nesse sentido, que algumas dessas especificidades estão relacionadas às condições estruturais da escola, às condições de trabalho, e à concepção do coletivo e o público-alvo, no caso aqui, os alunos.

Postular sobre a organização e sistematização do currículo enquanto professores é uma oportunidade que temos de não sermos meros reprodutores e executores de saberes pensados por outras pessoas. É a oportunidade de sermos críticos, reflexivos e atuantes nesse processo de intervenção da realidade.

Nesse sentido, buscaremos construir um currículo que atenda às demandas locais, sociais, econômicas e estruturais da Escola de Tempo Integral Sancha Ferreira, localizada na cidade de Araguaína-TO. Essa unidade de ensino, assim como outras, possui particularidades, e demandas de natureza social, cultural, econômica, ideológica e étnica.

Os alunos da Escola Sancha Ferreira não moram no bairro onde a escola está localizada. Mais de 87% alunos moram em uma comunidade chamada de Lago Azul, que fica a 4km da escola. Cerca de 120 alunos utilizam o ônibus escolar como meio de transporte. Dos 176 alunos matriculados nessa unidade de ensino, mais 70% deles são beneficiários do Programa Bolsa Família, ou seja, são alunos que renda *per capita* mensal inferior a R\$ 218, 00 por mês.

Quanto aos aspectos social e cultural, temos uma comunidade que muito valoriza o futsal e as práticas relacionadas a essa modalidade. No entanto, nos trabalhos realizados nos últimos dez anos nessa escola, percebemos que a oferta de outras manifestações da cultura corporal tem sido fortemente acolhida pelos alunos. Dessas manifestações, podemos citar, entre outros, as lutas, o xadrez, o voleibol, o handebol, ginástica e os jogos populares.

Considerando tudo isso, Sacristan (1999, p. 56) enfatiza “que é na prática, que o currículo ganha vida e se torna um instrumento de transformação social, sendo nesse momento que ele desempenha seu real papel de construção de identidade e formação humana”.

Darido (2015), nesse sentido, destaca que, ao longo dos anos na educação básica, a sistematização dos conteúdos em Educação Física escolar sempre recebeu críticas por sua

repetição excessiva e desorganização, tonando as aulas de Educação Física monótonas e desinteressantes.

Sendo assim, será um desafio para todos os docentes organizarem um currículo que supere essas contradições e desordens que, por tanto tempo, fizeram parte do senso comum da organização curricular nessa área de atuação.

Dessa forma, propomos um currículo a ser organizado para essa escola de tempo integral. Nesse documento, estará impresso a identidade dessa comunidade, assim como, os seus anseios e as suas demandas sociais, culturais, ideológicas e econômicas.

Vale ressaltar que essa proposta curricular para a Escola de Tempo Integral Sancha Ferreira terá como referência a BNCC, DCTs e o seu PPP, o registro dos conteúdos dos últimos 10 anos e a proposta curricular do município referente ao 5º ano.

O currículo dessa escola será organizado respeitando-se a estrutura da BNCC, por ser um documento normativo e orientador dos currículos escolares. Essa organização estará estruturada com a seguinte sequência: unidade temática, competência, habilidade e objeto de conhecimento.

Lembre-mos de que outras competências, habilidades e objetos do conhecimento serão apresentados na estruturação dessa proposta curricular, além daquelas que já estão explicitadas na BNCC. Isso porque, como já dissemos neste trabalho, a BNCC não tem a pretensão de contemplar todas as competências e habilidades existentes, mas sim de dar um norte e um ponto de partida para a organização curricular de estados, municípios e escolas.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Universo da pesquisa

Araguaína situa-se na região norte do estado do Tocantins, a uma distância de aproximadamente 385 km em relação à capital, Palmas. Segundo os dados do IBGE, de 2021, a população da cidade é estimada em 186.245 habitantes.

No âmbito educação estadual, Araguaína abriga atualmente trinta e cinco unidades escolares no contexto da educação básica. Dessas unidades, vinte e oito são escolas de ensino regular, enquanto as outras são da modalidade de tempo integral. Entre as escolas de tempo integral, quatro são destinadas ao ensino médio, e três abrangem o ensino fundamental – anos finais.

Nesse sentido, ao mencionar essas informações sobre a cidade de Araguaína, busca-se fornecer uma contextualização mais precisa do local em que a pesquisa foi conduzida. Esses detalhes demográficos e educacionais são relevantes para compreender o cenário em que as questões relacionadas ao tema de estudo estão inseridas, além de oferecer um panorama mais abrangente das características socioeconômicas e educacionais da região em análise.

A Escola Estadual de Tempo Integral Sancha Ferreira, situada da Rua Barbacena, nº 148, Setor Tecnorte, em Araguaína-TO, foi criada pela Lei Municipal nº 464, de 13 de agosto de 1979, com objetivo de atender à comunidade do Setor Tecnorte e adjacências. O nome foi dado à escola em homenagem à esposa do primeiro prefeito de Araguaína, e a unidade funcionou provisoriamente sob a direção da professora Ceci de Fátima M. Moraes, com duas salas de aula cedidas pelo módulo esportivo, atual guarda metropolitana.

Em 1992, a unidade escolar passou a ser responsabilidade do estado. O ensino fundamental da 1º à 4º série foi reconhecido pela Resolução nº 007/89, e o reconhecimento foi renovado por meio da Portaria nº 1750, de 30 março de 2001, da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (Seduc).

No período de 2001 a 2003, o ensino médio regular não funcionou, uma vez que houve o reordenamento, e esse nível de ensino deixou de ser oferecido na unidade escolar, retornando o funcionamento em 2004.

Em 2013, a escola passa a atender apenas ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano, em período integral, mediante a Lei nº 2.810, de 26 de dezembro de 2013. Essa mudança do ensino regular para a educação integral buscava atender à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE

2014-2024), que tinha como objetivo oferecer educação integral em no mínimo 50% das escolas públicas até o ano de 2024.

Todavia, essa mudança na organização do ensino trouxe impactos negativos, tanto para os professores quanto para os alunos. Isso porque, inicialmente, os professores não conheciam os objetivos da jornada ampliada, proposta para as escolas de tempo integral, nem tinham conhecimentos ou habilidades para ministrar as disciplinas da parte diversificada (teatro, dança, música e pensamento científico).

Além das dificuldades encontradas pelos professores para ministrar as disciplinas da parte diversificada, a unidade de ensino não dispunha de uma estrutura física adequada para o atendimento aos alunos, criando adaptações que desconfiguravam os objetivos da escola de tempo integral. De certa forma, esses fatores limitaram a atuação docente, reduzindo a concepção de educação em tempo integral ao tempo de permanência do aluno na escola.

3.2 Amostra

O escopo desta seção é apresentar as características da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira, instituição de ensino que tem capacidade de acomodar até 230 alunos, e que, no exercício de 2023, tinha 173 alunos matriculados e frequentes, conforme indicado no SGE. Desse total, 105 discentes são do sexo masculino e 68 são do sexo feminino.

Ainda em relação às características da nossa amostra, desses alunos matriculados e frequentes, dezenove estão com distorção idade-série, ou seja, a sua idade cronológica não está em conformidade com a idade estimada para aquela série. Esses 173 alunos estão divididos em oito turmas do 6º ao 9º ano, sendo duas turmas do 6º ano e duas do 7º, três do 8º e duas do 9º.

Os alunos desse unidade de ensino são alunos de baixa renda, pois mais de 80% deles participam do Programa Bolsa-Família, ou seja, os integrantes da família recebem menos de 218 reais por pessoa no mês. Outra particularidade desse público que chama a atenção está relacionada ao local de residência, haja vista que mais de 90% dos alunos não residem no bairro onde a escola está localizada.

No âmbito do currículo, a mencionada instituição de ensino apresenta uma estrutura curricular característica das escolas de tempo integral do Tocantins, contendo disciplina do núcleo comum (Português, Matemática, Geografia, História, Artes, Educação Física, Ciências e Língua Inglesa) e disciplinas da parte diversificada (projeto de vida, pensamento científico, protagonismo, estudo orientado e práticas experimentais), totalizando 14 disciplinas.

Em relação às questões estruturais, a escola dispõe de uma quadra poliesportiva com dimensão de 18x22m. É uma quadra coberta e se encontra em bom estado de conservação, possibilitando inclusive a prática de basquetebol, por possui estrutura necessária para a prática dessa modalidade.

3.3 Materiais e métodos

3.3.1 Métodos

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que adotou a pesquisa documental como abordagem metodológica, por entender que essa nos proporciona uma visão atual e contextualizada em relação aos documentos que fundamentam e orientam as propostas curriculares educacionais de estados, municípios e escolas. A utilização dessa metodologia também amplia perspectivas, permitindo comparação e análise de fontes e pontos de vista, enriquecendo e aprofundando uma compreensão mais abrangente do objeto de pesquisa.

Ainda nessa perspectiva, a pesquisa documental é uma metodologia que se concentra na análise de documentos como principal fonte de dados e informações. Esses documentos podem incluir uma ampla variedade de materiais, como textos, artigos, relatórios, diários, vídeos, entre outros. Esta pesquisa documental foi dividida em sete etapas, sendo que cada uma delas apresentou uma dimensão importante dos fundamentos dessa metodologia.

3.3.2 O objetivo da pesquisa documental

Identificar e analisar padrões ou tendências que a Educação Física escolar apresenta por meio dos documentos que foram identificados, selecionados e analisados, os quais, em seguida, contribuirão para nos subsidiar, com outros documentos, a elaboração da proposta curricular para a Escola Estadual Sancha Ferreira.

3.3.3 Coleta de dados

Os documentos educacionais que foram selecionados para serem analisados nesta pesquisa possuem força de lei e orientações didático-metodológicas para a disciplina de Educação Física no contexto escolar. Esses documentos foram divididos em duas categorias. A primeira categoria de documentos engloba aqueles dotados de poder legal, os quais regulamentam as

diretrizes educacionais nos ambientes escolares. Esses desempenham um papel crucial ao validar, legitimar e direcionar as práticas pedagógicas tanto na esfera da educação escolar quanto na área específica da Educação Física no contexto educacional.

Na segunda categoria de documentos, encontram-se aqueles que, embora também normativos e dotados de força legal, apresentam orientações com características didático-pedagógicas específicas para a disciplina de Educação Física. Isso é evidenciado na BNCC, nas DCTs, nas diretrizes curriculares do município de Araguaína e no PPP.

4 ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXÃO SOBRE OS DOCUMENTOS

Nessa sistemática que estamos apresentando, a LDB 9394/96 destaca-se por sua relevância e por ser o principal registro legal na orientação das diretrizes da educação do nosso país. Esse documento foi fundamental na apresentação da Educação Física enquanto disciplina obrigatória do núcleo comum, conforme apresentado em seu artigo 26, inciso III, que diz:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole (BRASIL, 1996, p. 56).

Esse aspecto da obrigatoriedade da inclusão da Educação Física como componente curricular na educação básica foi essencial para consolidar essa disciplina no ambiente educacional. Além de afirmar sua presença no currículo padrão da educação básica, ajudou a abordar duas outras questões cruciais relacionadas a essa disciplina ao longo de sua história educacional.

A primeira delas está relacionada à obrigatoriedade da oferta dessa disciplina na educação infantil e no ensino fundamental, pois havia, até então, uma dúvida em relação ao artigo acima referido. Acreditava-se que era necessário ofertar a disciplina de Educação Física pela escola, porém caberia ao aluno realizar ou não a prática, conforme as orientações desse documento.

Com a publicação do artigo 26 da LDB 9394/96, com o inciso III, houve o esclarecimento a respeito da Educação Física ser uma disciplina obrigatória no currículo da educação básica e a sua prática facultada nos seguintes casos:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) **II** – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) **III** – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) **IV** – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) **V** – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) **VI** – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) (BRASIL, 1996, p. 57).

Nesse sentido, ficou esclarecido que as aulas teóricas de Educação Física deveriam ser assistidas normalmente por todos os alunos matriculados na unidade de ensino. Além disso, a sua prática seria restrita a esses casos que o artigo apresenta.

A segunda questão importante que a exigência dessa disciplina ressalta se encontra no artigo 22 da LDB, que trata sobre os objetivos educacionais que devem ser alcançados ao longo dos nove anos de ensino da educação básica. Esse aspecto evidencia o caráter indispensável da Educação Física na formação integral do indivíduo, conforme o próprio documento apresenta: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, não paginado).

Esses objetivos apresentados por esse documento destacam de forma explícita o valor de cada disciplina na consolidação dos objetivos da educação básica. Nesse sentido, a Educação Física contribui para assegurar a formação comum e os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A LDB 9394/96 define ainda questões concernentes às características regionais e locais que os currículos precisam considerar, destacando aspectos culturais, econômicos e sociais de cada localidade. Nesse aspecto, a LDB ressalta em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 26).

Esse entendimento que a BNCC apresenta reforça os limites desse artigo, compreendendo que as suas orientações curriculares não conseguem abranger todas as características econômicas, culturais, políticas e sociais de um país que possui dimensões continentais, e que, por isso, devem ser contempladas por características regionais e locais.

Por essa perspectiva, sobre a importância desse documento na consolidação da Educação Física nos espaços educacionais, destaca-se outro artigo da LDB que enfatiza, mesmo que de forma implícita, a importância e o valor dessa disciplina na formação integral de nossos alunos, quando destaca, no artigo 32, os objetivos da formação cidadã apresentada no ensino fundamental.

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 19).

Esse artigo, além de tratar das questões curriculares do núcleo comum e da parte diversificada, dispõe sobre os objetivos educacionais para o ensino fundamental – anos finais, em que a formação cidadã, a continuidade dos estudos e a preparação para o mundo do trabalho são o cerne da educação para essa etapa da educação básica. Sendo assim, a disciplina de Educação Física é compreendida enquanto conhecimento indispensável à consolidação desses objetivos educacionais previstos na LDB 9394/96.

Portanto, nessa perspectiva, entende-se que a LDB 9394/96 foi fundamental na inclusão da Educação Física como disciplina obrigatória do currículo da educação básica, incluindo-a como disciplina do currículo comum, dando-lhe características educacionais indispensáveis à formação cidadã e reforçando ainda o seu valor acadêmico na formação integral dos indivíduos.

4.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC, enquanto documento orientador e normativo da educação básica e concomitante da Educação Física, apresenta, em suas orientações curriculares, as características gerais sobre essa disciplina e as aprendizagens essenciais que os alunos devem alcançar nesses nove anos de ensino fundamental.

Na análise crítica em relação a esse documento, destacam-se os seguintes itens para a nossa reflexão: importância da BNCC enquanto documento normativo na organização e sistematização dos currículos de estados, municípios e escolas, Educação Física na área de linguagem, o objeto de estudo da Educação Física, as unidades temáticas e a estrutura da organização curricular (unidade temática, competências e habilidades).

Esse documento foi elaborado tanto para atender às exigências legais previstas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, e pela LDB 9394/96, em seu artigo 26, quanto para atender às necessidades de elaborar um meio de orientação que pudesse nortear a organização dos currículos de estado, municípios e escola.

A Educação Física, segundo a BNCC, aborda a expressão dos alunos por meio das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, afetivas e lúdicas, essenciais para a educação básica.

A BNCC ainda apresenta a Educação Física na área de linguagem, pois entende que as atividades humanas realizam-se em práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: visual, corporal, verbal, sonora e digital. Embora a Educação Física seja apresentada nesta pesquisa na área de linguagem, não se pode negligenciar as suas características biológicas, sociais, humanas e culturais

Ainda em relação à área de linguagem, a BNCC apresenta as competências da área de linguagem e as competências específicas da Educação Física, explicitando dessa forma as aprendizagens essenciais que os alunos deverão alcançar ao longo desses nove anos do ensino fundamental. Essas competências apresentadas pela BNCC ressaltam os conhecimentos relacionados ao pensamento científico, crítico e criativo, senso estético e repertório cultural, comunicação, cultura digital, autogestão e argumentação, autoconhecimento e autocuidado. É interessante ressaltar que em nenhuma dessas competências as questões concernentes aos movimento corporal são enfatizadas.

Esse artigo destaca, do mesmo modo, o entendimento em relação ao objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal de movimento, que, por sua vez, é expressa pelas suas unidades temáticas (jogos e brincadeiras, esporte, lutas, dança, ginástica e práticas corporais de aventura).

Essa concepção sobre a cultura corporal de movimento se articula como forma de entendimento sobre o objeto de estudo dessa área. Embora existam outras concepções que se destacam na Educação Física relacionadas a essa temática, como movimento humano, cultura corporal e ciência da motricidade humana (Friso, 2013). Compreende-se, nesse sentido, que a cultura corporal de movimento consegue abranger os elementos centrais da Educação Física: o movimento, a cultura e o corpo.

Na Educação Física, especificamente nesse documento, há a compreensão de que a essência do movimento corporal tem significados dentro da nossa cultura. Por isso, esse artigo se fundamenta na concepção teórica em que o objeto de estudo é a cultura corporal de movimento. Esse entendimento é ressaltado pelas abordagens renovadas da Educação Física.

Todavia, em relação às unidades temáticas, que são as manifestações da cultura corporal de movimento, a BNCC destaca seis grandes temas de abrangência desse objeto de conhecimento. São eles: jogos e brincadeiras, lutas, esporte, ginástica, dança e práticas corporais de aventura. Essas unidades temáticas eram chamadas nos PCNs de eixos norteadores, que nesse documento apresentavam três grandes eixos temáticos: conhecimento sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas e jogos, lutas, dança e esporte. Quando são observadas as duas estruturas, PCNs (1997) e BNCC (2017), percebe-se que a BNCC não contemplou em sua unidade temática o eixo conhecimento sobre o corpo, que é um eixo fundamental para a compreensão da cultura corporal de movimento.

Na estrutura desse documento, a BNCC organiza o currículo da seguinte forma: unidade temática, competência, habilidade e objeto de conhecimento. Essa organização busca estabele-

cer os conhecimentos e as aprendizagens mínimas necessárias para que todos os alunos do ensino fundamental possam ter assegurado o seu direito de aprender. Embora essa estrutura por competência seja muito criticada por seu viés mercantilista, ela tem conseguido atender de forma satisfatória às demandas da educação.

4.2 Projeto Político-Pedagógico da escola

O PPP da escola é um documento que normatiza e orienta as suas ações administrativas, jurídicas, pedagógicas e financeiras. Ele rege a escola em sua totalidade, sendo representativo e democrático em sua essência, pois expressa a concepção do coletivo sobre as mais diversas questões educacionais que permeiam o ambiente escolar.

É nesse documento que se registra, por exemplo, a compreensão da comunidade escolar sobre educação, avaliação, metodologia, valores, conhecimento, respeito, direitos e deveres. É por meio dele que está explicitado o currículo da escola, chamado pelo senso comum de grade curricular, onde os conhecimentos, saberes e experiências são organizados, validados e acolhidos pela comunidade escolar.

Nesse sentido, pode-se dizer que o PPP da escola é o documento que valida e legitima tudo que é feito no âmbito educacional. Por isso, esse artigo é um dos alicerces do trabalho, pois uma proposta curricular específica, como da Educação Física, por exemplo, só poderá ser acolhida e entrar em vigor se estiver em consonância com o projeto educacional da unidade de ensino.

Nesse aspecto, delinea-se a visão atual e a visão desejada para a escola, abrangendo aspectos como ensino, aprendizado, conhecimento, experiências, respeito às diferenças e valores a serem promovidos no ambiente escolar. Nesse contexto, a Educação Física desempenha um papel fundamental, garantindo que tais aspirações sejam incorporadas e vivenciadas plenamente em suas aulas.

Portanto, depois de elaborada, a proposta curricular de Educação Física será apresentada para a comunidade escolar, para que essa possa conhecer, apreciar o seu conteúdo, analisando, contribuindo e criticando. Propõe-se que, posteriormente, entendendo-se que esse documento contribuirá para a consolidação dos objetivos educacionais propostos pela escola, ele faça parte dos documentos oficiais que regem o PPP da unidade de ensino.

5 DOCUMENTOS ORIENTADORES: QUESTÕES E REFLEXÕES

Após a seleção, leitura e análise dos documentos, foram identificadas algumas questões relevantes e que merecem destaque na reflexão da proposta curricular, pois se sabe que esse documento, além das suas características pedagógicas, possui um caráter normativo que influencia a elaboração da proposta curricular da Escola Estadual Sancha Ferreira.

Portanto, entre tantas questões que poderiam ser consideradas nesta reflexão, alguns aspectos merecem um destaque mais acentuado, dado que impactam de forma efetiva na maneira como é compreendida a Educação Física no contexto escolar. Nesse sentido, serão apresentadas as seguintes questões para serem analisadas e refletidas: **1** - o esporte é o principal conteúdo apresentado tanto na BNCC quanto nas DCTs, pois ele aparece em todos os anos e em todos os bimestres do ensino fundamental – anos finais; **2** – em mais de 80% dos conteúdos e habilidades apresentadas pelos documentos oficiais há a prevalência dos aspectos atitudinais em detrimento dos aspectos procedimentais e conceituais; **3** - a BNCC sugere que os sexto e sétimo anos, por exemplo, podem trabalhar os mesmos conteúdos, pois considera os aspectos cronológicos como centrais na divisão dos conteúdos e, por fim, **4** - as DCTs apresentam sugestões de metodologias em sua estrutura curricular.

O primeiro aspecto importante a ser considerado é que tanto a BNCC quanto as DCTs apresentam uma prevalência expressiva em relação ao objeto de conhecimento esporte. O esporte foi e continua sendo o principal conteúdo da Educação Física escolar no ensino fundamental – anos finais.

Na BNCC e nas DCTs, o esporte aparece em todos os bimestres e em todos os anos do ensino fundamental – anos finais. Essa característica do passado, embora muito criticada pelas concepções renovadas e por autores como Kunz (1991) e Bracht (2003), ainda tem lugar de proeminência nos currículos escolares.

Diante desse cenário, a prevalência no esporte nesses documentos pode ser entendida de duas formas: de forma negativa, como um ranço da concepção tradicional da Educação Física escolar, trazendo consigo suas características de uma prática excludente, elitista e reducionista dessa área do conhecimento (Darido, 1999), ou ela pode ser entendida de forma positiva, como uma manifestação legítima da cultura corporal de movimento, que não deve ser negada, e que possibilita, por meio de seu conhecimento e prática, vários benefícios aos seus praticantes, como, por exemplo: a prática da atividade física por meio do esporte, a inclusão social, o aprendizado de valores como perseverança e resiliência, assim como tantas outras coisas que podem ser aprendidas por meio dessa manifestação da cultura corporal de movimento.

Em síntese, pode-se dizer que o problema não está no esporte em si, mas na maneira como é utilizado esse conteúdo da cultura corporal de movimento.

Os esportes tradicionalmente conhecidos, como futsal, handebol, basquete e vôlei, têm lugar de destaque nas DCTs nesse contexto. Todavia, esse documento, assim como a BNCC, busca introduzir os chamados esportes não convencionais, ampliando o seu leque de possibilidades de vivências de outras modalidades esportivas, como, por exemplo: o beisebol, o críquete, o badminton, a peteca, o tênis de mesa, o raquetebol e o squash, entre outros. É importante ressaltar que, apesar da proposição de outras modalidades esportivas, muitas delas não são vivenciadas na escola, seja por questões materiais, estruturais, culturais e/ou por uma concepção particular do professor que não encontra sentido nesses conteúdos.

Outro aspecto importante que deve ser considerado nesta análise é que mais de 80% das habilidades e do objeto de conhecimento apresentados pela BNCC e pelas DCTs têm prevalência dos conteúdos atitudinais em detrimento dos conteúdos procedimentais e conceituais. Em consequência disso, identifica-se um percentual bastante expressivo de competências e habilidades com essas características. Para exemplificar essas características desses documentos, serão apresentadas as habilidades do primeiro bimestre dos sexto, sétimo, oitavo e nono anos.

No primeiro bimestre do sexto ano, das nove habilidades apresentadas na disciplina de Educação Física, somente uma habilidade está relacionada ao aspecto procedimental; as outras estão voltadas para as questões atitudinais, como pode ser identificado a seguir nas habilidades desse bimestre: planejar, respeitar, diferenciar, reconhecer, construir, fruir, utilizar e preservar.

No sétimo ano, no primeiro bimestre, essa realidade é confirmada. Há uma prevalência dos conteúdos e das habilidades com características relacionadas aos aspectos atitudinais em detrimento das outras tipologias de conteúdo, procedimental e conceitual (Zabala,1998). No oitavo e no nono ano, essas características permanecem, sobrepondo os aspectos atitudinais às demais tipologias de conteúdo.

Um das explicações que para esse volume de conteúdos e habilidades com característica atitudinais seria a influência das concepções renovadas da Educação Física (concepção crítico-emancipatória e concepção crítico-superadora), que em sua essência possuem um viés mais crítico, reflexivo e teórico.

Além disso, outra explicação possível para essa questão seria apresentar outras perspectivas e possibilidades para a Educação Física, uma vez que as características práticas – procedimentais ou tradicionais – já fazem parte historicamente dos conhecimentos vivenciados pela Educação Física escolar.

Desse modo, entende-se que, em relação às tipologias de conteúdos apresentadas tanto pela BNCC quanto pelas DCTs, deve haver um equilíbrio na proposição desses conteúdos e dessas habilidades, pois existe um esforço histórico de romper com os ranços de uma Educação Física eminentemente prática e esvaziada de sentido. Porém, a prática deve estar sempre aliada à teoria, mas a teoria não pode desqualificar a prática, que é a essência da Educação Física.

Ainda nessa trajetória de reflexão e análise dos documentos oficiais, destaca-se que o documento curricular do Tocantins acrescenta em sua estrutura organizacional, além da unidade temática, competência, habilidades e do objeto do conhecimento, as sugestões curriculares, buscando, dessa forma, subsidiar e contribuir com o professor na organização e na sistematização de suas metodologias.

Além disso, sabe-se que as questões metodológicas são essenciais para efetivação e para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas tanto pela BNCC quanto pelas DCTs. Isso porque, na realidade do interior do Tocantins, há muitos professores que têm limitações em diversificar as suas aulas por não disporem de metodologias adequadas.

Dessa forma, a respeito das sugestões metodológicas apresentadas pelas DCTs, elas contribuem também no sentido de viabilizar e enriquecer outras formas de abordagem sobre os conhecimentos que a Educação Física escolar apresenta.

Historicamente e culturalmente, carregam-se os ranços de uma Educação Física prática, do fazer, sendo que os aspectos conceituais muitas vezes são ignorados ou negligenciados por falta de metodologias que permitam a abordagem correta de temas inerentes à área de conhecimento

Por fim, destaca-se outro aspecto importante nessas considerações em relação a esses documentos. Na BNCC, os sexto, sétimo, oitavo e nono anos podem ser contemplados pelo mesmo objeto de conhecimentos e habilidade no mesmo bimestre. Por outro lado, no documento curricular do Tocantins, tanto as unidades temáticas quanto o objeto de conhecimento são feitos ano a ano.

6 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular de educação física para Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira, em sua elaboração considerou os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Base (LDB 93/94 de 1996), a Base Nacional Comum Curricular BNCC(2017), O Documento curricular do Tocantins (DCTs 2019), o Documento Curricular do Municípios – ensino fundamental anos finais (2018) e o projeto político pedagógico da escola P.P.P.

Na LDB 93/94 de 1996, considera-se as orientações desse documento no que concerne ao currículo da parte diversificada, que deve atender as necessidades culturais, sociais e econômicas da unidade de ensino em suas orientações curriculares.

Acredita-se que em relação a LDB 93/94 de 1996, os artigos que tratam sobre os objetivos do ensino na educação básica (artigo 22) e os objetivos da educação no ensino fundamental (artigo 32). Ademais, considera-se o artigo 26 deste documento, que trata sobre a obrigatoriedade da disciplina de educação física no ensino fundamental.

Outrossim, considera-se que as orientações apresentadas pela base nacional comum curricular BNCC(2017) enquanto documento orientador e normativo, que apresenta as aprendizagens essenciais que todos alunos devem ter nessa etapa da educação básica.

Os aspectos que devem ser levados em consideração para a elaboração da proposta da escola foram: o objeto de estudo da educação física (cultura corporal de movimento), a sua área de concentração (Linguagem) unidades temáticas (esporte, jogos e brincadeiras, lutas, dança, ginástica e práticas corporais de aventura) e sua estrutura organizacional que é dividida em competência, habilidade e objeto de conhecimento e os objetivos da educação física no ensino fundamental anos finais e as características dos alunos.

Ainda nessa linha de pensamento, utilizam-se também as orientações curriculares do estado do Tocantins(2019). Esse documento foi construído em um regime de colaboração em as 13 diretorias regionais de ensino do estado, que contemplam os 139 municípios. Esse documento foi produzido com vista a atender as demandas e as características regionais do estado do Tocantins. Entretanto, a LDB 93/94 de 1996 orienta em seu documento que, em seus currículos se contemple a parte específica da escola, atendendo às demandas sociais, culturais, econômicas e estruturais de cada unidade de ensino.

Nessa perspectiva, considera-se as orientações curriculares do município de Araguaína, pois a rede estadual de ensino recebe todos os anos alunos do ensino fundamental dos anos

iniciais. Então, visando articular essas duas redes de ensino e dar continuidade aos conhecimentos das aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam alcançar no ensino fundamental anos finais.

E finalmente, o documento também utilizado como meio de orientação da proposta e do projeto político pedagógico da escola. Esse documento estabelece as diretrizes da escola e os seus objetivos educacionais. Nesse sentido, é preciso que essa proposta curricular esteja alinhada com esse documento e com os anseios da comunidade escolar.

Além desses documentos que foram citados acima, também é considerada a literatura especializada nessa temática e os autores que tratam sobre esse assunto que já foram citados no referencial teórico do nosso trabalho.

6.1 Apresentação da proposta curricular para a comunidade Sancha Ferreira

Inicialmente, foi solicitado à direção da escola autorização para que pudesse ser apresentado e socializado a equipe diretiva e aos alunos, o produto final do mestrado profissional de Educação Física, a proposta curricular de educação física para o ensino fundamental anos finais. Tal proposta foi prontamente atendida pela diretora da escola e foi organizada juntamente com ela e com a equipe pedagógica, o dia e horário da apresentação.

Antes da apresentação do nosso trabalho, foi feito um comunicado a toda equipe diretiva e comunidade escolar por meio dos canais oficiais da escola (Whatsapp), informando sobre a reunião e o objetivo da mesma, explicando que o professor Jefferson Alves da Luz, de educação física, teria uma participação na reunião apresentando o produto educacional do mestrado profissional.

Então, na data e no horário marcado, foi realizada a apresentação do produto educacional do mestrado de educação física, para toda equipe escolar. Essa apresentação aconteceu em duas reuniões distintas: a primeira reunião aconteceu no horário do planejamento pedagógico que acontece todas às terças feiras no período da manhã. A outra reunião aconteceu no dia do conselho de classe com todos os membros da equipe gestora, ou seja, diretora, coordenadores, orientador educacional, psicóloga da escola, técnico pedagógico da diretoria regional de ensino e todos os professores da unidade escolar.

Foi dado início a pauta da reunião fazendo uma apresentação geral, explicando o que era o mestrado profissional em Educação Física (Proef) e falando um pouco de todo o processo que foi percorrido nesses dois anos, até chegar nesse momento final, em que a proposta curricular foi construída. Ainda nesta introdução geral, comentou-se sobre o objetivo do mestrado

profissional e a sua importância na capacitação dos professores que atuam na regência das escolas públicas tanto no âmbito estadual quanto no âmbito municipal.

Após essa apresentação geral sobre o mestrado profissional, foi feita uma introdução sobre o tema da dissertação, para que os membros da escola entendessem o contexto em que foi pensada a proposta curricular de Educação Física para essa unidade de ensino.

Em seguida, apresentou-se as justificativas e os objetivos geral e específico para a elaboração da proposta curricular. Nesse momento, busca-se relacionar essa pesquisa com a realidade de outras áreas do conhecimento, destacando que uma proposta curricular da disciplina de educação física busca, dentre outras coisas, ser construído ou elaborado considerando a realidade concreta da comunidade escolar e as suas reais demandas e necessidades, e que nesse sentido, esse seria o desafio não só da educação física mas de todas as disciplinas do currículo comum.

Em continuidade, apresentou-se o produto educacional do mestrado profissional para todos que estavam presentes na reunião. O produto educacional, da forma como foi organizada, trouxe em sua estrutura uma síntese da dissertação, e foi nessa a estrutura que foi apresentado o trabalho.

Na sequência da apresentação, foi exposto o conceito e a história do currículo, depois, as três concepções teóricas do currículo (tradicional, crítica e pós crítica), os tipos de currículo (formal, ideal e o oculto) e o currículo na educação física. Nesse momento, foi contextualizado a educação física dentro do contexto histórico de afirmação e legitimação no âmbito educacional e deixou-se explícito alguns de seus desafios enquanto disciplina curricular.

Na sequência, foi apresentada a proposta curricular de educação física para a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira. Foi explicado como a proposta curricular foi estruturada e organizada e foi mostrada a sua estrutura e os aspectos que foram destacados na sua sistematização.

Por fim, a apresentação foi concluída com o agradecimento a direção da escola por conceder um espaço para a apresentação e reflexão da proposta curricular em educação física. Em seguida abrimos para um momento de perguntas, questionamentos, contribuições e possíveis dúvidas que tivessem sobre a temática que fora apresentada.

No geral os professores perguntaram mais sobre aspectos estruturais e sobre a implementação da proposta na escola, se ela seria de fato implementada. Expliquei a eles que a implementação da proposta curricular na escola depende da aprovação da comunidade escolar, que deve ser representada aos pais, alunos, professores, equipe diretiva e comunidade em geral. Sendo acolhida essa proposta ela irá compor os documentos oficiais desta unidade de ensino.

Posso dizer que a socialização dessa proposta curricular foi motivo de grande satisfação e alegria, pois por meio das reflexões, dos estudos e dos conhecimentos adquiridos no mestrado podemos contribuir de forma efetiva na realidade da escola onde estamos inseridos.

6.2 Avaliação periódica da proposta curricular

Essa proposta curricular será revisada anualmente, sempre após o término do ano letivo, pelos professores de educação física da escola, pela equipe diretiva, comunidade escolar e pelos alunos matriculados e frequentes.

O objetivo dessa avaliação periódica será de refletir e verificar a efetividade da proposta curricular de educação física na escola, observando se as competências, as habilidades, os conhecimentos e as experiências apresentadas por nesse documento, de fato, atendem às demandas econômicas, sociais, culturais e acadêmicas dos alunos dessa da unidade de ensino.

Essa avaliação da proposta curricular de educação física será feita em três reuniões de planejamento que acontecem semanalmente na escola por área de conhecimento. Após essas reuniões, será disponibilizado um questionário no Google Forms com 15 questões de múltipla escolha e cinco questões abertas onde a equipe gestora poderá contribuir com a avaliação da proposta curricular.

Ainda nessa avaliação periódica, buscaremos refletir e identificar no currículo as potencialidades, dificuldades e as demandas que possam ter surgido ao longo do ano letivo, pois como sabemos, a escola é uma instituição dinâmica e passa por transformações sistemáticas, sobretudo no que tange às questões, econômicas, culturais e políticas.

Consideramos ainda, como critérios para a avaliação da proposta curricular os seguintes aspectos na organização e sistematização dos conteúdos: Relevância social do conteúdo, atualidade dos temas propostos, as características dos alunos, características da própria disciplina, estrutura física da escola, materiais didáticos disponíveis e contexto da comunidade escolar.

6.3 Critérios para a organização e sistematização da proposta curricular

Para a estruturação e sistematização do currículo da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira, consideraremos os seguintes critérios: esse documento terá como base documentos orientadores e oficiais, como a: LDB, a BNCC, as DCTs, o PPP da unidade de ensino, os conteúdos registrados nos dos últimos 10 anos armazenados no SGE e o referencial

curricular do município referente ao 5º ano. Seguir as orientações desses documentos é fundamental, pois as escolas do estado do Tocantins os utilizam em sua organização curricular.

Na perspectiva epistemológica e enquanto concepção teórica, consideraremos como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal de movimento, por entender que essa é a concepção que melhor atender a essa área do conhecimento.

Essa proposta curricular será organizada para o ensino fundamental – anos finais, do 6º ao 9º ano, sendo considerado ano a ano, ou seja, para cada ano haverá uma organização específica, um pouco diferente do que propõe a BNCC, que orienta que a organização seja de dois anos em um.

A organização curricular também deverá considerar os aspectos estruturais da escola, as características da comunidade (culturais, econômicas e políticas), a relevância e a atualidade dos conteúdos, a complexidade dos conhecimentos propostos e a progressividade tanto dos conteúdos quanto das habilidades propostas.

Para a seleção e preparação do conteúdo, o Coletivo de Autores (1992) propôs alguns princípios:

a) relevância social: o conteúdo deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente de sua condição de classe social; b) contemporaneidade do conteúdo: sua seleção deve garantir ao aluno um conhecimento atualizado em relação ao que se encontra disponível no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, assim como do avanço da ciência e da técnica; c) adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos: no momento da seleção, há de se adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades como sujeito histórico; d) provisoriedade e historicidade do conhecimento: apresentar o conteúdo desenvolvendo a noção de historicidade, situando-o desde sua gênese para que o aluno se perceba como sujeito histórico (COLETIVOS DE AUTORES, 1998, p. 43).

O Coletivos de Autores considera basicamente quatro critérios para a organização e sistematização dos conteúdos para a Educação Física escolar. Esses critérios, expostos acima, são apenas um dos arranjos possíveis na organização e sistematização do currículo da educação básica.

Já para Libâneo (1994), a seleção dos conteúdos ou saberes, deverá considerar outros aspectos na organização e sistematização dos conhecimentos propostos, de forma que sejam relevantes para a vida social dos alunos. Nesse sentido o autor destaca:

Crítica a forma estática e sem significado vital para o aluno como muitas vezes os conteúdos são trabalhados, aspecto apenas conceitual, não valorizando a capacidade e habilidade do aluno para adquirir conhecimentos, aspecto procedimental e separados das condições socioculturais e individuais do aluno, aspecto atitudinal. Define conteúdo de forma abrangente incluindo não só conhecimentos, mas habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social visando sempre sua

aplicação na vida prática dos alunos. Conteúdo, para ele, engloba conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 1994, p. 127).

Prosseguindo nossas considerações sobre os critérios para a organização e estruturação do currículo, consideraremos a tipologia dos conteúdos defendida por Zabala (1998), que apresenta as quatro dimensões dos conteúdos de aprendizagem: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Além desses autores, utilizaremos a taxionomia de Bloom (2021) *apud* Ferraz e Belhot (2010), que propõem que os educadores devem proporcionar aos alunos três objetivos principais, classificados a partir dos domínios: cognitivo, efetivo e psicomotor.

Ainda nessa organização dos conhecimentos apresentados nesta proposta curricular, será considerada a concepção de Freire (1996), segundo a qual toda aprendizagem significativa parte de uma realidade concreta, uma realidade conhecida e nomeada pelos seus interlocutores.

Por fim, em cada ano de ensino e em cada bloco de organização, a estrutura deverá ser contemplada por unidade temática, competência e habilidade específica da disciplina. Para cada competência, apresentaremos duas ou mais habilidades relacionadas, assim como os objetos de conhecimentos (conteúdos) relacionados a cada habilidade apresentada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, buscamos encaminhar uma proposta curricular para a disciplina de Educação Física no ensino fundamental, que considerasse as características do contexto e dos sujeitos envolvidos nessa realidade, pois segundo McKernan (2009), o currículo que nasce de um diagnóstico da realidade, tende a ter mais chances de se efetivar na prática.

Em seguida, consideramos também em nosso trabalho que a organização e a sistematização do currículo, oferecerá mais possibilidades de ampliação dos conhecimentos e das experiências vividas pelos nossos alunos, oportunizando dessa forma, meios de progressão e avanços em suas capacidades físicas, intelectuais e relacionais.

Refletimos também que o currículo, além de ser um documento que norteia e direciona as ações da educação, também é um lugar de disputa de poder e de interesses dos mais diversos. E cabe a nós professores nos posicionarmos nesse cenário de forma a participar e intervir na realidade que nos cerca.

Percebemos nesse estudo, que o temática sobre o currículo deveria ter lugar central em nossas reflexões e debates no âmbito escolar, pois como observamos em nossa realidade, nele estão materializados as nossas concepções de educação, de mundo e de educação física. Pois é no currículo, que nós escolhemos o que iremos ensinar, como ensinar, como avaliar e o que ensinamos e qual tipo de pessoas iremos formar para essa sociedade.

Porém, não temos visto essa participação nestes por parte de muitos professores, coordenadores e diretores, nesses últimos vinte um anos de educação, no qual muitas vezes esses profissionais ficam alheios a essa temática tão importante na formação e na orientação tanto de professores quanto dos nossos alunos.

Este distanciamento em relação ao currículo, invoca uma questão importante; o envolvimento dos profissionais da educação no estudo, reflexão e intervenção em relação as questões concernentes ao currículo escolar. Pois como sabemos, os professores em geral são meros aplicadores ou reprodutores de um currículo pensado por alguém, e que na maioria das vezes não corresponde a sua realidade.

Arroyo (2013) explica a relação estreita que existe entre o currículo e o trabalho docente. E denuncia que:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliado por provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas as escolas, a sala de aula, a organização

do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. (ARROYO, 2013, p. 15)

Romper com essas amarras da nossa formação profissional, que nos submetem a sermos reprodutores e aplicadores de currículos, será uma tarefa que requerera de nós conhecimento, reflexão e desejo de ser protagonista nesse processo de formação.

E porque isso acontece? Não tenho uma resposta pronto para essa pergunta. Mas talvez seja por indiferença, por ignorância, por inércia, conformidade ou até por ingenuidade ou apatia, no sentido de, não querer se envolver e compreender melhor que o currículo é um território de disputa de poder. Poder de influenciar os nossos jovens com ideologias, valores e padrões de comportamento que poderão ser decisivos a nossa cultura, podendo esse aspecto ser negativo ou positivo.

Por toda essa importância que o currículo apresenta incentivamos que mais educadores produzam pesquisa com essa temática,

Embora este estudo tem avançado em nossa compreensão sobre o currículo, sabemos que ainda há muito para se conhecer e compreender a respeito dessa temática, por isso se faz necessário mais pesquisa, reflexões e produções acadêmicas a cerca desse tema em particular.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2013.
- AZEVEDO, Edson Sousa de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. **KINEIN artigos originais**, n. 1. 2000. Disponível em: https://silo.tips/queue/reflexoes-sobre-as-abordagens-pedagogicas-em-educacao-fisica?&queue_id=-1&v=1710265889&u=MTc3LjEwNS4xNTQuMjQ4
- BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, v. 28, 2018.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRACHT, Valter. **Pesquisa em ação: Educação Física escolar**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- COLETIVO DE OUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2001.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? *In*: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Rev. Motrivivência**, ano XXV, nº 40, p. 192-206 Jun./2013.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno. Educação Física: que profissão é esta? **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 11, n. 99, ago. 2006. <http://www.efdeportes.com/efd99/profiss.htm>
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIMENO, Sacristan S. J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRESPLAN, Marcia Regina. **Educação Física na Ensino Fundamental: Primeiro Ciclo**. Campinas: Papirus, 2002.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijui, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUVEZUTE KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana; DE LARA BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- MANOEL, E. de J. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar-20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.
- MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito, Educação Física brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.
- MATIAS, Pereira José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Altas, 2012.
- MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.
- ROSA, Suely; LETA, Jacqueline. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 1, p. 121-134, 2010.
- SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, n. 4, 2016.
- SANTIN, Silvano. Esporte Educacional: esporte da escola e esporte na escola. *In*: **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, 26., 2007, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas, 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2001.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE - Apresentação da proposta curricular

Fotografias 1 e 2 – Apresentação da proposta curricular de Educação Física para os professores da área de Linguagem



Fonte: o autor (2023).

Fotografia 3 – Apresentação da proposta curricular de Educação Física para toda a equipe gestora e para todos os professores da unidade de ensino



Fonte: o autor (2023).

Fotografias 4 e 5 – Apresentação da proposta curricular de Educação Física para toda a equipe gestora e para todos os professores da unidade de ensino



Fonte: o autor (2023).