
EDUCAÇÃO FÍSICA

MARINA CHRISTO GARGANO

**AS CONCEPÇÕES DE CORPO E DE CULTURA
CORPORAL PRESENTES NOS DISCURSOS OFICIAIS
DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

The bottom half of the cover features a large, abstract geometric design. It consists of a series of overlapping triangles in various shades of blue and white, creating a complex, crystalline pattern that resembles a stylized globe or a molecular structure.

Rio Claro
2013

MARINA CHRISTO GARGANO

AS CONCEPÇÕES DE CORPO E DE CULTURA CORPORAL
PRESENTES NOS DISCURSOS OFICIAIS DA ÁREA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Educação Física

Rio Claro
2013

796.1 Gargano, Marina Christo
G231c As concepções de corpo e de cultura corporal presentes
nos discursos oficiais da área de educação física / Marina
Christo Gargano. - Rio Claro, 2013
95 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - educação
física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro
Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Expressão corporal. 2. Escola. 3. Universidade. 4.
Projeto político pedagógico. 5. Parâmetros curriculares
nacionais. 6. Currículo do Estado de São Paulo. I. Título.

AGRADECIMENTOS

À família, especialmente aos meus pais Silvio e Vilma, e a minha irmã Marília que apoiaram ao longo desse trabalho, no período da graduação e durante toda a minha vida, o meu agradecimento eterno e amor incondicional.

Ao Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, ou simplesmente Prof. Aragão, o meu professor de *Sociologia e Educação Física* e *Sociologia da Educação*, orientador deste trabalho e uma pessoa maravilhosa, que foi fundamental para a elaboração da ideia, do projeto e do estudo em si; o meu muito obrigado pela paciência, apoio, respeito e parceria.

Aos amigos Miguel, Ricardo, Nicholas, Neymar, Larissa, Patrícia, Carol, Letícia, Douglas e a tantos outros da universidade e da minha cidade, que me apoiaram durante esta minha caminhada, o meu muito obrigado pelas conversas, companhias nas caronas e nas festas, alegrias, carinho, respeito e amizade.

À Rep. Mágica, formada pela Giovana, Camila A., Milena, Helena, Amanda e também pela Graziela e Camila S., que foram essenciais para a minha permanência em Rio Claro, o meu agradecimento emocionado pela companhia, amizade, carinho, risadas, brincadeiras e a todos os bons momentos que passamos juntas.

Ao PIBID e ao Prof. Samuel que neste ano, engrandecerem o meu amor à profissão professor com o convívio no projeto, na escola e nas discussões em grupo, o meu sincero agradecimento por tudo.

Aos projetos de extensão, laboratórios e escolas por onde passei durante a graduação, que me proporcionaram experiências diversificadas, bons momentos e novas amizades, o meu muito obrigado.

Aos demais professores e pessoas que enobreceram os meus conhecimentos e me ajudaram a chegar até aqui, todo o meu respeito e admiração.

DEDICATÓRIA

*À Luiza, minha avó, madrinha, inspiração e
eterna SAUDADE...*
(1944 - 2013)

Rio Claro
2013

RESUMO

A temática do corpo e da cultura corporal perpassa por várias ciências e áreas de conhecimento, tornando-se complexa e multifacetada. As relações entre *corpo* e *cultura* têm provocado o interesse constante de diversas áreas do conhecimento, como a Educação Física; e essa relação é fundamental e constitutiva dos seres humanos, sendo indissociável. Nosso trabalho situa-se na fronteira entre as ciências sociais e a educação física, com ênfase na educação física escolar. Por ser um tema intrigante, dotado de complexidades e integrações diversas, o nosso enfoque repousará nas concepções de corpo e cultura corporal presentes na área da educação física escolar, seja nos documentos oficiais emanados pelas instituições reguladoras, seja nos projetos pedagógicos do curso de graduação e de uma escola de ensino fundamental. Trata-se de uma investigação qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e documental, através da análise de conteúdo. Para tanto, será utilizada referências da área de educação física, bem como da sociologia e antropologia e a pesquisa abrangerá os PPP (Projeto Político Pedagógico) de uma escola de ensino fundamental da cidade de Rio Claro e do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro, além dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo do Estado de São Paulo. Analisando os documentos, pudemos perceber que no Currículo do Estado de SP e no PPP de uma escola estadual de Rio Claro, as concepções *corpo* e *cultura de movimento* se assemelham por se tratar de uma escola pública paulista que se utiliza desse documento como referência na sua organização curricular. Em contrapartida, nos PCN e no PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro, as concepções de *corpo* e *cultura corporal de movimento* são parecidas por se tratar de um curso de ensino superior que parece se basear nesse documento para a formação de professores que irão atuar nas escolas públicas de todo o país. Com esses dados, podemos fazer algumas inferências referentes aos modelos prontos vistos nos PPP que parecem em alguns momentos, apenas copiar os documentos, sem fazer uma interpretação mais profunda acerca da formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Palavras-chave: Corpo – Cultura – Cultura Corporal – Educação Física Escolar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. AS CONCEPÇÕES DE CORPO	9
3. AS CONCEPÇÕES DE CULTURA E CULTURA CORPORAL	14
4. DOCUMENTOS OFICIAS	22
4.1 Currículo do Estado de São Paulo	22
4.1.1 A Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	25
4.1.2 Currículo de Educação Física	26
4.1.3 Impressões sobre o Currículo do Estado de São Paulo	28
4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	31
4.2.1 PCN para a área de Educação Física	36
4.2.2 Educação Física e a cultura corporal de movimento	38
4.2.3 Aprender e Ensinar Educação Física no Ensino Fundamental.....	40
4.3 Projeto Político Pedagógico	50
4.3.1 PPP do curso de Educação Física da UNESP/Rio Claro	54
4.3.2 PPP de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (ciclo II)	62
5. METODOLOGIA	74
5.1 A natureza e construção dos documentos oficiais	76
6. ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCUSSÃO	78
6.1 Corpo e cultura de movimento no Currículo do Estado de São Paulo	82
6.2 Corpo e cultura corporal de movimento nos PCN	83
6.3 Corpo e cultura corporal de movimento no PPP da UNESP/Rio Claro	84
6.4 Corpo e cultura de movimento no PPP de uma Escola Estadual de Rio Claro	86
6.5 Comparativo entre os documentos	86
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
8. REFERÊNCIAS	93

1. INTRODUÇÃO

O conceito de corpo e o de cultura são complexos e polissêmicos.

O corpo pode ser compreendido em seu viés biológico, orgânico, sociológico, antropológico, psicológico e multicultural. Ele se comunica por linguagem não-verbal através de gestos, expressões e símbolos corporais. O corpo e suas *técnicas corporais* auxiliam o desenvolvimento humano desde os primórdios e pode ser instrumento de dominação e controle. O corpo expressa elementos específicos da sociedade em que está inserido e no Brasil, o corpo ideal é capital e veículo de ascensão social. Em todos os seus sentidos, o corpo é expressão da cultura.

A cultura pode ser expressa em costumes, tradições, padrões de comportamento, hábitos sociais, enfim, tudo o que caracteriza uma determinada sociedade ou um grupo interno. Ela pode ser referida às ideias, conhecimentos e crenças de um povo. A cultura está ligada à palavra cultivo, lavoura, proteção e assim como o corpo, também pode ser vista como “mecanismo de controle”. Em outras áreas do conhecimento, assim como na Educação Física, as relações entre corpo e cultura são cada vez mais estudadas, pois essa importante relação do ser humano se torna indissociável.

Na Educação Física, o conceito de cultura recebe outros adjetivos como “corporal”, “física”, “de movimento” e “corporal de movimento”. Tais denominações são propostas por diferentes pesquisadores da área, gerando discussão e polêmica acerca desse tema.

Essas concepções estão fortemente presentes também nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo do Estado de São Paulo e os Projetos Político Pedagógicos das diferentes instituições de ensino básico e superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se constituem em um conjunto de documentos referenciais para professores e escolas públicas dos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio todo território nacional. Os PCN são organizados por volumes e separados por áreas de conhecimento e temas transversais, que são temas-chave para discussões sobre alguns problemas atuais que acometem a nossa sociedade.

O Currículo do Estado de São Paulo é um conjunto de documentos que norteiam a prática dos professores e o trabalho das escolas públicas paulistas dos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Esse documento é

organizado por áreas de conhecimentos assim como os PCN, mas possuem ainda, os chamados *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno* que são separados por disciplinas, séries e bimestres, apresentando ao professor *Situações de Aprendizagem* que desafiam os alunos nos diferentes conteúdos disciplinares específicos. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se configuram em *referenciais* para a educação, pode-se dizer que Currículo do Estado de São Paulo possui caráter de obrigatoriedade, pois sua utilização é cobrada tanto pelos gestores das escolas quanto pelas avaliações institucionalizadas que utilizam desses conteúdos para medir o nível de conhecimento dos alunos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem um papel fundamental dentro de uma escola ou uma instituição de ensino superior. É um documento que contém todas as informações referentes à instituição desde suas características físicas e estruturais até o trabalho pedagógico das disciplinas e/ou cursos e organização curricular.

É fato que compreender os aspectos históricos e sociais de determinado tema é uma das principais frentes da *cultura corporal* ou *cultura corporal de movimento* e, portanto, fundamental para iniciar as discussões do presente estudo.

De acordo com os PCN, por volta do século XX, a Educação Física no Brasil sofreu influências de correntes de pensamento filosófico, político, científico e pedagógico. Desse modo, a Educação Física lidava com as influências do positivismo, das concepções higienistas e militares e ao mesmo tempo, lidava também com as mudanças no próprio pensamento pedagógico, com a Escola Nova, entre outros (BRASIL, 1998).

Nesse mesmo período, a Educação Física brasileira começou a importar da Europa, os modelos de práticas corporais, como os sistemas ginásticos alemão e sueco, os métodos francês e desportivo generalizado, com forte influência também da Educação Física como disciplina escolar. Na década de 70, área suportou as influências por parte do Estado e do governo militar que objetivava tanto a formação de um exército jovem e forte que lutasse contra as forças políticas opositoras quanto o uso das atividades esportivas para a melhoria da força de trabalho e da mão de obra econômica, obediente e submissa que era manipulada por grandes espetáculos esportivos, como a Copa do Mundo de 1970 (BRASIL, 1998).

No ensino da Educação Física na escola, a influência da sociedade fazia com que professores militares privilegiassem o desenvolvimento das capacidades e aptidões físicas, a iniciação esportiva para a busca de novos talentos, atividades que

mantinham o controle e a disciplina, avaliações que visavam o desempenho físico, entre outros. Na década de 80, a área questiona o seu discurso, originando expressivas mudanças em todos os níveis de ensino, com o objetivo de desenvolvimento psicomotor do aluno. Esse início acarretou o surgimento de novas tendências/abordagens para a Educação Física Escolar (BRASIL, 1998).

Neste contexto, o presente estudo está situado na fronteira entre as ciências sociais e a educação física, com ênfase na educação física escolar. Por ser um tema intrigante, dotado de complexidades e integrações diversas, temos como objetivo analisar como um curso de ensino superior de licenciatura em Educação Física, uma escola estadual de Ensino Fundamental (ciclo II) e os documentos oficiais concebem as questões de corpo e cultura corporal em seus discursos.

Para tanto, buscaremos especificamente, trazer alguns recortes dos conceitos corpo, cultura e cultura corporal em uma perspectiva sócio-antropológica; analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública paulista e de uma escola estadual no nível de Ensino Fundamental (ciclo II) situada na cidade de Rio Claro, verificando como está sendo abordada a questão da cultura corporal no discurso oficial na formação de professores e que subsidia a prática pedagógica dos professores de Educação Física; analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo do Estado de São Paulo, verificando como está sendo tratada a questão da cultura corporal no discurso oficial desses documentos que norteiam o PPP das escolas e a prática dos professores.

No primeiro capítulo, apresentaremos algumas concepções de corpo de acordo com alguns autores como Mauss, Goldenberg e Daolio, dando ênfase na área de Educação Física. No segundo capítulo, abordaremos algumas concepções de cultura e cultura corporal, bem como outras denominações do termo na Educação Física. No terceiro capítulo, traremos uma síntese de dois documentos oficiais que subsidiam a educação brasileira e paulista, os PCN e o Currículo do Estado de São Paulo, respectivamente; e também dois PPP, um de uma instituição pública de ensino superior e outro de uma instituição pública de ensino Fundamental (ciclo II) e Médio.

Para o presente estudo, utilizaremos como Metodologia, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental por meio da análise de conteúdos, para analisar as concepções de corpo e cultura corporal em cada documento oficial e também comparar as concepções encontradas nos diferentes documentos analisados.

2. AS CONCEPÇÕES DE CORPO

Neste capítulo, abordaremos algumas concepções de corpo segundo recortes de alguns autores em uma perspectiva sócio-antropológica.

Lócus da biologia, do organismo, das expressões psicológicas, dos temores e fantasmas culturais, o corpo é uma palavra com vários significados, uma realidade multifacetada e, acima de tudo, um objeto histórico. Cada grupo ou sociedade possui seu corpo, assim como possui a sua própria língua e ambos, estão sujeitos à gestão social (SANT'ANNA, 2005).

Como memória de leis, códigos e costumes de cada cultura, registros de limites científicos de cada época, o corpo não para de ser reproduzido e recriado ao longo do tempo. Seria ultrapassado dizer, que o corpo é algo tomado como já pronto e constituído para depois, analisar as representações da época em que se insere. Nesse sentido, o corpo deve ser analisado dentro de seu contexto histórico e de cultura, em toda sua série de práticas e representações sociais (SANT'ANNA, 2005).

O corpo, desse modo, é ele próprio, um processo,

“resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história. O que torna inútil retroceder a um suposto grau zero das civilizações para encontrar um corpo impermeável às marcas da cultura” (SANT'ANNA, 2005, p. 12).

“O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem” (MAUSS, 1974, p. 217). Por meio do corpo, o homem das cavernas aprendeu a desenvolver técnicas de sobrevivência e de interação com os seus pares, evoluindo para o que nós somos hoje. Desse modo, essas *técnicas corporais* são entendidas como modos de agir, ou seja, como as “maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem-se servir de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 211).

Quando se fala em técnica, não se restringe apenas a um sentido instrumental. Segundo Mauss (1974), a técnica é um ato tradicional e eficaz; e nisso o homem também se diferencia dos animais. Para tanto, o corpo é “um objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (p. 217).

O corpo e suas técnicas corporais, tomando como exemplo as técnicas de sono e vigília, de locomoção, de movimentação corporal, de alimentação, de respiração, de reprodução e de cuidados corporais são dotados de sentido e tradição, da qual ambos são meios para o homem viver e conviver em grupo,

apropriando-se de uma cultura. “A educação fundamental de todas essas técnicas consiste em adaptar o corpo a seu emprego” (MAUSS, 1974, p. 232).

Em suma,

“Mauss considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Técnicas corporais culturais, porque toda técnica é um hábito tradicional que passa de pai para filho, de geração para geração” (DAOLIO, 1995, p. 26).

Para alguns autores, o corpo fala tanto quanto a palavra. “Pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros e eles têm muitas coisas a dizer para você. Também nosso corpo é, antes de tudo, um centro de informações para nós mesmos” (WEIL; TOMPAKOV, 1986). O corpo transmite uma linguagem silenciosa de comunicação não verbal.

Muitas vezes, por intermédio de sinais, gestos e expressões corporais, as pessoas demonstram sentimentos, traços de comportamento, emoções, relutância a alguma coisa, atenção ou desinteresse, expectativa, medo, fraquezas, tensão, amor e carinho, entre outros (WEIL; TOMPAKOW, 1996). A partir disso, é possível então, fazer uma leitura do outro.

Para Foucault (2009), o corpo é objeto de vigilância e punição. Em uma retrospectiva histórica, o autor aponta aspectos ligados à dor do corpo que é punido e sofre, aos métodos punitivos, ao sistema penal, ao sofrimento físico e psicológico, às prisões, entre outros.

O corpo pode ter deixado de sofrer punições perversas como marcas, mutilações e morte; mas as punições ainda se manifestam com certa discrição e sutileza. Essas novas formas de punir, privam o indivíduo de sua liberdade, onde o castigo “passou de uma arte de sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (p. 18). A punição tem que ser entendida, como uma função social complexa e os métodos punitivos como técnicas específicas em uma área mais geral dos outros processos de poder; estudando suas transformações a partir de uma “tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2009).

No homem que Foucault fala, “uma ‘alma’ o habita e o leva a existência, que é mesma uma peça de domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (p. 32).

A sociedade exerce um poder sobre os corpos com métodos que denotam um controle minucioso das operações corporais, as *disciplinas* – “fórmulas gerais de

dominação”. As disciplinas são diferentes da escravidão (não se apropria dos corpos), da domesticidade (dominação ininterrupta), da vassalidade (submissão) e do ascetismo como uma espécie de renúncias para obedecer terceiros. A disciplina produz os “corpos dóceis”, que aumentam suas forças de trabalho enquanto, ao mesmo tempo, diminui suas forças de autonomia, se tornando corpos submissos e obedientes. Em suma, “o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2009, p. 29).

O corpo tem múltiplas faces; é escravo, inferiorizado pela exaltação da alma, grosseiro e subversivo. Na contracapa de seu livro “O que é Corpo?”, da clássica coleção “Primeiros Passos”, Gaiarsa (2002) sintetiza muito bem a sua visão sobre o corpo ao dizer que

“O corpo humano tem sido brutalmente maltratado pelas tradições sociais, econômicas e religiosas. Vive-se numa guerra permanente entre os desejos ‘do corpo’ e as exigências sociais de uma presumível boa educação. Embora o culto à perfeição física venha crescendo a cada dia, o corpo continua sendo considerado um escravo da mente [...] fala de como perceber o corpo, como reconhecer as intenções e necessidades humanas”.

A visão dos corpos mortos em campos de batalha, a penalização do corpo pela igreja e a desvalorização por parte dos médicos, são alguns exemplos de acontecimentos que, de certa forma, contribuíram para que o corpo ficasse com uma imagem negativa da qual ele sofre. Atualmente, as pesquisas com técnicas refinadas, ajudam a redesenhar o corpo como um conjunto fantástico de funções e estruturas sutis e complexas (GAIARSA, 2002).

Para Goldenberg (2010) no Brasil, determinado modelo de corpo, chamado por Bourdieu de “corpo distintivo”, é um capital: “um corpo jovem, magro, em boa forma, sexy, um corpo que distingue como superior àquele que o possui; um corpo conquistado por meio de muito investimento financeiro, trabalho e sacrifício” (p.9).

Na cultura brasileira, certo modelo de corpo, dito também como “padrão ideal”, é uma riqueza, desejada por todas as camadas sociais, como sendo um importante veículo de ascensão social. Nesse sentido, o corpo se torna um capital físico, simbólico, econômico e social; sendo que essas espécies de capitais são poderes que determinam as probabilidades de ganho em um dos mais campos. No Brasil, o corpo funciona como um capital importante em diferentes campos e ao qual pode atribuir ao envelhecimento, um momento de grandes perdas (de capital), por exemplo (GOLDENBERG, 2010).

O indivíduo, em Bourdieu, é um ser socialmente construído em todos os seus detalhes, nas posturas corporais, nas expressões faciais, nas preferências e interesses, no tom de voz, as aspirações profissionais, na constituição do corpo como um todo. Tudo nele é incorporado por meio de suas experiências e influências culturais e sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Essa ideia é reafirmada por Goldenberg (2006):

“Assim há uma construção cultural do corpo, com uma valorização de certos atributos e comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um corpo típico para cada sociedade. Esse corpo, que pode variar de acordo com o contexto histórico e cultural, é adquirido pelos membros da sociedade por meio da ‘imitação prestigiosa’ [Mauss]. Os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que obtiveram êxito e que viram ser bem sucedidos” (p. 117).

Segundo Goldenberg (2010), a roupa que veste o corpo é apenas um acessório para sua valorização e exposição, pois o corpo é a verdadeira roupa, que deve ser exibido, manipulado, moldado, trabalhado, construído e imitado. “É o corpo que entra e sai de moda” (p. 47).

Na área de Educação Física, a questão do corpo se faz muito presente. Junto com sua representação fixam-se vários adjetivos, como belo, feio, saudável, esbelto, holístico, moderno, magro, gordo, consciente etc. “Os profissionais de educação física trabalham com o ser humano sobre e através do seu corpo e lidam, por extensão, com os adjetivos impressos no corpo” (DAOLIO, 1995, p. 24). Para o aprofundamento do tema, o autor se utiliza de um referencial cultural, apontando que

“não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura e também não podemos imaginar um corpo natural. Portanto, qualquer adjetivo que se associe ao corpo é fruto de uma dinâmica cultural particular, e só faz sentido num grupo específico [...]. Não é possível desvincular o homem da cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura” (p. 25).

Nessa perspectiva, “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte [...] assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais” (DAOLIO, 1995, p. 25).

Na Educação Física ainda está presente a abordagem do corpo biológico, exclusivamente natural, como que se ignorasse que o “corpo é uma síntese da cultura, por que expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O

homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração” (DAOLIO, 1995, p. 25).

Cada gesto que se faz; os cuidados que se tem com o corpo; a maneira de se vestir, andar e falar; as práticas corporais que são praticadas, enfim, tudo é influenciado pela cultura. Pode-se notar comportamentos corporais comuns, que caracterizam e determinam um povo, um grupo ou uma cultura (DAOLIO, 1995).

Para outros autores, como Bueno e Castro (2005), o “corpo é sempre um território da cultura”. Na sociedade contemporânea,

“o corpo tem se configurado cada vez mais como um dos principais espaços simbólicos na construção de identidades e estilos de vida. Através dele, pessoas de universos sociais e culturais diversificados operam tanto para afirmar sinais de distinção social, quanto expressar diferentes visões de mundo” (p. 9).

Em áreas como a Antropologia, o estudo do corpo admite envolver as particularidades de uma dada cultura. Mas mais diversas culturas, “todo tipo de adorno e intervenção corporal constituem forma de linguagem que, ao apropriar-se *corpo biológico* o transforma num *corpo cultural*” (BUENO; CASTRO, 2005, p. 10).

Para Coelho e Bulhões (2009), as relações entre *corpo* e *cultura* têm provocado o interesse constante de diversas áreas do conhecimento [como a Educação Física] e essa relação é fundamental e constitutiva dos seres humanos, sendo indissociável.

Com essas considerações acerca das concepções de corpo e sua estreita relação com a cultura, se faz necessário também, elucidar algumas concepções sobre cultura.

3. AS CONCEPÇÕES DE CULTURA E CULTURA CORPORAL

Abordaremos, neste capítulo, algumas concepções de cultura e concepções ligadas à cultura corporal segundo recortes de alguns autores em uma perspectiva sócio-antropológica relacionando com a área de Educação Física e principalmente, o ensino da Educação Física na escola.

É sabido que as diferenças genéticas de um indivíduo e as diferenças no meio ambiente não são determinantes das diferenças culturais. Qualquer ser humano, em seu momento de formação, pode ser educado em qualquer cultura. As relações de gênero são determinadas culturalmente, assim, algumas atividades exclusivamente femininas em uma cultura, podem ser realizadas por homens em outra cultura. A linguagem humana também é um produto da cultura. Em síntese, o comportamento humano depende de um aprendizado, um processo chamado de “*endoculturação*” (LARAIA, 2009).

Para Laraia (2009), as diferenças entre os homens não podem ser explicadas pelas limitações impostas pelas características biológicas e ambientais, pois os seres humanos romperam com essas barreiras, dominando a natureza e conquistando território. “Tudo isto porque [o homem] difere dos outros animais por ser o único que possui cultura” (p. 24).

Por cultura se entende muita coisa. Pode ser referida às manifestações artísticas, às festas e cerimônias tradicionais, como meios de comunicação, os costumes e crenças de um povo, bem como seus modos sua alimentação, vestuário, idioma, entre outros. De maneira geral, pode-se dizer que está ligada a tudo o que caracteriza uma população humana (SANTOS, 1991).

Para começo de conversa, Santos (1991) elucida os dois conceitos básicos de cultura. O primeiro deles atenta-se a todos os aspectos de uma realidade social. Assim, “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade” (p. 24). Embora pareça um conceito genérico, faz mais sentido quando se refere a povos e realidades sociais bem diferentes e distantes da nossa, a qual temos pouco em comum.

O segundo conceito refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e às crenças de um povo. Nesse caso, a cultura é uma esfera da vida social. Na relação entre essas duas concepções, surge uma maneira de entender cultura, pois “por mais diferenças que possam existir entre os países, todos partilham

processos históricos comuns e contêm importantes semelhanças em sua existência social” (p. 39).

Para Laraia (2009), conceito de cultura utilizado atualmente, foi cravado primeiro por Edward Tylor. Em seu amplo sentido, *Culture* “é todo este complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (p. 25 apud TYLOR, 1871). Para Tylor ainda, cultura é todo o comportamento que se aprende independente do fator genético.

Segundo Gallino (2005), o conceito de cultura se refere ao

“patrimônio intelectual e material – quase sempre heterogêneo, mas às vezes relativamente integrado, outras vezes internamente antagônico, durável em seu conjunto, mas sujeito a contínuas transformações, em ritmo que varia segundo a natureza dos seus elementos e das épocas – constituído por: a) por valores, normas, conceitos, linguagens, símbolos [...] técnicas mentais e corporais [...]; b) pelas objetivações, suportes, veículos materiais ou corporais dos mesmos; c) pelos meios materiais para a produção e a reprodução social do homem, que é produzido e desenvolvido inteiramente pelo trabalho e pela interação social, patrimônio geralmente herdado das gerações passadas [...] que os membros de uma determinada sociedade compartilham, em variada medida, ou a cujas partes podem seletivamente ter acesso ou dele se apropriar, sob certas condições” (p. 174).

Para Eagleton (2005), a “cultura” é das palavras mais complexas de nossa língua. No início, o conceito denotava um processo materialista, que foi posteriormente, transferido também para as questões espirituais. Embora pareça antagônicas, “cultura” e “natureza”, a primeira é derivação da segunda. A palavra cultura está atrelada ao conceito de cultivar, habitar e proteger.

Outra definição importante sobre o termo, também se encontra em Eagleton (2005)

“a cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado [...]. O Estado encarna a cultura, a qual, por sua vez, corporifica nossa humanidade comum” (p. 16).

O autor, apoiado por outros referenciais teóricos, traz as várias definições de cultura ligadas ao capitalismo, à natureza, à política etc; não desconsiderando as transformações históricas da sociedade. Eagleton (2005) diz que a cultura, é

sintoma de uma divisão que ela mesma se oferece para superar. “É a própria doença para a qual propõe a cura” (p. 50).

O conceito de cultura defendido por Geertz (1989) é essencialmente semiótico, formada por construções simbólicas ou significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados. Cita Weber acreditando também que o homem é um animal preso a teias e significados tecidos por ele próprio e adota a cultura como uma dessas teias e sua análise como uma ciência interpretativa, à busca de significado. Esse conceito pode ser entendido como uma estrutura, sobre a qual as ações humanas se baseiam. Assim, a cultura é pública, porque o seu significado também é público.

Para Geertz (1989), a cultura é mais bem vista não como padrões de comportamentos expressos nos costumes, tradições, hábitos, mas como “mecanismo de controle” nos seus planos, regras e instruções para governar o comportamento. O homem, por sua vez, é dependente desses mecanismos que ordenam o seu comportamento; onde o pensamento humano torna-se social e público. Por assim dizer, a cultura “não é um ornamento da existência humana, mas uma condição especial para ela – a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 1989, p. 58).

O termo educação e cultura estão intimamente relacionados. De certa forma, a cultura se perpetua pela cultura e é dessa cultura, de maneira geral, que são tirados os conhecimentos e conteúdos a serem ensinados através da educação. Logicamente, a cultura é ampla e complexa e por isso, não tem como ensinar tudo desse mundo multicultural, mas sim, selecionar “algo” dessa cultura que é bem maior – manifestações de cultura que são ditas patrimônio da humanidade, que vale ser transmitida às novas gerações.

Para alguns autores, especialmente estudiosos da área de Educação Física, valorizam concepções *relativista*, onde consideram a importância da cultura local e as particularidades de determinado grupo, na seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola e há também, a concepção *universalista*, considerando na seleção de conteúdos ditos universais, que englobam uma cultura posta em um grande grupo ou sociedade. Resumindo, ambas as concepções podem ser levadas em consideração na seleção dos conteúdos da Educação Física, por exemplo, e podem ser identificadas da fala de alguns dos principais autores da área.

Para Neira e Uvinha (2009), a cultura expressa no senso comum, aparece desde o aprofundamento dos conhecimentos de uma pessoa, de certo grupo ou

classe social até determinadas formas de produção. A cultura é uma produção histórica e também pode ser compreendida como um lugar de luta, onde toda a transmissão cultural é disputada e conquistada pelas pessoas ou grupos envolvidos. É ainda uma construção que se dá por intermédio das relações e interações entre os diversos grupos sociais e cerne desses grupos.

A cultura nasce no meio dessas relações que são sempre díspares. É nesse cenário que incide o jogo de distinção que caracteriza as diferenças culturais. Para tanto, um ambiente pedagógico bem estruturado [incluída a disciplina de Educação Física] poderá colaborar para a diminuição dessas diferenças a partir do seu reconhecimento e valorização (NEIRA; UVINHA, 2009).

Para Neira e Uvinha (2009), quando os alunos vivenciam situações de aprendizagem que valorizem seu patrimônio cultural, analisando criticamente o contexto e o processo que se deu essas desigualdades ou não, serão “dados os primeiros passos na direção de uma reconfiguração das relações de poder que ‘diminuem’ alguns e ‘exaltam’ outros” (p. 20).

Para Daolio (2004), o termo “cultura” faz parte da área de Educação Física que lida com conteúdos culturais. Esse é o conceito principal da área, pois todas as manifestações corporais humanas se originam na dimensão cultural, expressadas de formas diferentes nos vários grupos sociais e seus contextos.

Na área da Educação Física, o termo cultura vem expresso com algumas palavras que as completam, tais como cultura “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento”. Tais termos também são objetos de investigação no presente estudo.

Porém, para Neira e Uvinha (2009)

“a Educação Física, tanto em seu discurso acadêmico quanto no coloquial, apropriou-se da expressão “cultura corporal” atribuindo-lhe sentidos e significados por vezes incoerentes [...] ouve-se desde ‘eu trabalho com a cultura corporal’ [...] ‘meu objetivo é ampliar a cultura corporal dos alunos’” (p. 13).

O professor de Educação Física não trata o corpo como um fim em si mesmo, mas sim, trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas e expressas nos jogos, nos esportes, nas danças, nas lutas e nas ginásticas (DAOLIO, 2004). A Educação Física,

“a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultura simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a *cultura corporal de movimento*” (DAOLIO, 2004, p. 9).

Daolio (2004) afirma que os principais autores da área defendem posições e denominações diferentes acerca do mesmo propósito, o de compreender as manifestações corporais humanas em uma perspectiva cultural. Para tanto, o autor sintetiza o conceito de cultura segundo esses autores da área de Educação Física e que serão abordados a seguir de forma superficial:

- Para Go Tani e a abordagem desenvolvimentista, a cultura parece ser reduzida a uma fase do desenvolvimento humano alcançada depois de passar pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente.
- Para João Batista Freire e a “educação de corpo inteiro”, a cultura quase sempre acompanhada com a palavra “infantil”, parece fazer referência a algum elemento internalizado pelo homem que o enriquece, intervindo em sua personalidade, aumentando sua capacidade de interagir com os outros e seu meio.
- Para o Coletivo de Autores e a abordagem crítico-superadora, a cultura vem com o aditivo de “corporal”, referindo-se a ela como patrimônio da humanidade, mas deixando falhas questões como a atualização e ressignificação desses conhecimentos produzidos pelo ser humano.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, a Educação Física na escola deve ser tratada como uma prática pedagógica que aborda formas de atividades expressivas e corporais como o jogo, a dança, os esportes, as ginásticas que englobam uma área de conhecimento denominada *cultura corporal*. Na perspectiva de refletir sobre esse conceito, a expressão corporal “é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (BRACHT et. al., 1992, p. 29).

Para exemplificar, o Esporte na Educação Física Escolar sob a ótica da cultura corporal, seria tratado de forma crítico superadora, focalizando o sentido e o significado dos valores que o constituem e as normas que o regem dentro de nosso contexto sócio-histórico.

- Para Kunz e a abordagem crítico-emancipatória, considera as ciências humanas e sociais para melhor compreender e atuar na área. O autor define o conceito “*cultura de movimento*” como atividades que pertencem ao “se-movimentar” humano que tem a intenção dotada de significado em sua ação.
- Para Betti e as discussões sobre educação *do* e *pelo* movimento, essa dicotomia pode ser superada pelo conceito de *cultura física* de Demel, que “seria um conjunto de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais dessa cultura” (p. 50). Depois, o autor deixa esse conceito e passa a se apropriar da cultura corporal de movimento e cultura corporal, a fim de ampliar o sentido da expressão.

Para finalizar, Daolio (2004) propõe uma *Educação Física da Desordem*, que considera o outro (quer seja cliente de academia, quer seja aluno dentro de uma escola), “a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção” (p. 72). Esse posicionamento assume uma teoria científica dinâmica; não é onipotente; não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano; não busca controlar o indivíduo, o espaço, o movimento, o corpo, a sociedade etc; mas anseia atuar sobre os indivíduos no que diz respeito às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando a dinâmica cultural que é simbólica e variável por meio de mediação intersubjetiva.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o conhecimento de que trata a Educação Física advém de uma área denominada “cultura corporal”. Os temas da cultura corporal na escola expressam um significado onde se interpenetram as intenções do homem e da sociedade. Desse modo, tratar desse significado abarca o entendimento das relações de interdependência que essas práticas da cultura corporal, tais como o jogo, o esporte e a ginástica têm como os problemas sociais e políticos presentes na sociedade moderna como violência, discriminação, saúde, meio ambiente, entre outros.

Tratar desses problemas de maneira crítica desenvolve a capacidade do aluno (principalmente o de escola pública) de compreender a realidade social em que vive de acordo com os interesses das classes sociais, ou seja, uma sugestão clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora. Essa percepção pode ser trabalhada por meio do método de resolução de problemas ou problematização (BRACHT et. al., 1992).

A escola, nesse sentido, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física, fazendo uma leitura da origem desses conteúdos e os motivos de ensiná-los, adequando a realidade de cada contexto e dos alunos. Em seu livro, o Coletivo de Autores (1992) traz possíveis conteúdos da Educação Física escolar, providos de temas da cultura corporal de grande abrangência e possibilidades nos níveis de ensino fundamental e médio, sendo eles: jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança.

A prática pedagógica da Educação Física numa dinâmica cultural visa proporcionar aos alunos a oportunidade de ter conhecimento dos sistemas de sentidos/significados de cada cultura de forma diversificada através das manifestações corporais, não estudando apenas o movimento sem si, mas as práticas da cultura corporal em uma perspectiva de emancipação do indivíduo, estimulando a reflexão a partir de suas próprias experiências apropriando-se disso de forma concreta e única (NEIRA; UVINHA, 2009).

Para Neira (2008), os currículos estão no meio de um impasse. Por um lado, dão indícios de ousadia com propostas que atendem à diversidade cultural da sociedade, mas ao mesmo tempo, constata discursos partidários à imposição de um currículo que atenda aos interesses da cultura dominante. Nesse cenário, o multiculturalismo “é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola e aos professores [...] podemos entender as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais” (p. 81).

Um currículo de caráter multicultural confirma que todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente reconhecidos e ampliados pela escola. Além disso, permite que os alunos percebam como suas próprias experiências constituem suas visões de mundo e proporciona ao professor, compreender as maneiras como esse currículo reflete nas concepções dos alunos e na sua consciência social (NEIRA, 2008).

Na pesquisa-ação feita por Neira (2008), a construção de um currículo para a Educação Física se deu por uma pesquisa de campo que mapeava a cultura

corporal da comunidade escolar, identificando as práticas corporais conhecidas pelos alunos e no seu entorno e transformando-as em ações educativas.

Destacando alguns resultados dessa pesquisa, Neira (2008) aponta que um currículo multicultural ao valorizar o patrimônio cultural, permitiu compreender as principais características da manifestação corporal e do próprio grupo cultural. Quanto mais os alunos eram ouvidos e respeitados, mais eles eram envolvidos com os temas, participando ativamente, interagindo, tendo novas ideias, sugerindo mudanças e conseqüentemente, valorizando as formas de expressão do patrimônio cultural local. Tudo isso aponta para uma estreita relação entre a ampliação da cultura corporal dos alunos e as atividades pedagógicas realizadas.

Nesse contexto, cabe ao professor de Educação Física, conhecer as práticas corporais de seus alunos e se aprofundar nos conhecimentos da cultura corporal, promovendo ações educativas mais efetivas.

4. DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, abordaremos dois dos principais documentos que norteiam a educação de modo geral e nesse caso, especificamente, a Educação Física Escolar e dois PPP, de uma universidade pública e de uma escola pública. O primeiro a ser apresentado é o Currículo do Estado de São Paulo, que subsidia a educação pública em todas as cidades e escolas paulistas e o segundo são os PCN, que orientam as escolas públicas em todo o território nacional.

Por último, traremos o PPP de uma universidade pública do Estado de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Rio Claro e também, o PPP de uma escola pública de Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio, situada também no Município de Rio Claro/SP.

4.1 Currículo do Estado de São Paulo

Neste capítulo, traremos uma síntese do Currículo do Estado de São Paulo na sua antiga versão de 2008 e na sua versão atualizada de 2011, analisando principalmente o currículo de Educação Física e como, na visão do documento, a área concebe as questões de corpo, cultura e cultura corporal.

O programa *São Paulo faz Escola* implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2007 teve como principal foco a implantação de um currículo pedagógico único para os níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, apoiando o trabalho realizado nas mais de 5 mil escolas da rede pública estadual; que foi consolidado efetivamente em 2008, com a elaboração da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*.

Em 2011, a Secretaria de Educação elaborou uma atualização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, agora como *Currículo do Estado de São Paulo*. Com a publicação de uma nova edição, sem grandes alterações de escrita, a Secretaria tem a expectativa de que as orientações didático-pedagógicas nele contidas contribuam para a efetivação das situações de aprendizagem de cada disciplina no Ensino Fundamental ciclo II e Médio nas escolas da rede pública do Estado.

O Currículo do Estado abarca similaridades com os PCN. Ambas, são diretrizes que norteiam o trabalho da escola e principalmente, dos professores e

alunos e têm como característica, propostas comuns a todas as escolas, no caso escolas do Estado de São Paulo e escolas de todo o país, respectivamente.

O documento compreende os níveis de Ensino Fundamental, apenas o ciclo II (6º ao 9º anos) e o Ensino Médio e os conteúdos são divididos de acordo com as áreas de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – LEM, Arte e Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia e História); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Ciências, Física e Química) e Matemática. Possui caráter de obrigatoriedade, pois os conteúdos são cobrados em avaliações institucionalizadas, como por exemplo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que medem o nível de conhecimento dos alunos.

Com esse documento, a Secretaria de Educação se preocupa também em garantir a todos, “uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

O processo de elaboração do currículo “partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados” (p. 8). A primeira iniciativa foi fazer um levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente e a segunda, uma consulta aos professores, identificando às boas práticas realizadas nas escolas do Estado. Segundo o documento,

“[...] apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo [...] a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo” (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Integrado à *Proposta Curricular*, as *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola* apoia a equipe gestora na implementação desse documento na escola e também, tem como ponto importante, vincular os conteúdos e competências da proposta com o *Projeto Pedagógico* de cada escola em particular (SÃO PAULO, 2008). Os *Cadernos Professor* são organizados por série, bimestre e disciplinas, contendo situações de aprendizagem, atividades avaliadoras e de recuperação, identificação de habilidades e competências, orientação para pesquisas, estratégias de ensino, modelos de atividades, sugestões para projetos e trabalhos em sala, entre outros; que norteiam a prática pedagógica dos professores.

A *Proposta Curricular* aponta como diferencial para a inserção do indivíduo na sociedade, uma educação de qualidade que esteja à altura dos desafios contemporâneos, redobrando sua importância do ensino público e atingindo à camada mais pobre da população, onde os jovens têm hoje, em sua maioria, uma rápida exposição ao cotidiano adulto e um tardio acesso ao mercado de trabalho, fazendo do aprender na escola, um “ofício do aluno” (idem, 2008).

“A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento [pessoal] que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade” (p. 11). A inconstância do mundo moderno, a complexidade das dimensões cultural, social, econômica e política e as múltiplas linguagens atrelada às recursos científicos e tecnológicos são desafios para a educação no mundo atual (SÃO PAULO, 2008).

O documento tem alguns *princípios para um currículo comprometido com o seu tempo* (SÃO PAULO, 2008): I. Uma escola que também aprende; II. O currículo como espaço de cultura; III. As competências como referência; IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita; V. Articulação das competências para aprender e VI. Articulação com o mundo do trabalho.

O primeiro princípio concebe uma escola que também aprende a ensinar, partindo da ideia de conhecimentos reflexivos, compartilhados e um trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”. O segundo compreende o currículo como expressão de tudo que contempla a cultura científica, artística e humanística adaptando para uma real situação de ensino e aprendizagem, vendo aluno e professores como parceiros.

O terceiro princípio coloca as competências em lugar de destaque; que se caracterizam com aquilo que se espera que os alunos aprendam no decorrer dos anos, articuladas com as disciplinas e as atividades escolares, comprometendo a formar cidadãos preparados para exercer suas responsabilidades. Pautar um currículo nas competências também se refere à democratização da escola, pois a ênfase no ensino estabelece uma unidade, o que deve ser ensinado a todos e não ao que é indispensável que todos aprendam, respeitando a diversidade.

O quarto princípio prioriza as competências de leitura e escrita, importantes para a comunicação e expressão dos alunos. É por meio dessas competências que todas as outras se concretizarão, portando, é objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. O domínio das linguagens é primordial também, para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para a sua compreensão e ação sobre o mundo, um dos principais objetivos expostos dentro do Currículo.

O quinto princípio trata a aprendizagem como centro da atividade escolar sendo o professor o responsável por sua promoção, educando acima de tudo, para a vida. Na escola, o aprender nunca acaba e *continuar aprendendo* é a maior competência de a educação precisa desenvolver. O documento adota como competências para, as mesmas cinco competências formuladas no referencial teórico do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), transcritas e entendidas como complementos da competência de leitura e escrita.

O sexto e último princípio recupero tudo o que foi dito, a fim de obter a compreensão do significado das letras e das artes ciências (reconhecer, entender e compartilhar toda a *cultura* que envolve as áreas de conhecimento); a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; as relações entre educação e tecnologia (com sentido de educação tecnológica básica – alfabetização tecnológica e de compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção de bens e serviços); a prioridade para o contexto do trabalho e do contexto do trabalho no Ensino Médio.

4.1.1 A Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

No Currículo do Estado de São Paulo, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Fundamental (ciclo II) e no Ensino Médio é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte.

No Currículo, “as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos” (p. 27). Na escola, os estudos dessa área de conhecimento, envolvem o desenvolvimento musical, linguístico, corporal, gestual, de imagens, espaços e formas, assim, o aluno compreende e se utiliza das linguagens como meios de organização da realidade, atribuindo significados (SÃO PAULO, 2011).

O ser humano é um ser de múltiplas linguagens que são meios de produção da cultura humana, sendo que esse processo acumulativo e constante sempre se renova a partir das experiências de gerações anteriores e é na manipulação desse patrimônio cultural que a inovação e a sociedade caminham.

De acordo com o Currículo, no ensino da Educação Física é

“fundamental compreender o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais nas quais não se dissociam corpo, movimento e intencionalidade. Seu estudo não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira consciente e mecânica. O aluno não deve só vivenciar, experimentar, valorizar e apreciar os benefícios advindos da cultura de movimento e deles desfrutar, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea” (SÃO PAULO, 2011, p. 28).

No ensino das disciplinas dessa área de conhecimento, o aluno aprender mais facilmente quando o conhecimento é contextualizado, fazendo com que as informações, conceitos e atividades façam sentido. Nesse sentido e de acordo com o documento, a contextualização na área pode se dar em três níveis: contextualização *sincrônica* (ocorre num mesmo tempo, analisando o objeto cultural em relação à sua respectiva época), contextualização *diacrônica* (que considera o objeto no decorrer do tempo) e contextualização *interativa* (que relaciona o objeto com o universo do aluno); entendendo as relações de cada objeto cultural com os outros objetos culturais (SÃO PAULO, 2011).

A constituição do conhecimento humano, o desenvolvimento da ciência, filosofia, artes e religião foram possíveis justamente pelas linguagens que perpassam a construção de todas as atividades humanas, tanto nas representações de mundo e realidade social e coletiva, quanto na formação de consciências individuais (idem, 2011).

4.1.2 Currículo de Educação Física

O Currículo do Estado de São Paulo pensa a Educação Física, inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em uma perspectiva dinâmica e cultural, onde o jovem ligado às novas tecnologias é bombardeado por informações a respeito de corpo, consumo, exercícios físicos e manifestações culturais em geral e assim, o enfoque cultural ganhou importância na Educação Física pelas diversas manifestações dos alunos e pluralidade de ações em vários contextos. De acordo com o documento, entende-se

“que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo humano e ao seu movimentar-se [...] a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas

formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes” (SÃO PAULO, 2011, p. 224).

Ao considerar a Educação Física em sua dinâmica cultural e não somente ligada às ciências naturais – o corpo biológico, leva-se em conta tudo aquilo que dá sentido às ações corporais, ou seja, “o que dá sentido ao movimentar-se é o contexto onde ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação” (p. 224).

No ensino da disciplina na escola, pode-se considerar os conhecimentos prévios dos alunos de diferentes manifestações culturais e movimentos a fim de ampliá-los, aprofundá-los e ressignificá-los, oportunizando a participação desse aluno em jogos, esporte, ginástica, lutas e atividades rítmicas com possibilidades reais de intervenção e transformação desse patrimônio humano ligado à cultura de movimento (SÃO PAULO, 2011).

O documento entende por cultura corporal de movimento

“o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas, nas ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o *Se-Movimentar* dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros” (SÃO PAULO, 2011, p. 225).

O termo utilizado é “Se-Movimentar”, colocando cada aluno como protagonista de seus próprios movimentos carregados de significações e intencionalidades. Sendo assim, “pode-se definir o Se-Movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento” (p. 225).

Portanto, o ensino da Educação Física partiria de manifestações, fundamentos, critérios, significados e apropriação crítica da cultura de movimento dos dias atuais, trabalhada em grandes eixos de conteúdos sintetizados e expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica (SÃO PAULO, 2011).

A sistematização dos eixos de conteúdos do currículo de Educação Física para o Ensino Fundamental (ciclo II) deve considerar os diferentes significados que cada grupo, escola, bairro e cidade revela em relação aos conhecimentos ligados à cultura de movimento, inerentes à sua assimilação (idem, 2011).

De acordo com o documento “não é fácil delimitar conceitualmente cada um desses eixos de conteúdo propostos, dada a sutileza de suas semelhanças, diferenças e interações” (SÃO PAULO, 2011, p. 225).

A respeito da organização dos conteúdos básicos, espera-se que os alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental tenham vivenciado um grande repertório da cultura de movimento e do Se-Movimentar decorrente de experiência dentro e fora da escola. Assim, no Ensino Fundamental (ciclo II), entre 6º e 9º anos, espera-se que os alunos evidenciem e comparem os significados e intencionalidades dessas práticas presentes nas codificações das culturas esportiva, rítmica, lúdica, gímnica e das lutas, ressignificando experiências já vivenciadas nas séries iniciais, sendo recontextualizadas e aprofundadas nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2011).

A respeito da metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos se tem como desafio a promoção do conhecimento próprio do componente curricular articulado às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, tais como identificar, reconhecer, relacionar e analisar tais conteúdos. Espera-se então, que a Educação Física

“possa assumir na escola um importante papel em relação à dimensão do Se-Movimentar humano, relacionando-se ativamente com outros componentes curriculares e influenciando decisivamente na vida dos alunos” (SÃO PAULO, 2011, p. 229).

A respeito dos subsídios para implantação do Currículo proposto, as atividades poderão ser desenvolvidas não só na quadra – espaço usual das aulas de Educação Física, mas em salas de aulas, biblioteca, pátios e até espaços externos a escola, na comunidade local, como também atividades que possam ser propostas extra-aula, ampliando possibilidades e estratégias de ensino diferenciadas.

4.1.3 Impressões sobre o Currículo do Estado de São Paulo

A implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em 2008 e sua efetivação como Currículo a partir de 2011 movimentou o cenário educacional paulista surgindo muitas discussões e diferentes pontos de vista sobre o documento.

Paralelo a essa ideia, alguns autores destacam a necessidade de uma sistematização de conteúdos no ensino da Educação Física. Impolcetto et. al. (2007)

“considera ser relevante à elaboração de trabalhos que proporcionem aos professores subsídios que possam sustentar sua prática pedagógica de maneira objetiva e significativa, contudo, de modo que não funcionem como uma camisa de força e sim como parâmetros que possam vir a orientar a prática pedagógica” (p. 90).

Segundo os autores, os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física não saem dos principais esportes coletivos e uma ausência de subsídios práticos e teóricos sobre assuntos com pouca relevância na área [assim como as falhas na formação inicial dos professores] faz com que alguns docentes apresentem dificuldades em transmitir esses conteúdos, apresentando apenas aqueles conteúdos que sentem mais segurança (IMPOLCETTO et. al., 2007).

A partir dos resultados obtidos pelo seu estudo, utilizando professores universitários experientes com especialidade em diferentes práticas corporais como voleibol, basquetebol, atletismo, esportes aquáticos, dança, práticas corporais alternativas, entre outros; Impolcetto et. al. (2007) aponta sinais da necessidade que uma sequência, divisão, contextualização desses conteúdos pode ser importante para o ensino da Educação Física, levando em consideração não só os aspectos procedimentais dessas práticas, como sendo a dimensão que os professores entrevistados dão maior ênfase; mas também as dimensões conceitual, ligada a conceitos e conhecimento da história e atitudinal, ligada a valores, normas e atitudes, que na maioria das vezes, ficam implícitos. Que essas dimensões de conteúdos deixam de ser apenas reconhecidas pelos professores de Educação Física e se tornem de fato, ação nas práticas pedagógicas.

Similar a essa concepção Rosário e Darido (2005) destacam que alguns professores sistematizam os conteúdos da Educação Física baseados em suas próprias experiências, erros e acertos pela falta de produção teórica na área que pudesse nortear tais práticas e assim, os autores fizeram um estudo investigando a prática pedagógica de professores experientes do Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries. Para os autores,

“um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física. Para citar alguns: possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem.” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 168).

Algumas considerações desse estudo apontam que essa sistematização de conteúdos baseada muitas vezes, em conhecimentos originados pelo próprio professor, é transmitida a outros professores da escola; os conteúdos não se modificam ao longo dos anos, mas os mesmos conteúdos são aprofundados; os professores se sentem grande pressão em repetir sempre os conteúdos por os alunos depositarem grande expectativa neles; os conteúdos são tratados basicamente nas dimensões procedimental e conceitual e a falta de preparo dos professores para ministrar conteúdos que têm pouco domínio e conhecimento (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

O Currículo se configura em uma sistematização de conteúdos para o ensino da Educação Física nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Nesse sentido, podemos dizer que essa sistematização é uma forma de subsidiar a prática pedagógica dos professores que podem ir além dos conteúdos esportivistas, ampliando o repertório de experiências a respeito das manifestações da cultura de movimento dos alunos. Entretanto, ao analisar os conteúdos propostos no Currículo para o Ensino Fundamental (ciclo II), vemos a predominância de conteúdos relacionados às ginásticas e as modalidades esportivas individuais e coletivas.

A implantação do Currículo também gera opiniões contrárias e um tanto extremistas de alguns autores. Para Neira (2011), o acesso às instruções nele existentes instrumentaliza e orienta as ações didáticas no cotidiano, o que torna desnecessário o entendimento do referencial que lhe subsidia, ou seja, as fontes de referência para a construção desse documento, como por exemplo, o próprio PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais não são reconhecidos pelos professores também como subsídios para sua prática pedagógica.

Para o autor, alguns conteúdos propostos para os alunos no Currículo são precoces na Educação Básica, como por exemplo, a ginástica laboral e não é dado um devido aprofundamento nesses conteúdos. De maneira geral,

“os conhecimentos são abordados de forma superficial e fragmentada [...] o tom informativo e instrumental sobrepõe-se a qualquer preocupação com o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos” (NEIRA, 2011, p. 25).

É difícil conciliar um currículo de base comum a todas as cidades do estado em meio a regiões e comunidades tão diversificadas; portanto, os alunos não se reconhecem sua origem sociocultural nos conteúdos obrigatórios. O Currículo se

configura em um viés conformista, onde é distante a preocupação com a qualidade multicultural e democrática da sociedade (NEIRA, 2011). Nessa perspectiva, o autor aponta que a partir de uma análise, o Currículo

“deixa transparecer o foco na formação de um sujeito em conformidade com a sociedade que aí está. As habilidades e competências que pretende desenvolver por meio dos conteúdos relacionados agregam significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções [...]. Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade” (NEIRA, 2011, p. 26).

Em linhas marxistas, Cação (2011) aponta que um currículo é construção, é práxis, particular de cada escola onde é concretizado o projeto político pedagógico, não um objeto estático proveniente de modelos pré-estabelecidos. A autora nesse sentido vê o Currículo do Estado de São Paulo como “reflexo de reformas que visam ajustar a escola à nova conjuntura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, da cultura, da sociedade midiática e consumista” (CAÇÃO, 2011, p. 8).

Alguns trechos do documento não condizem com a verdade, como por exemplo, a consulta nas escolas e de professores pela necessidade da implantação de uma proposta curricular. Segundo ela, os professores deixam de ser construtores de sua própria prática docente para serem executores de um projeto já concebido pela Secretaria (CAÇÃO, 2011).

A experiência alienada do trabalho docente é aprofundada: o currículo e o seu planejamento não pertencem mais ao professor; as formas e condições de trabalho se enfraquecem, intensificando a exploração e a alienação (CAÇÃO, 2011).

As opiniões a respeito do Currículo são diversas e divergentes. No entanto, é preciso que sua concepção, estruturação e intencionalidade sejam esclarecidas para gestores, professores e alunos, bem como nos cursos superiores de licenciatura minimizando os efeitos adversos geradores de tanta confusão acerca do documento.

4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Nesse capítulo será abordada uma síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na sua primeira versão de 1997 e uma análise do currículo de

Educação Física na versão de 1998 e como, na visão desse documento, a área entende as questões de corpo e cultura corporal.

Em 1995 com posse do governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação (MEC) iniciou as atividades de construção do chamado Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando sua primeira versão pública no final do mesmo ano, de caráter preliminar chamada de “Documento Introdutório” utilizado nos anos de 1995 e 1996 (PALMA FILHO, 1997). A partir do lançamento da versão preliminar, o documento foi reelaborado em 1997.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) atualizada em 1996 consolida o dever do poder público para com a educação em geral, principalmente para com o ensino fundamental, reforçando a necessidade de proporcionar uma formação básica comum, o que implica a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, consolidando um princípio norteador comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) a ser adaptado à realidade de cada região e de cada escola (BRASIL, 1997).

Inicialmente, os PCN foram elaborados para o Ensino Fundamental, mas posteriormente em 2000, foi lançada uma versão do documento para o Ensino Médio e em 2002, uma versão chamada PCN+ que consistia em Orientações Educacionais Complementares para o Ensino Médio.

Os PCN se configuram em uma coleção de documentos apresentados como referenciais para o Ensino Fundamental e Médio de todo o país. Segundo o próprio documento, sua função é

“orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, os PCN surgem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional (primeiramente apenas para o ensino fundamental) que possa ser discutida e interpretada em propostas de várias regiões de todos os estados e municípios brasileiros, nos projetos político pedagógicos das escolas e nas salas de aula, possibilitando a todos os alunos, o direito de ter acesso aos conhecimentos imprescindíveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCN, seus princípios e fundamentos são: a preocupação com uma formação de qualidade para todos os alunos; formação essa, de cidadão críticos, autônomos e participativos, capazes de agir na sociedade em que vivem;

desenvolver recursos relevantes para uma participação social ativa e exercício da cidadania; o papel da escola como função social e política; a inserção do mercado de trabalho com capacidade de “aprender a aprender”; desenvolver trabalho coletivo, estímulo à autonomia, entre outros (BRASIL, 1997).

Os PCN, diferentemente de propostas curriculares e/ou currículos como o Currículo do Estado de São Paulo, não possui caráter de obrigatoriedade, se configurando como apontado anteriormente, em referenciais norteadores para a educação brasileira. Por se tratar de referenciais, as escolas têm a liberdade de interpretar o documento baseada na realidade da comunidade, da escola e dos alunos de maneira geral, incorporando princípios e características ao seu projeto político pedagógico.

Esses parâmetros têm como objetivos principais o apoio ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico das escolas, às discussões e a reflexão sobre a prática dos professores, no planejamento educativo, no uso dos materiais didáticos e das tecnologias em sala de aula (idem, 1998).

O referencial entende o aluno como sujeito de sua própria formação, onde a relação professor e aluno é de parceria, pois ambos são sujeitos do conhecimento. Os alunos desenvolvem suas capacidades e aprendem os conteúdos essenciais para construir ferramentas de compreensão e participação da realidade social, política e cultural, fundamentais para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a escola tem a função de desenvolver e socializar os seus alunos (BRASIL, 1997).

Para exercer a sua função social, as escolas brasileiras precisam

“possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores [...]. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações” (BRASIL, 1997, p. 35).

A escola tem o caráter de construção coletiva e permanente, o projeto educativo deve ser entendido como um processo que abrange a formulação de metas e meios de acordo com as características de cada escola. A construção do projeto educativo é coletiva envolvendo toda a comunidade escolar, embasados por referenciais teóricos, experiências e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, incitados por diálogos e reflexões. Tal processo de construção é demorado e

complexo e necessita de condições de realização, fazendo-se necessário o incentivo do poder público local.

Dentro do referencial, são preceitos importantes aprender e ensinar, construir e interagir, enxergando o conhecimento como uma construção histórica e social que sofre contínua interferência de fatores culturais e psicológicos. Professores, amigos e materiais didáticos são mediadores de aprendizagem, mas cabe ao aluno a construção e significação desse saber (BRASIL, 1997).

“O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de ‘significar’ a parcela da realidade que se conhece” (p. 38). Desse modo, a aprendizagem dos conteúdos considerados escolares deve ser dotada de significados e sentidos para esse aluno que aprende tanto dentro da escola com os professores e colegas de classe, quanto fora da escola, como a família, amigos, mídia etc; e a escola deve integrar essas influências ao seu trabalho.

O professor deve ser convicto em relação a o que, quando e como ensinar e avaliar para possibilitar situações de aprendizagem condizentes, significativas e adequadas às capacidades de seus alunos. Assim, “não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 39).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam os níveis do Ensino Fundamental (ciclo I e ciclo II) e do Ensino Médio e são divididos em diferentes volumes de acordo com as áreas de conhecimento e os temas transversais. A organização da escolaridade se dá em ciclos e os componentes curriculares foram estabelecidos a partir da análise da experiência acumulada em todo o país (BRASIL, 1997).

No Ensino Fundamental compreendem as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. E no Ensino Médio as áreas de conhecimento se dividem em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política).

Os temas transversais não se caracterizam como novas áreas de conhecimento e/ou disciplinas, mas problemáticas sociais que são incorporados nas áreas já existentes na grade curricular das escolas, bem como a disciplina de

Educação Física. Sendo assim, foram agrupados como Temas Transversais, as questões de Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e recentemente, Trabalho e Consumo. É importante que temas locais também sejam eleitos e integrados aos Temas Transversais, bem como subtemas de grande relevância para a comunidade sejam incluídos nos temas básicos, como por exemplo, drogas e violência (idem, 1997).

Para Palma Filho (1997) trabalhar os temas transversais é delicado, pela pouca experiência acumulada em nosso ambiente educacional. É preciso ter claro essas duas racionalidades curriculares distintas, o tratamento por áreas de conhecimento (disciplinar) e a transversalidade cultural, sendo para o autor, a principal dificuldade teórica e prática dos PCN.

“Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997, p. 47). Os objetivos se determinam em termos de capacidades de ordem física, cognitiva, de relação interpessoal, afetiva, ética e estética e de inserção social, tendo a formação em uma perspectiva ampla. Para o desenvolvimento dessas capacidades é necessário uma disponibilidade para a aprendizagem de maneira geral, considerando as experiências anteriores e o sentido desses conteúdos para os alunos, potencializa capacidades existentes, competindo ao professor conhecer as necessidades de cada aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997).

Os conteúdos assumem papel central, vistos como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitem desfrutar dos domínios culturais, sociais e econômicos. Nos parâmetros, os conteúdos são abordados em três categorias diretamente relacionadas: conteúdos conceituais (conceitos, fatos e princípios); conteúdos procedimentais (saber-fazer, tomar decisões, realizar ações) e conteúdos atitudinais (normas, valores e atitudes) ao qual permeia todo o conhecimento escolar (idem, 1997).

Nos PCN, “o currículo é encarado como uma seleção de elementos da cultura, portanto os conteúdos [...] estão historicamente situados” (PALMA FILHO, 1997, p. 18). Assim, os objetivos gerais do ensino fundamental e de cada área buscam respeitar a diversidade cultural e social.

Quanto à avaliação, compreende-se como parte inerente e integrante ao processo educacional. Em síntese, a avaliação considerada nos PCN é compreendida como:

“elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho” (BRASIL, 1997, p. 56).

Para tanto, é preciso uma avaliação inicial, investigativa para pôr em prática seu planejamento de modo adequado a todos os alunos; e uma avaliação ao final de uma fase de trabalho, de um bimestre ou de um ano a fim de analisar o que ficou de significativo na aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que a avaliação é um processo e sua observação se dá ao longo de todo o trabalho educativo (BRASIL, 1997).

O documento inclui também orientações didáticas gerais para cada área de conhecimento e orientações didáticas específicas para cada bloco de conteúdos, que são subsídios para a reflexão sobre como ensinar e problematizam alguns temas sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e o modo mais consistente de ensiná-los. São tópicos importantes sobre didática a serem explicitados a autonomia; a diversidade; a interação e cooperação; a disponibilidade para a aprendizagem; a organização do tempo; a organização do espaço e a seleção do material (BRASIL, 1997).

A qualidade da atuação da escola depende da união e participação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo que demanda tempo, compromisso e recursos. As orientações didáticas auxiliam na qualidade da intervenção do professor para que o caminho à formação dos alunos seja alcançado.

4.2.1 PCN para a área de Educação Física

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física apresentam um referencial que busca democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da

área, ampliando a visão do apenas biológico, para um trabalho que incorpore as dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais dos estudantes (BRASIL, 1998).

Como princípios fundamentais que norteiam a Educação Física no Ensino Fundamental, destacam-se: o *Princípio da Inclusão* do aluno na cultura corporal de movimento, por intermédio da participação e reflexão, estimulando todos os alunos para a prática; o *Princípio da Diversidade* que orienta as escolhas dos conteúdos para ampliar os conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e quem aprende e; as *Categorias de Conteúdos*, onde esses conteúdos são apresentados conforme sua categoria conceitual (conceitos, princípios e fatos), procedimental (ligados ao saber-fazer), ambos mais próximos tendo em vista que o objetivo central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer e entender o corpo e atitudinal (atitudes, normas e valores) expostos como objetivos de ensino e aprendizagem (idem, 1998).

Em seguida, o documento traz uma caracterização da área, mostrando uma breve retrospectiva da Educação Física, principalmente sua inserção como disciplina na escola, suas influências, tendências/abordagens e o quadro atual da época em foi escrito.

As abordagens exemplificadas são: *Abordagem Psicomotora*, intimamente ligada com o desenvolvimento da criança e seus processos cognitivos, afetivos e psicomotores, formação integral do indivíduo; *Abordagem Construtivista* onde o conhecimento é constantemente construído a partir da interação da criança com o mundo; *Abordagem Desenvolvimentista* leva em consideração a progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento motor e aprendizagem motora de cada faixa etária, onde o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, objeto da aprendizagem e; as *Abordagens Críticas* que buscam criticar o caráter alienante da Educação Física e estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e sociais (BRASIL, 1998). Nessas abordagens críticas,

“A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-cultural dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 26).

No quadro atual, essas abordagens se desdobram em novas propostas pedagógicas em função dos avanços nos estudos ligados à educação escolar de

forma geral. Entretanto, ainda vemos em muitos contextos, a prática de propostas de ensino pautadas em concepções ultrapassadas, que são suprem as necessidades da educação e da educação física contemporânea (BRASIL, 1998).

A Educação Física se instala em uma nova perspectiva que orienta a sua integração na proposta pedagógica da escola, confiando-a autonomia que pressupõe valorização da escola e do professor, mas também está à mercê de interesses políticos e econômicos que podem, a partir de uma leitura distorcida da lei, descaracterizar a Educação Física como área escolar, tornando meramente técnica e recreativa (idem, 1998).

4.2.2 Educação Física e a cultura corporal de movimento

Os PCN trazem a cultura, em um sentido mais amplo, sendo que todo o indivíduo nasce no contexto de uma cultura, convivendo e interagindo com outras pessoas. Cultura é ao mesmo tempo, entendido com um produto da sociedade e um processo dinâmico que vai construindo e transformando o meio ao qual pertencemos nos antecipando e transcendendo (BRASIL, 1998).

Não é empregado um sentido comum, mas um sentido antropológico do termo, afirmando que qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura e assim, há homem sem cultura, mesmo que analfabeto. Pode-se dizer que, se o homem fosse estritamente biológico seria incompleto, pois sua sobrevivência é devido à participação das pessoas e do contexto social que o geraram. Nesse sentido, a “cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento” (p. 27).

Informa resumidamente sobre as práticas corporais ao longo da história, práticas corporais essas, utilitárias, prazerosas e ou lúdicas, que sua intencionalidade depende do praticante. Ressignificadas, tais práticas, formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de cultura corporal de movimento (BRASIL, 1998).

Os jogos e brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas foram incorporadas na Educação Física escolar como objetos de ação e reflexão, tendo em comum, representações corporais de diversos aspectos da cultura humana. A Educação Física tem que ser qualificada de forma mais abrangente, incluindo as dimensões cultural, social, política e afetiva do ser humano abarcadas em cada prática corporal (idem, 1998).

Os referenciais adotam a distinção entre organismo (no sentido fisiológico) e corpo que se relaciona dentro de uma conjuntura sociocultural – “e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (p. 29). Portanto,

“entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 1998, p. 29).

É importante deixar clara a distinção dessas atividades praticadas na escola e os objetivos dessas práticas no alto rendimento. A Educação Física deve possibilitar a todos os alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, de modo democrático e não seletivo. Alunos com necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física. Esse direito do acesso e participação de todos no processo de aprendizagem, expande a contribuição da Educação Física no exercício pleno da cidadania, corroborando com o princípio de inclusão dos alunos (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCN, as práticas do âmbito da cultura corporal de movimento são utilitárias aos homens e, portanto, direito do cidadão e privilégio de todos. Na Educação Física escolar, tais práticas devem ser analisadas criticamente e ressignificadas, entendendo seu processo histórico e suas funções na sociedade. Os esportes, por exemplo, devem ser compreendidos em todo o seu contexto, averiguando prós e contras de uma modalidade esportiva de alto rendimento, a mídia envolvida na produção de um espetáculo, preconceitos e desafios de um atleta, entre outros.

Falando nisso, a mídia exerce grande influência sobre os alunos e a sociedade como um todo. A adolescência tem a capacidade de produzir culturas próprias, que está intimamente ligada aos meios de comunicação, valorizando a linguagem audiovisual que é revelada na própria comunicação entre os jovens e na linguagem da mídia, presente no cotidiano dos estudantes (BRASIL, 1998).

No campo da cultura corporal de movimento,

“a atuação da mídia é crescente e decisiva na construção de novos significados e modalidades de entretenimento e de consumo. O esporte, as ginásticas, as danças e as lutas tornam-se produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informações amplamente divulgados ao grande público [...] e muitas dessas produções são dirigidas especificamente ao público adolescente e infantil” (BRASIL, 1998, p. 32).

Vale ressaltar que a mídia transmite tais práticas motivadas por outros interesses, cultivando valores competitivos, sugerindo exercícios para melhoria da qualidade de vida, disseminando informações nem sempre corretas, incentivando a compra dos equipamentos e produtos oferecidos, produzindo a espetacularização dessas práticas corporais. Isso leva, muitas vezes, à fragmentação e descontextualização do fenômeno esportivo e corporal de maneira geral, afastando às pessoas a praticar essas modalidades (BRASIL, 1998).

Cabe ao professor ficar atento e atualizado às informações transmitidas pela mídia que é um elo entre os conteúdos que são interesses dos alunos e os conhecimentos a serem aprendidos nas aulas de Educação Física, não deixando de manter um permanente diálogo crítico com a mídia de modo geral.

Como qualquer disciplina e área de conhecimentos disposta nos parâmetros, a Educação Física, dentro da sua especificidade, deverá abordar os temas transversais, marcados como temas de urgência para o país como um todo e também àqueles temas que julgar necessários serem debatidos em cada região (idem, 1998).

O documento traz reflexões a serem tratadas pela área da Educação Física nos temas transversais ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente, levantando questões sobre moral, respeito, valores, responsabilidade social, multiculturalidade, cuidados com a natureza, sustentabilidade, hábitos saudáveis, qualidade e estilo de vida, discriminação e preconceito às minorias, construção da identidade, desenvolvimento da sexualidade, mercado, consumismo, entre muitas outras (BRASIL, 1998).

4.2.3 Aprender e Ensinar Educação Física no Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem relações entre o que, para quem e como se ensina e se aprende a cultura corporal de movimento na escola. Na parte do “*O que Ensinar?*”, os PCN trazem as abordagens ou dimensões dos conteúdos em *procedimentos*, o saber fazer, organização, sistematização de

informações, aperfeiçoamento; *conceitos* de técnicas, táticas, regras, fatos históricos, de ética, de competição, desempenho, sucesso, entre outros e *atitudes*, mencionados como objeto de ensino e aprendizagem proporcionado pelas vivências dos próprios alunos (BRASIL, 1998).

Com relação ao tópico “*Para quem Ensinar?*”, o documento se preocupa em entender quem é o aluno do ensino fundamental, identificando quais são suas características, seus conhecimentos prévios, transformações corporais, afetivas e sociais, necessidades, interesses, motivações e seu grau de autonomia em relação ao seu próprio saber.

E no que diz respeito ao tópico “*Como Ensinar?*”, a dimensão procedimental é facilmente observada nas aulas de Educação Física por estar vinculada às experiências práticas, muitas vezes, associada à técnica, aos modelos prontos e pouca satisfação e prazer na sua realização, desvalorizando as dimensões conceitual e atitudinal. Esse cenário muda, quando os alunos participam ativamente da elaboração das propostas, construindo um ambiente de troca de informações e experiências e de aprendizagem significativa. Assim, “na aprendizagem e no ensino da cultura corporal de movimento, trata-se basicamente de acompanhar a experiência prática e reflexiva dos conteúdos na aplicação dentro de contextos significativos” (BRASIL, 1998, p. 46).

Nos documentos oficiais a respeito da cultura corporal de movimento, há certa confusão no que diz respeito à ludicidade, ao prazer, à técnica e aos interesses que abarcam tais práticas. O caráter lúdico e o técnico parecem caminhar em direções opostas, mas na construção de propostas de ensino e aprendizagem a eficiência (técnica) e a satisfação (prazer) trabalham simultaneamente.

Desse modo, ao jogar um futebol despretensioso com uma roda de amigos, onde a técnica não é muito bem elaborada, uma atividade geradora de muito prazer e satisfação, também podemos encontrar aspectos ligados a atividades puramente técnicas como momentos insatisfação e frustração. Porém, não devemos interpretar a aprendizagem dos aspectos técnicos como algo que precise ser “chato”, repetitivo e descontextualizado, mas sim propor atividades que façam sentido ao aluno e que alcancem o objetivo (BRASIL, 1998). Em síntese,

“para considerar quanto de prazer e satisfação podem estar presentes na aprendizagem de técnicas específicas, quanto à aprendizagem técnica pode contribuir para uma melhor e mais satisfatória movimentação, e, ao mesmo tempo, como os interesses do aluno contribuem, a cada contexto, no interesse pelo processo de

aprendizagem e de ensino, sugere-se a análise de três eixos motivacionais para a aprendizagem e o ensino da cultura corporal de movimento: a resolução de problemas, o exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção, e a inserção nos grupos de referência social” (BRASIL, 1998, p. 49).

Para os referencias, no primeiro eixo, as situações de *resolução de problemas* são promotoras de aprendizagem ao mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, ocasionando uma busca por eficiência e satisfação no usufruto das conquistas realizadas. A interferência dos interesses pessoais e o valor socialmente aceito em dada situação motiva o aluno a aprender ainda mais.

Nessa linha, o *exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção* pode se dar pelos conhecimentos derivados das situações de resolução de problemas. Ou seja, “fazer por prazer e para não esquecer, utilizar um conhecimento que resultou de um esforço adaptativo de aprendizagem e que, uma vez incorporado, pode ser exercido com um fim em si mesmo” (p. 51).

No eixo da *inserção nos grupos de referência social*, ter conhecimento da cultura corporal de movimento traz consigo um sentimento de pertencer a um grupo social. Cada cultura constrói seus costumes, hábitos e códigos de comunicação e compartilham conquistas, desafios e aprendem na interação com o grupo (BRASIL, 1998).

Os PCN também trazem questões sobre automatismo de movimentos e demandas atenção, as quais se relacionam e são características próprias do homem. As práticas da cultura corporal de movimento são cenários propícios à aprendizagem, pois permitem a execução de diversos movimentos que demandam atenção do aluno, incluindo ao mesmo tempo, possibilidades de repetição dos movimentos para manutenção e prazer funcional e a oportunidade de resolver diferentes situações problema, inseridos em um ambiente de interação social significativo. A atividade pode se tornar desinteressante ao aluno que a executa quando não for considerado nenhum desses três aspectos.

Em seguida, o referencial traz um item denominado estilo *pessoal e relacionamento*, a fim de refletir de que maneira os sentimentos e sensações dos alunos interagem com a aprendizagem das práticas da cultura corporal e como essa aprendizagem auxilia na construção de um estilo pessoal e de relacionamento com os outros, considerando alguns fatores tais como características individuais e vivências anteriores, a exibição do sujeito dentro de um contexto, entre outros (BRASIL, 1998).

Avaliar suas potencialidades e limitações a fim de desenvolvê-las é parte do processo de aprendizagem das práticas da cultura corporal se tornando um desafio para o aluno lidar com momentos de satisfação e êxito, mas também de frustração e fracasso. Tais sensações devem dimensionar processo de aprendizagem alcançado pelo próprio aluno e não por um desempenho esperado e pré-determinado.

Viver determinada atividade coletiva requer participar das regras e valores motivados pelo grupo e o contexto estabelecido, podendo causar inclusão ou exclusão de certos indivíduos do grupo. Tal situação na escola pode ser mediada pelo professor, que determina o intuito da atividade. Mas com isso, não podemos deixar de considerar, que tais práticas corporais estabelecem espaços de formação e desenvolvimento da personalidade, seu estilo pessoal de modo que leva o aluno a diversificar suas experiências (idem, 1998).

Ao falar dos portadores de necessidades especiais, os PCN apontam que por alguns fatores como falta de conhecimento e até preconceito, esses alunos tendem a ser excluídos das aulas de Educação Física; e que a participação nas aulas trazem muitos benefícios a esses alunos, se tomados os devidos cuidados, como analisar suas capacidades e limitações, qual a necessidade que o aluno possui, por meio de orientação pedagógica e médica. O professor deve viabilizar condições para que esses alunos participem de suas aulas (BRASIL, 1998).

No item a respeito do curso noturno, o documento afirma que o planejamento merece uma atenção especial mais do que qualquer outro contexto; a aprendizagem se dá pelos conteúdos mais relevantes, pois privar as aulas de Educação Física nos cursos noturnos é negar aos alunos o acesso ao universo da cultura; competindo então, refletir sobre o papel social da Educação Física.

Sobre a avaliação no ensino fundamental, os PCN consideram que deva ser de utilidade tanto para professor quanto para aluno, atendendo aos objetivos educativos expostos na seleção dos conteúdos, abordados dentro das dimensões dos conceitos, procedimentos e atitudes.

A avaliação é contínua, ocorrendo durante todo o processo (processual) de construção do conhecimento, envolvendo fases de *avaliação diagnóstica* ou inicial (que fornece dados prévios para a construção do planejamento de trabalho), *avaliação formativa* (que acontece junto com o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações para ajustes no trabalho) e a *avaliação somativa* (que se refere aos instrumentos que esperam avaliar o final de um processo de aquisição de conteúdo) ou final (BRASIL, 1998).

Os instrumentos de avaliação têm que estar bem claros aos alunos que devem saber desde o começo como, quando e de que modo estão sendo avaliados, ocorrendo de inúmeras formas dependendo de cada conteúdo e objetivo: relatórios de atividades, fichas de observação, dinâmicas e trabalhos em grupo, autoavaliação, entre outros (idem, 1998).

Primeiramente, os PCN para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental, elegem alguns critérios para a seleção dos conteúdos propostos, tais como relevância social, aprendendo as práticas da cultura corporal que estão frequentes no país e que complementem os temas transversais; características dos alunos, considerando diferentes regiões, cidades e populações; e especificidades do conhecimento da área.

Considerando tudo isso, o documento organiza os conteúdos em três blocos desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental; dispostos de forma gradual, do simples para o mais complexo e específico; adaptáveis ao projeto e a realidade de cada escola. Os blocos tratados a seguir foram retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais; estão articulados entre si e possuem conteúdos em comum, mas também possuem suas particularidades (BRASIL, 1998).

I. Conhecimentos sobre o corpo

“Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e que dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma” (p. 68). O corpo é visto de forma integrada, abordando vários conhecimentos básicos de anatomia, fisiologia e bioquímica para o seu entendimento.

Para os PCN, o corpo é compreendido “não como um amontoado de partes e aparelhos, mas sim como um organismo integrado, como um corpo vivo, que interage como o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc” (p. 68).

Os conteúdos desse bloco estão contextualizados nas atividades corporais desenvolvidas, onde o aluno aprende esses conteúdos a partir da percepção de seu próprio corpo durante as atividades. São conteúdos desse bloco também as habilidades motoras, que deverão ser aprendidas ao longo do processo escolar, contextualizadas também nos outros blocos de conteúdos; hábitos posturais e atitudes corporais.

II. Esportes, jogos, lutas e ginásticas

Tais práticas corporais se assemelham e delimitar critérios de separação para cada uma delas não é tarefa fácil e não chega a um consenso. Mesmo assim, considera-se o esporte como “práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional” (p. 70). Tem ampla divulgação da mídia e se utilizam implementos sofisticados.

Os jogos podem ter maior flexibilidade nas regras e regulamentos e adaptam-se a condições e implementos disponíveis, praticados de forma competitiva, cooperativa ou recreativa em ambientes diversificados. Conjuntamente com os jogos estão incluídas as brincadeiras regionais, jogos de salão, de mesa, de tabuleiro e as brincadeiras infantis.

“As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (p. 70). Possuem regras específicas e englobam desde brincadeiras como o cabo-de-guerra até práticas como a capoeira e as artes marciais mistas.

“As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas” (p.70). Pode ser preparatória para outras atividades e modalidades, praticada como relaxamento e alongamento etc; pode utilizar ou não implementos e pode ser realizada em locais abertos, fechados e no meio aquático. Têm íntima relação com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”, pois são práticas que visam à percepção e o entendimento do próprio corpo.

Todas as práticas são classificadas em função do contexto em que se insere e da intencionalidade de quem pratica. Nesse bloco, os alunos aprendem ainda dados históricos e características dessas práticas, apreciação e valorização.

III. Atividades rítmicas e expressivas

O documento afirma que todas as práticas da cultura corporal de movimento possuem sua expressividade e seu ritmo. Demonstram expressão na sua simbologia própria e na comunicação e interação dos indivíduos praticantes. E demonstram

ritmo, desde a respiração até a realização de movimentos mais complexos, ritmos internos e externos.

Nesse bloco estão incluídas “as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum à intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal” (p. 71). São abordadas práticas corporais como danças, mímicas e brincadeiras cantadas, expressas em diferentes regiões do país, se modificando dependendo de seu contexto e das influências sofridas.

Este bloco possui conteúdos amplos, diversificados e variados de acordo com a região a qual cada escola pertence, dando a devida importância no resgate dessas manifestações culturais e tradicionais da coletividade. A criatividade e a improvisação também são aspectos desenvolvidos nesse bloco de conteúdos.

Os conteúdos dentro dos seus blocos específicos são organizados segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal já elucidadas; que se associam, mesmo que abordadas de maneira específica. Os conteúdos de cada bloco são organizados em dois itens: conteúdos atitudinais e um agrupamento de conteúdos conceituais e procedimentais (BRASIL, 1998).

Em seguida, os PCN trazem as atitudes para os blocos de conteúdos de maneira geral, como por exemplo, valorizar a cultura popular e nacional, respeito a si e aos outros, disposição para se adaptar a regras visando à inclusão, cooperação e solidariedade, valorizar a cultura corporal de movimentos em todos os seus aspectos, entre outros. Posteriormente, o documento especifica os conceitos e procedimentos para cada bloco de conteúdos.

São exemplos de conceitos e procedimentos dos blocos: *Conhecimentos sobre o corpo* – identificar capacidades físicas, compreender relações entre elas e a cultura corporal de movimento, compreender os efeitos da atividade física no organismo; *Esportes, jogos, lutas e ginásticas* – compreensão dos aspectos históricos dessas práticas, vivências de forma cooperativa e competitiva, aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas, criação de campeonatos e gincanas; *Atividades rítmicas e expressivas* – percepção do ritmo pessoal e grupal, compreender aspectos históricos ligados às danças, percepção dos limites corporais, vivências de danças populares regionais, nacionais e internacionais (BRASIL, 1998).

No subitem “Ensinar e aprender nos terceiros e quartos ciclos”, os parâmetros apontam a grande variedade de faixas etárias no ensino fundamental, muitas vezes, presentes na mesma turma, se tornando um desafio para o professor trabalhar com essa diversidade, minimizar a evasão dos alunos e a inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Verifica-se o aumento de professores, agora um para cada área de conhecimentos, aumentando consequentemente as relações professor-aluno e aluno-conhecimento. Esse cenário contribui para uma atenção especial aos últimos ciclos do ensino fundamental (idem, 1998).

Nessa fase, as experiências corporais amparadas com a emergência da sexualidade auxiliam na busca de autoafirmação e na construção da autoimagem e da autoestima, por estarem ligados às questões de beleza, expressão, interesse, etc. Esse processo de afirmação pessoal passa pela necessidade de inserção social, experimentando diferentes estilos, comportamentos e valores.

Ligado a tudo isso está às manifestações da cultura corporal de movimento e a Educação Física como responsável por criar espaços de produção e discussão desses conhecimentos. Sendo assim, os PCN “têm como proposta que o processo de ensino e aprendizagem nos ciclos finais considerem simultaneamente três elementos: a diversidade, a autonomia e as aprendizagens específicas” (p.82).

Diversidade essa, que pode ser vista nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento; nas formas de abordagem para a aprendizagem; nos estilos e nos diferentes tempos de assimilação do conhecimento; nos diferentes níveis motivacionais; nos espaços para as práticas dentro e fora da escola; nos diferentes materiais e implementos usados nas aulas (BRASIL, 1998).

“A evolução da autonomia do aluno, na sua relação com o conhecimento, não se dá naturalmente, mas é fruto de uma construção e de um esforço que podem ser favorecidos a partir de situações concretas e significativas para o seu exercício” (BRASIL, 1998, p. 85).

E por fim, nos últimos ciclos do ensino fundamental se estabiliza possibilidades e necessidades de aprendizagens cada vez mais específicas em vista das condições cognitivas, afetivas e motoras. Nessa aprendizagem, é importante que o aluno seja comprometido e capaz de dar sentido ao que se aprende, como ser ativo e questionador do próprio processo de construção dessa aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem sua proposta, apontando os objetivos para os terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, como o que se espera que os alunos sejam capazes de ser, saber e fazer ao final do processo. E

também mostram os conteúdos para os terceiros e quartos ciclos, mostrando algumas possibilidades dentro dos blocos e de cada categoria de conteúdos explicados a seguir (BRASIL, 1998).

Vinculados às atitudes dos blocos de conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, como exemplo, a valorização das danças populares como forma de lazer e integração social; valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da humanidade; respeito ao limite pessoal e ao do outro; respeito à integridade física e moral do outro, entre outros.

A respeito dos conceitos e procedimentos do bloco “Conhecimentos sobre o corpo”, se pode citar condicionamento físico e desenvolvimento das capacidades físicas; contração muscular (tensão e relaxamento); frequência cardíaca e respiratória; análise dos movimentos e posturas do cotidiano; vivências com exercícios de alongamento; percepção do corpo sensível e emotivo por meio de práticas corporais, entre outros.

Sobre o bloco “Esportes, jogos, lutas e ginásticas” tem, por exemplo, mídia e esporte espetáculo; esporte e violência; aquisição e aperfeiçoamento das habilidades específicas relacionadas aos esportes e aos jogos; técnica e tática individual e coletiva; práticas corporais alternativas. Separadamente, estão às lutas e as ginásticas destacando os aspectos históricos, sociais e a construção dos gestos de ambas as práticas.

Já no bloco “Atividades rítmicas e expressivas”, pode-se citar os conceitos e procedimentos ligados aos aspectos históricos e sociais, por exemplo, ao cultivo da cultura corporal de movimento por meio da cultura popular; a dança como atividade não competitiva; a construção do movimento expressivo e rítmico; danças populares, manifestações culturais e desenhos coreográficos, entre outros.

Os PCN também trazem nessa parte, a avaliação nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental que devem considerar a idade e o grau de autonomia e discernimento dos alunos, manifestada de forma contínua e processual. Pode-se pensar em abordagens que incluam os alunos como participantes do processo avaliativo, variando os instrumentos quanto aos conteúdos e seus objetivos. Nessa perspectiva, professor e aluno podem discutir juntos quais instrumentos de avaliação serão empregados visando qual conhecimento a ser observado (BRASIL, 1998).

De acordo com os parâmetros, são critérios de avaliação, realizar as práticas da cultura corporal de movimento; valorizar a cultura corporal de movimento e relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida.

Nas Orientações Didáticas, o subitem “Mídia, apreciação e crítica”, é enfatizado pela sua importância e influência nas práticas da cultura corporal de movimento; tanto como um meio quanto como uma finalidade capacitando o aluno a uma apreciação crítica em relação à mídia. Pode-se destacar como exemplo, a utilização de programas de TV; matérias publicadas em jornais e revistas; violência das torcidas organizadas; vantagens e desvantagens de sediar um megaevento esportivo do Brasil, apreciar práticas com pouca acessibilidade nas escolas, entre outros (idem, 1998). Outro ponto importante consiste em

“aprender a interpretar o discurso da mídia de maneira crítica, o que implica compreender sua linguagem específica e aprender a identificar outros modelos de práticas corporais que não o hegemônico, a partir das contradições contidas no próprio discurso da mídia” (BRASIL, 1998, p.103).

O professor, ao escolher os materiais que irá utilizar, deve considerar e discutir com os alunos que, matérias televisivas perpassam os assuntos de maneira rápida e superficial, utilizando muitos estereótipos; porém, as matérias de revistas e jornais possuem um caráter mais analítico e investigativo que permitem uma análise mais aprofundada sobre diversos assuntos. Pode ponderar também, que os megaeventos esportivos possuem grande apreciação dos alunos fora da escola e oportuniza nas aulas de Educação Física, debater questões relevantes sobre o tema (BRASIL, 1998).

Em outra etapa, sugere-se que os próprios alunos aprendam a produzir imagens, textos, vídeos, entrevistas e outras estratégias que incluam e desenvolvam as experiências, necessidades e interesses provenientes do contexto o qual estão inseridos. Tais meios de comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas e dos jovens em seus lares. Para os PCN, “há um claro potencial de trabalho interdisciplinar nessas atividades” (p. 105).

Finalizando o documento, o item “Olhar sobre os conteúdos”, aponta que

“considerar a condição social e as características dos alunos pressupõe clareza na compreensão de como se articulam o cultivo dos diversos aspectos das manifestações da cultura corporal de movimento e o desenvolvimento das potencialidades individuais de

cada aluno na relação com esse universo de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 105).

Para isso, é preciso entender que a construção da identidade individual perpassa por um contexto coletivo, nas relações que se estabelece em grupo e naquilo que foi vivido. Desse modo, observar esse contexto é fundamental para identificar os limites de tais relações que prejudiquem o desenvolvimento dessas características individuais ou mascaram atitudes de caráter duvidoso, como um comportamento violento. Assim, é preciso localizar quais atitudes individualistas dificultam uma dinâmica relacional, por exemplo, (BRASIL, 1998).

Para analisar o processo de construção de conhecimentos da cultura corporal como meio de formação das individualidades e do ser social, propõe-se um olhar sobre os conteúdos a partir da dimensão individual dos conteúdos e da dimensão relacional e interativa dos conteúdos; buscando antes disso, uma visão ligada aos objetos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a aplicabilidade das aquisições e escolhas individuais no contexto coletivo. Por outro lado, é necessário identificar atividades para o desenvolvimento de situações de relação e interação grupal, onde as características individuais têm que se adaptar a essas relações.

O professor deve estar atento ao que pode favorecer e dificultar a participação de todos ou apenas de alguns alunos, levando a uma reflexão sobre valores, competição, exclusão, fracasso, vitória, derrota e tudo que abarca esse cenário. Deve incentivar a participação, a cooperação, a igualdade e o respeito mútuo, observando como as relações afetivas se estabelecem dentro do grupo de alunos.

4.3 Projeto Político Pedagógico

Nesse capítulo, abordaremos algumas considerações iniciais a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a sua construção e implantação nas escolas e nas instituições de ensino superior. Em seguida, será analisado o PPP de uma instituição pública paulista de Ensino Superior e de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio; e como esses documentos concebem as concepções de corpo e cultura corporal.

“O Projeto Político Pedagógico é um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos

seus resultados e impactos” (LONGHI; BENTO, 2006, p. 173) e contém ainda, a memória histórica da escola.

Um Projeto Político Pedagógico norteia o trabalho da escola a curto, médio e longo prazos. Assim, dentro da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem um papel fundamental. De acordo com o BRACHT. et al (1992, p. 15)

“um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, a instituição escolar tem autonomia para que o PPP aconteça, respeitando as normas comuns e do referente sistema de ensino. Isto está assegurado no art. 15, Título IV:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas às normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

O PPP é documento próprio de cada escola, lhe conferindo relativa autonomia e identidade que, geralmente, possui muitas páginas, contendo informações como histórico da escola e localização; fotos; características da comunidade ao seu entorno e dos alunos que estudam na escola; recursos físicos, materiais e de pessoal; estrutura e dependências da escola; projeto pedagógico com objetivos, visão e missão da escola; concepções filosóficas que embasam o projeto; estatísticas e números de determinados aspectos da escola; estudos e pesquisas realizadas na escola; projetos permanentes e temporários próprios da escola; concepções de planos de trabalho, grêmio estudantil, excursões, reuniões pedagógicas; participação dos pais e da comunidade; conteúdos abordados em cada disciplina; cronograma de atividades; avaliação, instrumentos e critérios avaliativos; quadro de funcionários, entre outros.

É importante ressaltar que a escolha dos assuntos tratados no PPP cabe a cada escola, mas na maioria das vezes, esses assuntos variam pouco e giram em torno dos que foram citados acima.

Para Veiga (1998) afirma que o PPP não é algo construído para depois ser arquivado só para cumprir tarefas burocráticas, mas é “construído e vivenciado em

todos os momentos, por todos os envolvidos como o processo educativo da escola” (p.1). Tem em sua denominação o “político” por estar comprometido com a formação dos alunos como cidadãos para viver em sociedade, sendo críticos, participativos, responsáveis e criativos.

A construção coletiva de um PPP se torna possível por meio de discussões, reuniões e assembleias que envolvam toda a comunidade escolar, equipe administrativa, pedagógica e financeira, os funcionários em geral, alunos, familiares e a comunidade, transformando concepções e ideias em ação. O processo deve ser mediado por uma figura articuladora, podendo ser o diretor ou uma equipe que elabora estratégias para viabilizar a participação de todos. Entretanto, tal construção não é tarefa fácil (LONGHI; BENTO, 2006).

Segundo Longui e Bento (2006), avaliar é fundamental em todas as etapas da construção de um projeto político pedagógico. É um processo permanente de mudança que requer observação constante de seus objetivos e intenções. Geralmente, o período de reavaliação e reescrita do projeto gira em torno de 2 (dois) anos, mas independente disso, o projeto deve ser sempre revisitado e utilizado, para facilitar a sua reelaboração com bases em novas observações e anotações que podem ser feitas durante todo o ano em discussões, reuniões, pesquisas, conversas e tantos outros meios.

As partes políticas e pedagógicas presente no projeto se associam, considerando tal projeto como um processo constante de reflexão e discussão dos problemas e da realidade da escola. Por ser de construção e acesso coletivo, proporciona uma participação democrática de todos os membros da comunidade escolar, sendo avesso à ideia de autoritarismo, fragmentação do trabalho, hierarquização e tomada de poder (VEIGA, 1998).

Segundo Veiga (1998) para a construção de um projeto político pedagógico, a escola deve considerar alguns princípios norteadores e apontar alguns elementos básicos que o constituem, tratados a seguir.

São princípios norteadores de um PPP a *Igualdade* de acesso e permanência de todos os alunos na escola; a *Qualidade* para todos, sem privilégios para minorias econômicas e sociais; a *Gestão democrática* que implica também uma construção coletiva do PPP repensando a estrutura de poder da escola; a *Liberdade* associada à ideia de autonomia e a *Valorização do “magistério”*, formação inicial e continuada de professores, como sendo um dos princípios centrais da discussão do PPP. Já os elementos constitutivos básicos são as finalidades da escola, a estrutura

organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Dentro da escola, o PPP atualmente se distancia muito das concepções norteadoras a que ele foi idealizado. Pode-se dizer que o projeto cumpre apenas uma função burocrática, elaborado e avaliado de maneira vertical, onde não há autonomia da escola em sua elaboração e também não há a participação de professores, alunos, pais dos alunos e funcionários. O PPP também não se encontra em um ambiente de fácil acesso a todos.

Muitas vezes, é desatualizado e descontextualizado com realidade de cada escola; e no que diz respeito aos conceitos teóricos, são cópias de autores e também não condizem com a realidade das escolas, portanto, os professores não baseiam sua prática nele. O PPP parece mais um projeto permanente e não em contínua avaliação, reformulação e adaptação frente aos problemas da escola.

Como dito anteriormente, o projeto político pedagógico faz parte do cotidiano escolar, mas também se faz presente nos cursos de ensino superior, ou seja, em faculdades, centros universitários e universidades públicas e privadas.

Segundo Silva et. al [200-?] no PPP dessas instituições, deve conter a delimitação das áreas de atuação da instituição, especificando a sua missão e os recursos necessários para a sua viabilização; definindo o locus geográfico de sua atuação e conter também os outros elementos já citados na construção de um PPP escolar, tais como missão da instituição, princípios, visão, indicadores de qualidade, estratégias, políticas e diretrizes gerais, entre outros.

Deve ainda situar o perfil dos professores que atuarão na instituição de acordo com os princípios estabelecidos; que suporte deve ser oferecido aos docentes, entre outros.

Paralelo a isso, há o currículo de um curso superior, conhecido também, como Projeto Pedagógico de Curso. Trata-se de um documento de construção coletiva, contendo objetivos gerais do curso; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; incentivo à pesquisa; concepção e composição das atividades complementares e de estágio etc. Nesse sentido,

“juntos, currículo e projeto político pedagógico definirão opções, intencionalidades, perfis profissionais, o que e como ensinar, recursos físicos e financeiros, condições de trabalho e ações e, especificamente entre estas, as condições de trabalho do professor e o que se pode

fazer no sentido de melhorar sua atuação e de prepará-lo para que a qualidade almejada seja alcançada” (SILVA et. al [200-?], p. 14).

Em suma, o PPP de uma instituição de ensino superior, pode ser compreendido, como um trabalho com três momentos interdependentes. No primeiro instante, a instituição é caracterizada; no segundo, são detalhados os objetivos, recursos e orçamentos trabalhados de modo que possa iniciar as ações para o cumprimento dos objetivos e da missão da instituição; e o terceiro momento, se refere à especificação dos cursos propriamente dita (SILVA et. al [200-?]).

O docente universitário não pode embasar a sua prática em um currículo e em projeto político pedagógico que não faça sentido no seu trabalho profissional, fazendo com que a instituição a qual pertence assuma, em parte, pela formação desses professores, mas sem tirar a responsabilidade dos professores de se atentarem a sua própria formação.

Falando um pouco sobre os cursos superiores na área de Educação Física, para Daolio (2007, p. 1), “os currículos dos cursos de graduação em Educação Física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural na área”.

Nessa perspectiva, se faz necessário, investigar nos discursos dos cursos de graduação em Educação Física, especificamente os de licenciatura, representações da cultura corporal de movimento, bem como já dito anteriormente, analisar também esse discurso na disciplina de Educação Física no ensino fundamental.

4.3.1 PPP do curso de Educação Física da UNESP/Rio Claro

As informações coletadas a respeito das concepções sobre a cultura corporal no PPP de uma instituição de ensino superior foram retiradas do documento “Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/RC”, proposto em 2005.

Inicialmente, o documento traz uma apresentação do início de um longo processo de reestruturação curricular, mostrando um quadro geral sobre algumas reuniões ocorridas e as pessoas do CCGEF (Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física) e do CEC (Comissão de Estudo Curricular) que colaboraram com a construção do projeto (SÃO PAULO, 2005).

O documento aponta também as justificativas da construção do projeto e as novas diretrizes curriculares. No contexto da Educação Física é exigido do formando, “uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e compromisso social e ético dos profissionais (p. 7).

Levando em conta alguns pareceres legais do Conselho Nacional de Educação (CNE), o profissional de Educação Física deverá estar qualificado para analisar e atuar criticamente na realidade social por meio de diferentes expressões e manifestações do movimento humano, tendo em vista a formação, o aumento e o enriquecimento cultural das pessoas, incentivando a adoção de estilo de vida ativo e saudável (SÃO PAULO, 2005 apud BRASIL, 2004b). O profissional que queira trabalhar especificamente no âmbito escolar deverá estar qualificado para a docência da Educação Física na educação básica, tendo como referência as legislações nacionais.

Em 1989, o Instituto de Biociências de Rio Claro propôs a implementação de dois cursos de graduação em Educação Física, sendo um de licenciatura e um de bacharelado. Os cursos possuem programas distintos visando à preparação de profissionais com perfis distintos, mas com a possibilidade de ambos complementarem a sua formação e de estudarem na pós-graduação, pois ambos têm a motricidade humana (movimento humano) como elo principal (SÃO PAULO, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, na proposta de Resolução 7/ 2004 para os cursos de graduação em nível pleno, define a Educação Física como

“uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objetivo de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, [...] da formação cultural, da educação e reeducação motora, [...] além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas” (SÃO PAULO, 2005, p. 8 apud BRASIL, 2004).

A formação ampliada tem como dimensões da relação ser humano-sociedade, biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico. A formação específica que abarca os conhecimentos identificadores da Educação Física tem como dimensões a técnico-instrumental, culturais do movimento humano e a didático-pedagógica. Salientando, ao tratar da formação de

professores da Educação Básica, as resoluções nacionais atentam para a identidade profissional docente, constituindo um projeto pedagógico que considere os conhecimentos exigidos para a construção das competências, incitar o debate de questões culturais, sociais, conhecer o desenvolvimento humano, a partir de experiência e a docência (SÃO PAULO, 2005).

Tanto licenciados como os bacharéis, detidos de conhecimentos básicos e específicos utilizam o movimento humano como ferramenta de atuação, ocorrendo à diferenciação nos conhecimentos indispensáveis à ação profissional. Compreendo as suas formações, os cursos de licenciatura e bacharelado possuem os mesmos objetivos gerais.

No item “Resultado da avaliação do curso e do currículo vigente”, é apresentado um breve histórico do curso; a caracterização dos alunos; índices de evasão; um estudo dos egressos do curso de Educação Física, onde foi observado o resultado de uma avaliação realizada pela CEC e a análise de questionários respondidos por ex-alunos dos cursos de Educação Física no período de 2004 e 2005 (idem, 2005).

A pesquisa da CEC foi realizada com alunos formados no curso Licenciatura e Bacharelado de Educação Física. No questionário, foi perguntado sobre vários aspectos ligados à formação, perfil profissional, mercado de trabalho e currículo.

Sobre o currículo, os alunos da licenciatura que responderam o questionário, julgaram “muito importante” disciplinas curriculares ligadas ao desenvolvimento humano, especificamente o infantil como Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Física Infantil; e disciplinas predominantemente prática como Basquete, Voleibol, Dança, Capoeira, Natação, Atletismo, Judô, Atividades Rítmicas e Expressivas, entre outros. Porém, os mesmos alunos analisados consideram disciplinas com “nenhuma importância” as de Filosofia e Sociologia da Educação, História da Educação, entre outras.

Na análise dos questionários respondidos por ex-alunos dos cursos de Educação Física, foram considerados aspectos vinculados à inserção profissional e capacitação profissional.

I. Projeto Pedagógico do Curso

Essa parte do PPP traz algumas considerações já apontadas anteriormente, destacando os objetivos do curso, onde se espera que os profissionais de Educação

Física tenham “amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentos teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade” (SÃO PAULO, 2005, p.30).

O projeto pedagógico do curso retoma também o perfil profissional, destacando a formação de professores da Educação Básica e da Licenciatura Plena em Educação Física.

A preparação do professor de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) “deverá enfatizar o conhecimento do movimento humano (cultura corporal de movimento e/ou cultura de movimento) aplicado ao fenômeno educativo” (p. 31). Compreendendo assim, a função social da escola; história, problemas e perspectivas da nossa sociedade; o papel da Educação Física escolar, bem como os objetivos e avaliação do processo educativo considerando as necessidades e interesses dos alunos no contexto brasileiro (SÃO PAULO, 2005).

De acordo com o documento, a partir do quarto ano de graduação, o aluno poderá dar início a sua formação complementar, organizando sua grade curricular de acordo com seus horários disponíveis com os horários de outras disciplinas. Essa perspectiva é contrária à fragmentação do trabalho pedagógico e incide na responsabilidade de todos os docentes na formação desse profissional.

O documento traz, em seguida, a Estrutura Curricular proposta. Sua matriz curricular e os princípios norteadores têm como referência

“a articulação entre a estrutura *horizontal*, ou seja, as disciplinas que deverão compor cada ano; a *vertical*, que diz respeito à articulação entre os diferentes anos e um terceiro eixo, *transversal* e integrador, tendo como perspectiva intervir e modificar a prática pedagógica realizada [...] de acordo com a especificidade de cada campo de conhecimento” (SÃO PAULO, 2005, p. 34).

No eixo vertical é abordado três momentos principais: um primeiro momento de apresentação do campo de conhecimento, confrontando com o senso comum do aluno, desconstruindo conceitos para a reconstrução de novos conhecimentos; um segundo momento de aprofundamento da área de estudo, entendendo a interdisciplinaridade e um terceiro momento de síntese de momentos anteriores.

No eixo horizontal se busca a integração de um grupo de disciplinas específicas, pedagógicas ou humanas, bem como de outras áreas; onde se espera

também, uma adaptação à linguagem científica, produção de material didático, comprometimento com o estágio curricular supervisionado, entre outros.

Nesse eixo, outra questão importante a se considerar é que as disciplinas deverão trabalhar os conteúdos em suas categorias ou dimensões *conceitual*, como conhecer aspectos históricos e mudanças nas práticas corporais; *procedimental*, vivenciando as práticas da cultura corporal de movimento e *atitudinal*, valorizando o patrimônio cultural dessas práticas, respeito aos adversários, cooperação, entre outros exemplos (SÃO PAULO, 2005).

O eixo transversal deverá construir momentos de diálogo entre os professores e suas respectivas disciplinas, na intersecção entre esses saberes para os estudantes. Isso será feito mediante a Prática como Componente Curricular (PCC) organizada sob forma de Projetos Integradores (PI), com carga horária na própria grade curricular, “tendo como perspectiva de implementação os *seminários de integração* ou as *vivências práticas* e/ou até mesmo a inclusão de *oficinas experimentais*” (p. 38).

O Estágio Curricular Supervisionado é a atividade pela qual a graduando vivencia e reflete sobre sua prática em seu futuro ambiente profissional, realizado no caso da licenciatura, na forma de observação e regência nas aulas de Educação Física da Educação Básica.

No item “Iniciação às práticas investigativas”, o documento materializa essa ideia na forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Complementares que são 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O projeto político pedagógico ainda apresenta um item relacionado com a perspectiva interdisciplinar, a flexibilidade na organização curricular e a concepção de Educação Física.

A Educação Física, segundo o PPP, tem uma história relacionada com a produção cultural da sociedade, possuindo uma tradição vinculada ao esporte, ao jogo, às lutas, às ginásticas e à dança, tentando gerar sua própria construção de conhecimento. Assim,

“dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão, como os jogos e as brincadeiras, os esportes, as danças, o conhecimento sobre o corpo, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana” (SÃO PAULO, 2005, p. 46 apud BRASIL, 1998).

No caso dos cursos de Educação Física da UNESP, tais práticas da cultura corporal de movimento devem estar presentes para ambos os cursos (bacharelado e licenciatura) no período inicial básico de 2 (dois) anos por serem considerados conhecimentos importantes de fundamentação (SÃO PAULO, 2005).

A produção cultural dessas práticas produzidas pela humanidade são inúmeras e por isso, nem todas podem ser apresentadas aos estudantes. A seleção dos conteúdos se deu pela tradição de algumas delas no interior dos currículos de Educação Física e pela facilidade de implementos e espaços físicos disponíveis.

O currículo do curso de Educação Física na UNESP de Rio Claro pode ser dividido em quatro quadros, com disciplinas relacionadas com a produção do conhecimento identificador da Educação Física (quadro I); os conhecimentos da formação geral da Educação Física (quadro II); os conhecimentos da formação no campo da intervenção da licenciatura plena (quadro III) e os conhecimentos da formação no campo de intervenção do bacharelado (quadro IV), mostrados a seguir:

Quadro I - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Conteúdo Currículo	Formação Específica					
	Esportes	Jogos	Danças	Ginásticas	Lutas	Corpo
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	Basquetebol Voleibol Futebol e Futebol de Salão Handebol Atividades Aquáticas I e II Atletismo I e II	Jogos e Brincadeiras	Atividades Rítmicas e Expressivas Danças	Ginástica I Ginástica II (GR, acrobática, academias etc) Ginástica Artística	Judô Capoeira	Práticas Corporais e Autoconhecimento

Quadro II – OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO GERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dimensões	Formação Ampliada			Formação Específica	
Currículo	Relação Ser Humano/Sociedade	Biologia do Corpo Humano	Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Técnico-instrumentais	Didático-pedagógicos
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	História da EF, Esporte e Dança Psicologia e EF Sociologia e EF Filosofia e EF	Anatomia Humana Geral Anatomia do Aparelho Neuromotor Cinesiologia Bases Neurofisiológicas da EF Fisiologia dos Sistemas Humanos	Introdução à Teoria da EF Métodos e Técnicas de Pesquisa em EF TCC	Crescimento e Desenvolvimento Socorros de Urgência Educação em Saúde Aprendizagem Motora EF Adaptada Fundamentos do Lazer Fisiologia do Exercício Nutrição e EF	Tendências da EF Bases Teóricas Práticas do Condicionamento Físico Medidas e Avaliação em EF

Quadro III – OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO NO CAMPO DE INTERVENÇÃO DA LICENCIATURA PLENA

Dimensões	Formação Ampliada	Formação Específica	
Currículo	Relação Ser Humano/Sociedade	Didático-Pedagógicas	Técnico-instrumentais
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	História da Educação Brasileira Filosofia da Educação Psicologia da Educação Políticas Educacionais Sociologia da Educação	Didática da EF ECS – Prática de Ensino I ECS – Prática de Ensino II ECS – Prática de Ensino III ECS – Prática de Ensino IV EF Escolar I EF Escolar II EF Escolar III	Optativa I Optativa II Optativa III Optativa IV

Quadro IV – OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO NO CAMPO DE INTERVENÇÃO DA GRADUAÇÃO (BACHARELADO)

Dimensões	Formação Ampliada	Formação Específica	
Currículo	Relação Ser Humano/Sociedade	Didático-Pedagógicas	Técnico-instrumentais
Disciplinas da grade curricular proposta na reestruturação da Educação Física	Dimensões Filosóficas da EF	Estágio Curricular Supervisionado I	Teoria do Treinamento Esportivo
	Dimensões Psicológicas da EF	Estágio Curricular Supervisionado II	Biomecânica
	Dimensões Sociológicas da EF	Estágio Curricular Supervisionado III	Atividade Física e Saúde
	Administração em EF	Estágio Curricular Supervisionado IV	Optativa I Optativa II Optativa III Optativa IV

Em seguida, há um item sobre “A sequência aconselhada, seriação e distribuição das disciplinas por departamento”, mostrando tanto disciplinas obrigatórias quanto às optativas para ambos os cursos e posteriormente, um item sobre a “Grade Curricular” e outro item de “Proposta de grade curricular para a Graduação em Educação Física”, com a carga horária de cada disciplina com equivalente total de 4160 horas e 4040 horas, respectivamente (SÃO PAULO, 2005).

O documento ainda traz um quadro do Corpo Docente do Departamento de Educação Física e dos docentes a serem contratados naquele momento; um quadro do Corpo Técnico-Administrativo diretamente envolvido com o curso de Educação Física e outros a serem contratados e a Previsão de Despesas.

A seção “Implantação Curricular” diz respeito à equivalência das disciplinas do curso básico (dois primeiros anos) e dos cursos de licenciatura e graduação (bacharelado), trazendo as disciplinas do currículo vigente, as disciplinas do currículo proposto que são equivalentes e as mudanças efetuadas na grade curricular dos cursos de licenciatura e graduação, como disciplinas excluídas, incluídas, que sofrerão ampliação ou redução da carga horária, que houve pequenas adequações de nomenclatura, entre outros (SÃO PAULO, 2005).

Para finalizar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física da UNESP/Rio Claro destaca a Organização Curricular, trazendo subitens relacionados com o Sistema de Créditos, a Formação complementar ou integrada, as Disciplinas obrigatórias e optativas, os Projetos Integradores, a Prática como componente curricular, o Trabalho de Conclusão de Curso e a Comissão

Permanente de Avaliação; bem como umas considerações finais a cerca do projeto e da implantação da proposta.

4.3.2 PPP de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (Ciclo II)

O documento analisado para o presente estudo relacionado com a escola pública de Ensino Fundamental (Ciclo II), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Rio Claro é o *Plano de Gestão Escolar*, válido para os anos de 2012 a 2015 e associado à Coordenadoria de Ensino da Região de Limeira.

Primeiramente, o documento apresenta a identificação da escola, com a caracterização da unidade escolar, sua implantação e principais características. Em seguida, é apresentada a Proposta Pedagógica da escola.

Nessa proposta, a escola destaca que se dedica aos vários níveis de ensino, levando em conta a diversidade social e cultural dos alunos, composto por vários níveis socioeconômicos e com diferentes origens étnico-culturais.

A *Missão* da escola é formar o cidadão crítico, consciente e atuante em seu meio social, através de sua permanência, envolvimento e sucesso no processo educacional. A *Visão* da escola é de ser reconhecida como referencial na formação dos alunos, trabalhando com *Valores* essenciais para a vida humana, como o amor, respeito, paz, cooperação, solidariedade, amizade, harmonia e através deles, desenvolver maneiras de agir que levem à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva.

A escola considera na ação educativa que os conteúdos de ensino devem ser significativos para o aluno que por intermédio de suas experiências pessoais e com a mediação do professor, ele modifica, enriquece e constrói instrumentos de ação e interpretação, desenvolvendo formas de aplicação e generalização do conhecimento adquirido. Dessa forma, a escola busca desenvolver nesse aluno, as habilidades e competências necessárias à construção das quatro aprendizagens fundamentais, o *saber conhecer*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber conviver*.

Para avaliar o grau de satisfação dos alunos e das famílias, a escola é submetida a avaliações institucionais internas e externas, que proporcionam uma visão global da escola, levantando dados para a melhoria do processo educativo, na integração e no relacionamento social, entre outros.

Há uma preocupação com a evasão e retenção dos alunos, acompanhamento dos alunos quanto ao rendimento escolar, além da comunidade escolar interagir com

esse ambiente, desenvolvendo ações culturais, sócio-educativas e solidárias, visando o bem comum.

A ação didático-pedagógica está orientada pelo *Currículo do Estado de São Paulo* e seus princípios norteadores. Para isso, são utilizados os mais variados recursos de ensino e atividades diversificadas, que inclui aulas expositivas, debates, estudos de campo, uso de novas tecnologias, teatro, dança, esportes, canto, atividades culturais em geral, desenvolvidas dentro e fora da escola.

Para os novos ingressantes, é feita uma avaliação diagnóstica e são detectados os possíveis alunos com necessidades especiais, encaminhados para especialistas na Oficina Pedagógica. A escola ainda oferece projetos preventivos, participativos e preparativos para o Ensino Médio, além do atendimento aos jovens e adultos na modalidade EJA.

Uma preocupação e esforço constante, é a busca pelo aperfeiçoamento didático pedagógico, formação continuada e capacitação técnica de todos os profissionais. Para tanto, são proporcionados momentos de estudo e reflexão nos horários de trabalho pedagógico coletivo e em reuniões pedagógicas, além do incentivo a participação em eventos científicos e oficinas de capacitação.

Os recursos financeiros obtidos por convênios ou pela própria escola são administrados pela Associação de Pais e Mestres e utilizados de acordo com um plano de aplicação desses recursos elaborado no início do ano letivo.

O documento apresenta os principais processos de gestão e seus resultados; os aspectos que tornam a escola eficaz, como ações pensadas e realizadas para dinamizar e promover a aprendizagem dos alunos; a gestão de resultados educacionais; a gestão participativa; a gestão pedagógica; a gestão de pessoas e a gestão de serviços e recursos.

Outro tópico diz respeito aos objetivos da escola, tendo como visão formar o cidadão crítico, consciente e atuante em seu meio social, através da permanência, envolvimento e sucesso no processo educacional. Para tanto, a escola se preocupa em preparar o aluno para conviver em sociedade acompanhando suas mudanças; promover a satisfação dos pais e da sociedade; empregar métodos e técnicas eficazes e compatíveis com o conteúdo a ser ensinado; criar condições básicas para inovação de modo que os professores possam oportunizar a seus alunos novos aprendizados e transformar os profissionais da escola em profissionais comprometidos com os resultados que a escola busca, tornando-os multiplicadores e potencializadores de sua proposta.

São objetivos do ensino, tendo como visão o reconhecimento da escola como referência na formação do jovem, levando à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, a desenvolvimento das competências de leitura e escrita, de cálculo e habilidades de raciocínio lógico-matemático, da capacidade crítica e reflexiva em relação aos meios de informação e comunicação, das habilidades de descrever, analisar e criticar o seu entorno social e da competência para conviver, planejar e decidir em grupo.

O documento apresenta nos Planos de Curso, os quadros retirados do *Currículo do Estado de São Paulo*, para o ensino de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática ligados ao Ensino Fundamental; e Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, História, Geografia, Filosofia, Língua Inglesa, Química e Sociologia, ligados ao Ensino Médio e EJA.

Quadros 1, 2, 3 e 4 – Quadros retirados da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) referentes aos conteúdos de Educação Física a serem ministrados para o Ensino Fundamental (Ciclo II) separados por bimestre.

5ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Jogo e esporte: competição e cooperação • Jogos populares • Jogos cooperativos • Jogos pré-desportivos • Esporte coletivo: princípios gerais – ataque – defesa – circulação da bola Organismo humano, movimento e saúde • Capacidades físicas: noções gerais – Agilidade, velocidade e flexibilidade – Alongamento e aquecimento	Esporte • Modalidade coletiva: futebol ou handebol – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Organismo humano, movimento e saúde • Capacidades físicas: noções gerais – Resistência e força • Postura	Esporte • Modalidade individual: ginástica artística ou ginástica rítmica – Principais gestos técnicos – Principais regras – Processo histórico Organismo humano, movimento e saúde • Aparelho locomotor e seus sistemas	Esporte • Modalidade coletiva: futebol ou handebol (a modalidade não contemplada no 2º bimestre) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Atividade rítmica • Noções gerais sobre ritmo – Jogos rítmicos

6ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Esporte • Modalidade individual: atletismo (corridas e saltos) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Atividade rítmica • Manifestações e representações da cultura rítmica nacional – Danças folclóricas e regionais – Processo histórico – A questão do gênero Organismo humano, movimento e saúde • Capacidades físicas: aplicações no atletismo e atividade rítmica	Esporte • Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Organismo humano, movimento e saúde • Capacidades físicas: aplicações em esportes coletivos	Esporte • Modalidade individual: ginástica artística ou ginástica rítmica (a modalidade não contemplada no 3º bimestre da 5ª série) – Principais gestos técnicos – Principais regras – Processo histórico Ginástica • Ginástica geral – Fundamentos e gestos – Processo histórico: dos métodos ginásticos clássicos à ginástica contemporânea	Esporte • Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol (a modalidade não contemplada no 2º bimestre) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Luta • Princípios de confronto e oposição • Classificação e organização • A questão da violência

7ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Esporte • Modalidade individual: atletismo (corridas e arremessos / lançamentos) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Luta • Modalidades: judô, karatê, taekwondo, boxe ou outra – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Organismo humano, movimento e saúde • Capacidades físicas: aplicações no atletismo e luta	Esporte • Modalidade coletiva: a escolher – Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo – Noções de arbitragem Ginástica • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e / ou outras – Princípios orientadores – Técnicas e exercícios	Atividade rítmica • Manifestações e representações da cultura rítmica de outros países – Danças folclóricas – Processo histórico – A questão do gênero Ginástica • Práticas contemporâneas: ginásticas de academia – Padrões de beleza corporal, ginástica e saúde Organismo humano, movimento e saúde • Princípios e efeitos do treinamento físico	Esporte • Modalidade individual ou coletiva (ainda não contemplada) – Princípios técnicos e táticos – Principais regras – Processo histórico Organismo humano, movimento e saúde • Atividade física/ exercício físico: implicações na obesidade e no emagrecimento • Substâncias proibidas: <i>doping</i> e anabolizantes

8ª Série			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Luta • Modalidade: capoeira - Capoeira como luta, jogo e esporte - Princípios técnicos e táticos - Processo histórico Atividade rítmica • As manifestações rítmicas de diferentes grupos socioculturais - As manifestações rítmicas na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos e interesses • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: hip-hop, streetdance e/ou outras - Diferentes estilos como expressão sociocultural - Principais passos/movimentos	Esporte • Modalidade coletiva a escolher - Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo - Noções de arbitragem • O esporte na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos e interesses • Espetacularização do esporte e o esporte profissional - O esporte na mídia - Os grandes eventos esportivos Atividade rítmica • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: hip-hop, streetdance e/ou outras - Coreografias	Esporte • Jogo e esporte: diferenças conceituais e na experiência dos jogadores • Modalidade "alternativa" ou popular em outros países: rugby, beisebol, badminton, frisbee, ou outras - Princípios técnicos e táticos - Principais regras - Processo histórico	Atividade rítmica • Organização de festivais de dança Esporte • Organização de campeonatos

Quadros 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 – Quadros retirados da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) referentes aos conteúdos de Educação Física a serem ministrados para o Ensino Médio separados por bimestre.

1ª Série	
1º Bimestre	Esporte - Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos – A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do esporte como espetáculo Corpo, saúde e beleza - Padrões e estereótipos de beleza corporal - Indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza – Medidas e avaliação da composição corporal – Índice de massa corpórea (IMC)
2º Bimestre	Esporte - Modalidade individual: atletismo, ginástica artística ou ginástica rítmica – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo Corpo, saúde e beleza - Corpo e beleza em diferentes períodos históricos – Padrões de beleza e suas relações com contextos históricos e culturais – Interesses mercadológicos envolvidos no estabelecimento de padrões de beleza corporal - Produtos e práticas alimentares e de exercícios físicos associados à busca de padrões de beleza - Consumo e gasto calórico: alimentação, exercício físico e obesidade

1ª Série	
3º Bimestre	Esporte - Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos – A importância dos sistemas de jogo e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo Corpo, saúde e beleza - Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde – Relações diretas e indiretas entre saúde individual/coletiva e atividade física/exercício físico – Relações entre padrões de beleza corporal e saúde
4º Bimestre	Ginástica - Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras – Princípios orientadores – Técnicas e exercícios Corpo, saúde e beleza - Esporte e ginástica: benefícios e riscos à saúde – Fatores favoráveis e desfavoráveis à promoção e manutenção da saúde

2ª Série	
1º Bimestre	Ginástica • Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras – Processo histórico: academias, modismos e tendências Corpo, saúde e beleza • Capacidades físicas: conceitos e avaliação Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito Mídias • Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico: emagrecimento, definição e aumento da massa muscular • O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal

2º Bimestre	Esporte • Modalidade individual ainda não conhecida dos alunos – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo Corpo, saúde e beleza • Efeitos do treinamento físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais – Repercussões na conservação e promoção da saúde nas várias faixas etárias • Exercícios resistidos (musculação) e aumento da massa muscular: benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito
-------------	---

2ª Série	
3º Bimestre	Esporte • Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: <i>rugby</i>, beisebol, <i>badminton</i>, <i>frisbee</i> ou outra – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo Corpo, saúde e beleza • Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, <i>doping</i> e anabolizantes, estresse e repouso • Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito Mídias • A transformação do esporte em espetáculo televisivo e suas consequências – O esporte como negócio – Diferentes experiências perceptivas: jogador, torcedor presencial e telespectador – Significados/sentidos predominantes no discurso das mídias sobre o esporte: vitória ou derrota, rendimento máximo e recompensa extrínseca e intrínseca – Dimensão ética

2ª Série	
4º Bimestre	Ginástica • Ginástica alternativa: alongamento, relaxamento ou outra – Princípios orientadores – Técnicas e exercícios Corpo, saúde e beleza • Atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequadas – Meio ambiente (sociocultural e físico) – Lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequados Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito – Corpo, cultura de movimento e pessoas com deficiências – Principais limitações motoras e sensoriais nos jogos e esportes – Jogos e esportes adaptados

3ª Série	
1º Bimestre	Luta, atividade rítmica, ginástica e esporte • Modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, karatê, judô, taekwondo, boxe ou outra – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo • O ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança – Ritmo vital – O ritmo como organização expressiva do movimento – Tempo e acento rítmico Corpo, saúde e beleza • Princípios do treinamento físico: individualidade biológica, sobrecarga (frequência, intensidade e duração/volume) e reversibilidade Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito

2º Bimestre	Atividade rítmica • Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i>, <i>street-dance</i> e/ou outras – Diferentes estilos como expressão sociocultural – Principais passos/movimentos – Coreografias Corpo, saúde e beleza • Saúde e trabalho – Ginástica laboral: benefícios e controvérsias – Fatores de adesão e permanência na atividade física/exercício físico e na prática esportiva Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito – Esporte e cultura de movimento na contemporaneidade – Esportes radicais
-------------	--

3ª Série	
3º Bimestre	Luta e atividade rítmica • Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos – A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo • Manifestações e representações da cultura rítmica nacional ou de outros países – Danças folclóricas/regionais – Processo histórico Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – Corpo, cultura de movimento, diferença e preconceito Lazer e trabalho • O lazer como direito do cidadão e dever do Estado – Possibilidades de lazer na cultura de movimento – O esporte como prática de lazer nas dimensões estética (presencial e televisiva), comunitária e de entretenimento – Fatores limitadores de acesso ao lazer – Lazer e ginástica nas empresas: benefícios e controvérsias

3ª Série	
4º Bimestre	Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica • Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança Corpo, saúde e beleza • Estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar Contemporaneidade • Corpo na contemporaneidade – A virtualização do corpo – Jogos virtuais: jogo de botão e <i>videogames</i> Lazer e trabalho • Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer • O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses, necessidades e estratégias de intervenção

No documento, são expostos também, os Planos de Trabalho dos diferentes núcleos: Direção; Coordenação Pedagógica – ações junto ao corpo docente, discente e comunidade, detalhando as reuniões de ATPC, formação continuada, acompanhamento e avaliação sistemática do trabalho pedagógico, práticas inovadoras e uso das tecnologias da informação e comunicação; Coordenação Pedagógica da EJA; Núcleo Administrativo; Núcleo Operacional composto pelas cozinheiras e agentes de serviços escolares; Núcleo Docente composto pelos professores; Núcleo Discente formado pelos alunos e com os deveres dos pais e responsáveis.

Anexo a isso, está os Planos de Trabalho em quadros, da Secretaria, dos Agentes de Organização Escolar (inspetores), dos Agentes de Serviços Escolares e das Merendeiras, apresentando o que fazem, como o que e como fazem os responsáveis e o cronograma de execução. Segue a Planilha de Ações do corpo docente, com o que, quando e como fazem suas ações e atividades.

No documento há um tópico relacionado com a Avaliação, mostrando indicadores, escolas e evidências relacionados à gestão de resultados educacionais, à gestão participativa, à gestão pedagógica e à gestão de pessoas – instrumentos de autoavaliação da escola.

Em anexo ao documento ainda é apresentada a descrição da escola; quadro curricular; calendário escolar; horário de trabalho e escala de férias dos funcionários; agrupamento de alunos por turno, curso e série; procedimentos para controle de frequência; planos de aplicação de recursos financeiros; quadro docente e de pessoal; instituições escolares como APM e Grêmio Estudantil; projetos especiais; projetos da Secretaria da Educação; projetos da escola e organização das horas de trabalho coletivo.

A escola conta com os 9 (nove) Projetos Especiais: 1. De bem com a vida – ações de Educação Ambiental e preservação do meio ambiente; 2. Participação e inserção social – participação em ações que integrem os alunos e prestação de serviços voluntários; 3. Civismo na escola – valorização da Pátria e respeito cívico; 4. Enriquecimento cultural – desenvolver gosto pela leitura, pela história da arte e pela cultura erudita; 5. Prevenção também se ensina – reflexão sobre temas ligados à gravidez precoce, o uso de drogas, DSTs etc; 6. Esporte na Escola; 7. De olho no futuro – inserção do universo das novas tecnologias; 8. Projetos Culturais e de apoio à aprendizagem e 9. Projetos Descentralizadores (PRODESC) – Mundo Animal; Cultura e Vida; Passado, uma Viagem Cultural.

Relacionado à disciplina de Educação Física, o Projeto Esporte na Escola, tem como objetivos valorizar a atividade física e os esportes em geral como meio de obter melhoria da qualidade de vida física e mental, resgatando valores humanos de cooperação e respeito mútuo pelo desenvolvimento do espírito de equipe e pela compreensão de regras de conduta ética nos relacionamentos interpessoais.

Como ações, esse projeto propõe dar apoio aos profissionais de Educação Física, organizar turmas de treinamento em diferentes modalidades esportivas, incentivar a participação dos alunos em torneios interclasse e estabelecer parcerias com o Departamento de Educação Física da UNESP.

Os Projetos Culturais e de Apoio à Aprendizagem ainda conta com oficinas de matemática, jornais em sala de aula, gincana cultural e esportiva e sarau de poesias.

5. METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo foi constituída por uma pesquisa qualitativa, como sendo um processo “de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Esse processo implica em estudos conforme a literatura relacionada ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser exposta de forma descritiva.

Segundo Godoy (1995), há algumas características básicas que identificam uma pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida deve ser uma preocupação do investigador; o caráter descritivo e o enfoque indutivo na análise dos dados.

A abordagem qualitativa oferece três possibilidades diferentes de se realizar uma pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (GODOY, 1995). Neste estudo, será utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental por meio da análise de conteúdos, que constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.

Toda a pesquisa implica em um levantamento de dados de variadas fontes, independente dos métodos ou técnicas utilizadas. Esses materiais e/ou fontes servem de plano de fundo para o campo de interesse da pesquisa, sugere problemas e hipóteses e ainda orienta outras fontes de coleta de dados. Essa fase de pesquisa é realizada com o intuito de recolher informações sobre o campo de estudo interessado e pode ser feito de duas maneiras: *pesquisa bibliográfica* e *pesquisa documental* (MARCONI, 1986).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, periódicos, dicionários, entre outras ditas como *fontes secundárias*, ou seja, estudo e análise de documentos de domínio científico. A principal finalidade desse tipo de pesquisa é levar o investigador a entrar em contato direto com esses materiais que tratem do tema de estudo em questão (OLIVEIRA, 2007).

Similar à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental é caracterizada pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento

analítico como revistas, reportagens de jornais, documentos oficiais e jurídicos, coleções particulares, entre outras ditas como *fontes primárias* (OLIVEIRA, 2007).

Como já visto que pesquisa bibliográfica e documental se assemelham, as etapas de desenvolvimento que as compõem são praticamente as mesmas.

Primeiramente, é escolhido o tema de estudo e determinado seus objetivos. Em seguida, é feito um levantamento bibliográfico e identificado às fontes documentais a serem analisadas de acordo com os objetivos e a formulação do problema a ser estudado. Localizado às fontes e a bibliografia que será utilizada, um plano de estudo é elaborado, seguido da leitura desses materiais, o modo de tratamento dos dados, a organização do trabalho e a construção lógica e a redação do texto propriamente dita (GIL, 2007).

A análise dos dados do presente estudo se dará pela técnica de análise de conteúdo. Nesse sentido, a análise de conteúdo desenvolve-se basicamente em três fases: a primeira fase é a pré-análise, onde decorre à escolha dos documentos e à preparação do material para análise; a segunda é a exploração desse material, que envolve a escolha de categorias, a enumeração e a classificação; e a terceira etapa é do tratamento e interpretação dos dados (BARDIN, 2009).

Para o presente estudo, escolhemos como tema as concepções de corpo e cultura corporal presentes na área de Educação Física, especialmente nos discursos de documentos oficiais da área de Educação Física Escolar; e o objetivo de estudo que é justamente, analisar como esses documentos concebem as questões de corpo e cultura corporal em seus discursos.

Com isso, foi feito um levantamento bibliográfico e documental prévio acerca do tema e foram selecionados alguns livros e artigos científicos que tratam das concepções de corpo, de cultura e de cultura corporal em suas diferentes denominações. Foram selecionados também, os documentos oficiais a serem analisados: o Currículo do Estado de São Paulo, os PCN e os PPP de duas instituições, uma de Ensino Superior e outra de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio.

Em seguida, foi elaborado um plano de trabalho, juntamente com uma estruturação preliminar da redação do texto em si. Primeiro, os documentos oficiais foram lidos e sintetizados de forma abrangente, dando enfoque para a área de Educação Física e como é tratado o movimento humano, o corpo e a cultura corporal. Passamos posteriormente, para a análise dos livros e dos artigos selecionados sobre o tema, bem como a organização e redação dos capítulos

destinados às concepções de corpo, cultura e cultura corporal. Por último, segue a organização e redação da introdução, análise dos dados por meio da análise de conteúdo, considerações finais e referências.

5.1 A natureza e construção dos documentos oficiais

Para posterior análise dos documentos oficiais selecionados no presente estudo com maior propriedade, é fundamental a compreensão do contexto de origem e construção desses documentos.

O Currículo do Estado de São Paulo foi atualizado em 2011, depois de sua elaboração e implantação como *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* no ano de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de SP através do programa *São Paulo faz Escola*. A proposta de cada área de conhecimento foi elaborada por um conjunto diferente de autores, com um coordenador responsável em cada uma dessas áreas. Especificamente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a coordenadora de área é a Alice Vieira e na construção do currículo da Educação Física, os autores responsáveis são Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram de fato elaborados em 1997, com um documento de introdução aos PCN feito pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Fundamental e por meio da figura da Secretaria de Educação Fundamental Iara Glória A. Prado; do Departamento de Política, Virgínia Z. de Azevedo Rebeis Farha e da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental, Maria Inês Laranjeira.

Os volumes destinados às áreas de conhecimento, assim como a Educação Física e aos Temas Transversais foram elaborados em 1998, sob a responsabilidade da MEC e da Secretaria de Educação Fundamental e pelas mesmas pessoas já citadas encarregadas pela apresentação dos PCN no ano anterior.

O Projeto Político Pedagógico da UNESP – Campus de Rio Claro, com a Proposta de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física em 2005 foi proposto por alguns professores vinculados ao Departamento de Educação, Departamento de Matemática e Ciências Aplicadas (DEMAC) e de Educação Física do Instituto de Biociências e Geociências da

UNESP de Rio Claro que são integrantes do *Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física – CCGEF* (gestão 2005-2007): Prof. Dr. Carlos José Martins, Profa. Dra. Carmen Maria Andrezza, Gdo. Fernando Indig Bongiovanni, Gdo. Roberto Rossini Borges, Profa. Dra. Irene Conceição A. Rangel, Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, Profa. Dra. Sara Quenzer Matthiesen e Profa. Dra. Suraya Cristina Darido, Prof. Dr. Wilson do Carmo Jr.; e da *Comissão de Estudo Curricular – CEC* (gestão 1998-2005): Dtdo. Alexandre Janotta Drigo (egresso), Prof. Ms. Francisco Jean Souza (egresso), Profa. Dra. Cátia Mary Volp, Profa. Dra. Irene Conceição A. Rangel, Gdo. José Fernando Bossoi Moreira Costa, Profa. Ms. Juliana Cesana (egresso), Profa. Dra. Maria Isaura P. Soeiro (egresso), Gdo. Mário Davi do A. Veiga, Prof. Dr. Sebastião Gobbi e Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.

A elaboração do PPP de uma escola deve ser realizada pela própria escola, com a contribuição da equipe gestora, dos professores, dos funcionários, dos alunos e da comunidade em seu entorno, contando com pais e responsáveis dos alunos. Portanto, na Escola Estadual de Rio Claro escolhida para análise, isso não deveria ser diferente.

O PPP das escolas são reelaborados e atualizados no período de 2 a 3 anos e na escola avaliada, a nova versão é de 2012 e válida até 2015, estruturada principalmente pela equipe gestora da escola no papel da diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas e associada à Coordenadoria de Ensino da Região de Limeira.

6. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados do presente estudo de abordagem qualitativa será feita por meio da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise de comunicações*. Assim, não se trata de um único instrumento, mas de várias ferramentas que são adaptáveis a um campo de aplicação muito abrangente: o das comunicações (BARDIN, 2009). Esse conjunto de técnicas

“utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2009, p. 40).

Essa técnica permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, documentos, películas cinematográficas, propagandas de rádio e televisão, documentos pessoais como diários, discursos, textos e entre outros, que em geral, são considerados meios de comunicação.

Construída através de uma longa tradição de abordagens de textos, a análise de conteúdo se destaca, a partir do início do século XX, pela inquietação com os recursos metodológicos que validem suas descobertas. Mesmo sendo inovada, contribuindo com procedimentos “científicos” de legitimação de uma dada técnica de leitura, o objetivo de atingir uma “significação profunda” dos textos, perdurou ao longo do tempo (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Sua utilização como procedimento de exame de comunicações de cunho jornalístico se deu nos Estados Unidos por cerca de 40 anos, com a Universidade de Columbia, durante a I Guerra Mundial, como pioneira nos estudos de gênero quantitativo de rigorosidade matemática. Durante a II Guerra Mundial, os estudos foram ampliados com foco na busca por desvendar a propaganda nazista no mesmo período que se impôs o *behaviorismo*; fazendo com que esses estudos passam a ser interrogados e validados com maior eficiência. “Esse caráter obsessivo, comum ao surgimento de uma prática metodológica nascente – o positivismo exclui outras possibilidades de exploração de material qualitativo pela análise de conteúdo” (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003, p. 4).

Depois desse período, a análise de conteúdo caiu no desinteresse dos pesquisadores, mas em 1950, voltou a ser valorizada, sendo discutida em

congressos de Psicolinguística e também surgem novas perspectivas acerca dos estudos nas ciências sociais, com debates entre pesquisas quantitativas e qualitativas. Apesar das polêmicas que envolvem essas duas abordagens, tais debates contribuíram para a ampliação do uso da análise de conteúdo, “auxiliada pela redução da rigidez requerida para a objetividade nas ciências sociais e pela maior aceitação da combinação entre compreensão clínica e compreensão estatística das análises” (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003, p. 5).

A retrospectiva histórica da análise de conteúdo é marcada por aceitações, negações, decréscimos, avanços e isso, faz despertar ainda hoje, contradições e questionamentos. Como qualquer outra técnica de investigação, a análise de conteúdo busca oferecer ao investigador um meio de compreender as relações sociais em determinados espaços, de forma adequada ao tipo de problema de pesquisa proposto (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003).

Bardin (2009) caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica, e desse modo, não pode ser desenvolvida com base em um modelo exato. Porém, deve ser seguida algumas regras básicas, por meio das quais se parte de uma primeira leitura (*leitura flutuante*) dos textos a serem analisados, a fim de atingir um nível mais aprofundado de compreensão dos mesmos. A análise de conteúdos se organiza em torno de 3 (três) etapas ou polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, explicadas a seguir, de acordo com Bardin (2009):

1. A *pré-análise* é a fase de organização e sistematização das ideias, em que acontece a escolha dos documentos (*constituição do corpus*) a serem analisados, a retomada das hipóteses (que nem sempre podem ser estabelecidas, não sendo obrigatório) e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final, por meio de recortes de texto nos documentos de análise.
2. A *exploração do material* é a fase de administração das técnicas no *corpus*, em que os dados brutos do material são codificados para maior compreensão do texto. Essa codificação envolve operações de recorte (escolha de unidades), contagem, classificação (escolha de categorias) e enumeração por meio de regras previamente formuladas.

3. Na fase de *tratamento dos dados obtidos e interpretação*, os resultados devem ser tratados de forma significativa e válida. Por meio de resultados estatísticos, exposição do texto, quadros, diagramas ou modelos, as informações fornecidas pela análise podem ser inferidas e interpretadas pelo investigador de acordo com o objetivo proposto, onde os resultados obtidos podem servir também, para outras análises futuras.

Apesar de existir essas três etapas básicas, a análise de conteúdo propriamente dita, depende especificamente do tipo de investigação que se queira realizar, do problema de pesquisa envolvido, do *corpus* adotado pelo investigador e do tipo de comunicações a ser analisado (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003).

Para o presente estudo, na primeira fase, os documentos oficiais a serem utilizados, foram escolhidos com base no objetivo da pesquisa, analisando quais os documentos oficiais mais influentes que orientam a educação brasileira e como esses documentos, principalmente na área de Educação Física Escolar concebem as questões de corpo e cultura corporal nos âmbitos nacional, estadual e local.

Nesse sentido, foram selecionados para uma análise mais aprofundada, os PCN, o Currículo do Estado de SP e os PPP de uma universidade e de uma escola pública de uma mesma cidade paulista.

Nessa fase de pré-análise, os documentos foram submetidos a uma primeira leitura e posteriormente, foram resumidos explanando de maneira geral, os principais aspectos do texto, dando maior ênfase nas partes ligadas à Educação Física. A fim de orientar a interpretação dos documentos e a redação do texto, as palavras *corpo* e *cultura corporal* serão o norte para a discussão principal do trabalho.

Depois dessa etapa inicial, os documentos serão explorados de maneira específica, priorizando as passagens ligadas às palavras-chave *corpo* e *cultura corporal*. Primeiramente, optaremos por realizar uma contagem de quantas vezes essas palavras aparecem nos documentos e para isso, contaremos com o auxílio do localizador e contador de palavras do programa *Adobe Reader X*, versão 10.1.0.[®], que é responsável por visualizar o documento em arquivo *pdf*, exceto no PPP da escola, onde que tivemos acesso apenas ao documento impresso e restrito nos domínios do prédio escolar, fazendo com que essa contagem fosse diretamente feita pelo pesquisador e em período de funcionamento da escola.

A contagem das palavras *corpo* e *cultura corporal* em cada documento analisado estão apresentadas no quadro abaixo, considerando o ano de publicação do documento e o número total de páginas que o compõe:

Nome do Documento	Ano de publicação	Nº total de páginas	CORPO	CULTURA CORPORAL
Currículo do Estado de São Paulo	2011	264	45	1
Parâmetros Curriculares Nacionais	1998	115	61	123
PPP da UNESP/Rio Claro	2005	79	25	4
PPP de uma Escola Estadual de Rio Claro	2012	112	37	0

Feito isso, pudemos analisar que o termo *cultura corporal* é apresentado em alguns documentos com outra configuração, fazendo com que seja criada uma categoria com os esses termos similares – um dos passos de análise a ser seguido. Deste modo, encontramos junto ao conceito de cultura corporal, os termos *cultura corporal de movimento* e *cultura de movimento*, apresentando a contagem dessa categoria no quadro abaixo:

Nome do Documento	Ano de publicação	Nº total de páginas	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	CULTURA DE MOVIMENTO
Currículo do Estado de SP	2011	264	0	24
PCN	1998	115	88	1
PPP da UNESP/Rio Claro	2005	79	2	1
PPP da escola	2012	112	0	9

A contagem total das palavras analisadas de todos os documentos consideraram o texto propriamente dito, sumários, quadros explicativos e referências. A palavra *corpo*, especialmente no PPP da UNESP de Rio Claro e no PPP da escola estadual de Rio Claro não foi dissociada de outras denominações como corpo docente, acadêmico ou discente e administrativo por exemplo. Tais denominações não serão analisadas, pois não condizem com o objetivo deste trabalho.

Seguindo a metodologia adotada, a próxima etapa é a de tratamento e interpretação dos dados obtidos, neste caso, a análise das palavras-chave e da

categoria estabelecida na etapa anterior. Para isso, cada documento será analisado separadamente e depois, será feita uma comparação entre eles.

6.1 Corpo e cultura de movimento no Currículo do Estado de São Paulo

No Currículo do Estado de SP, o corpo está intimamente relacionado ao sentido de “movimentar-se”, como um movimento próprio de cada ser humano dotado de intencionalidade, sentido e significado. Nesse sentido, o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, não se dissocia de seu corpo, movimento e intencionalidade (SÃO PAULO, 2011).

A palavra corpo se associa também, aos termos “saúde” e “beleza”, como um dos principais eixos temáticos atuais e relevantes para a nossa sociedade. Esse eixo, tratado especificamente no Ensino Médio, aborda de alguns assuntos relacionados a doenças e sedentarismo (hipertensão, obesidade, diabetes); os vários significados atribuídos ao corpo; padrões de beleza corporal associados a produtos, serviços e práticas físicas e alimentares da atualidade, além de cuidados com o corpo e a saúde. Esse eixo temático pode ser inter-relacionado com as práticas da cultura de movimento, em associação ao “Se-Movimentar” dos alunos; mas conteúdos desse gênero e relacionados a esse eixo temático, faltam no currículo do Ensino Fundamental (ciclo II).

Neste documento, o termo “cultura corporal” aparece apenas uma vez. Isso se deve ao fato de que a cultura corporal e esportiva é denominada, de maneira mais ampla, como *cultura de movimento*.

A Educação Física Escolar pode partir de um variado repertório de conhecimentos prévios dos alunos sobre diferentes manifestações corporais e de movimento; ampliando, aprofundando e capacitando de forma crítica esses conhecimentos. Assim, espera-se que esse aluno possa usufruir desse repertório ao longo de sua vida, oportunizando a prática do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, com possibilidades de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – denominado como *cultura de movimento* (SÃO PAULO, 2011).

Nesse cenário, o corpo se associa ao “Se-Movimentar”, que pode ser definido como uma “expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento” (p. 225). Uma relação que o sujeito estabelece entre essa cultura e seu repertório próprio de movimentos, desejos e história.

Em suma, na Educação Física Escolar, a cultura de movimento, é tratada por diferentes eixos de conteúdo, resumidos e expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica; tematizados pedagogicamente a fim de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos.

6.2 Corpo e cultura corporal de movimento nos PCN

Os PCN procuram distinguir *corpo*, com um sentido mais amplo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural – de *organismo*, em seu sentido estritamente fisiológico.

Especificamente, assim como no Currículo do Estado de São Paulo, o corpo também é tratado dentro de um bloco de conteúdo – o “Conhecimento sobre o Corpo”. Esse bloco, diz respeito aos conhecimentos individuais que orientam as práticas corporais dos outros blocos, como as lutas, os esportes, as ginásticas, entre outros; dando recursos para o indivíduo administrar a sua atividade corporal de forma autônoma. Nesse sentido, o corpo é compreendido como um organismo integrado e vivo, que interage com o ambiente físico e cultural, que têm sentimentos e emoções (BRASIL, 1998).

Os conhecimentos acerca do corpo englobam conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos, bioquímicos e culturais que capacita os alunos para analisar criticamente os programas de atividade física, escolher e praticar atividades físicas saudáveis.

Ampliando o sentido de corpo, a Educação Física Escolar aborda seus conteúdos como “expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (BRASIL, 1998, p. 29). No caso dos PCN, em sua maioria, o termo “cultura corporal” é acrescido da sequência, “de movimento”.

A Educação Física é entendida como uma área de conhecimento da *cultura corporal de movimento* e na escola, uma disciplina que introduz e integra o aluno nessa cultura, “formando um cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-a para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (idem, 1998, p. 29). O lazer e a disponibilidade para as práticas da cultura corporal de movimento são consideradas necessidades fundamentais ao ser humano moderno e, portanto, direitos do cidadão.

É papel da Educação Física Escolar, fornecer suporte e informações de caráter científico e, além disso, é sua responsabilidade também, diversificar, desmistificar, contextualizar e relativizar valores e conceitos da cultura corporal de movimento que muitas vezes, ficam em segundo plano no planejamento do professor (BRASIL, 1998).

Neste documento, a cultura corporal de movimento tem estreita relação com a mídia, que exerce grande influência sobre a sociedade e os alunos. A atuação da mídia é determinante na construção de novos significados e modalidades de entretenimento e consumo. As práticas da cultura corporal de movimento, como os esportes, as lutas e danças tornam-se produtos de consumo e objetos de conhecimento e informação amplamente divulgados à população.

Os PCN abordam a cultura corporal de movimento por diferentes aspectos. No sentido biológico, tratam das práticas corporais relacionadas ao grau de excitação somática, às características individuais, riscos para a saúde, envolvimento com sentimentos, emoções, limites e controles físicos, entre outros.

No aspecto social, tratam da personalidade e estilo pessoal, de relacionamento, de afetividade, de vivências e de interação com as outras pessoas. Em suma, “o aluno concebe as práticas culturais de movimentos como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com os outros” (BRASIL, 1998, p. 56).

No aspecto cultural, abordam as manifestações e práticas corporais como um patrimônio humano e de presença marcante em diferentes culturas, que deve perpassar as gerações da humanidade, fazendo pontes entre o velho e o novo.

É de conhecimento específico da área de Educação Física, a possibilidade de utilizar as práticas da cultura corporal de movimento de forma diferenciada pelo tratamento metodológico disponível na área, organizando essas práticas entre 3 (três) blocos de conteúdos: 1º) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2º) Atividades rítmicas e expressivas e 3º) Conhecimentos sobre o corpo, trabalhados em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

6.3 Corpo e cultura corporal de movimento no PPP da UNESP/Rio Claro

O PPP da UNESP de Rio Claro associa o corpo no sentido do humano, à biologia do corpo humano e aos conhecimentos sobre o corpo, um autoconhecimento corporal, exposto pelos PCN.

O documento apresenta a concepção de Educação Física atrelada à produção cultural da sociedade, que possui tradição e um saber-fazer ligados a jogo, ao esporte, à luta, à dança e à ginástica, que tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio relacionado à sua produção de conhecimento (UNESP, 2005).

Dentro desse universo de manifestações da *cultura corporal de movimento*, algumas delas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão, como os jogos e as brincadeiras, os esportes, as danças, o conhecimento sobre o corpo, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de vários aspectos da cultura humana. Transportado dos PCN, o PPP aponta a cultura corporal de movimento como um conjunto de atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (UNESP, 2005 apud, BRASIL, 1998).

Considerando o curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, essas práticas devem estar presentes para os estudantes da graduação (bacharelado) e da licenciatura no período básico e inicial de 2 (dois) anos, pois se constituem em importantes fontes de conhecimento de fundamentação.

Ligado ao conhecimento sobre o corpo, o curso de Educação Física traz em seu currículo à disciplina de Práticas Corporais e Autoconhecimento e à cultura corporal de movimento se encontra às disciplinas ligadas aos *Esportes*: Basquetebol, Voleibol, Futebol e Futebol de Salão, Handebol, Atividades Aquáticas I e II, Atletismo I e II; aos *Jogos*: Jogos e Brincadeiras; às *Danças*: Atividades Rítmicas e Expressivas e Danças; às *Ginásticas*: Ginástica I e II (Ginástica Rítmica, acrobática, de academias, entre outras) e Ginástica Artística; às *Lutas*: Judô e Capoeira.

Ligado ao corpo humano, em seu sentido biológico, o currículo do curso de Educação Física no período básico ainda apresenta as disciplinas de Anatomia Humana Geral e Anatomia do Aparelho Neuromotor, Cinesiologia, Bases Neurofisiológicas da Educação Física e Fisiologia dos Sistemas Humanos.

O PPP do curso analisado, ainda destaca que a preparação do professor de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) “deverá enfatizar o conhecimento do movimento humano (cultura corporal de movimento e/ou cultura de movimento) aplicado ao fenômeno educativo [...] deverá adquirir um

profundo conhecimento da Educação Física e da educação formal” (UNESP, 2005 p. 31).

6.4 Corpo e cultura de movimento no PPP de uma Escola Estadual de Rio Claro

No PPP da escola estadual de Ensino Fundamental (ciclo II), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos de Rio Claro escolhida para análise, as concepções de corpo e cultura de movimento são as mesmas apresentadas no Currículo do Estado de SP. Neste documento, esses termos são expostos em quadros associados aos temas que devem ser abordados nas aulas de Educação Física Escolar.

No Ensino Médio, por exemplo, no currículo de Educação Física o eixo temático “Corpo, Saúde e Beleza” que trata de padrões e estereótipos de beleza corporal; indicadores que levam à construção de representações sobre corpo e beleza; medidas e avaliação da composição corporal; corpo e beleza em diferentes períodos históricos e interesses mercadológicos envolvidos no estabelecimento desses padrões; conceitos de atividade física, exercício físico, capacidades físicas e saúde; fatores de risco à saúde; relações entre padrões de beleza corporal e saúde; promoção de saúde; entre outros. Esses conteúdos são importantes para os alunos, mas falta algo desse gênero no currículo de Educação Física do Ensino Fundamental (ciclo II).

No eixo ligado à Contemporaneidade, também específico do Ensino Médio, é apresentado o corpo no mundo contemporâneo, a cultura de movimento, a diferença e preconceito; relacionando as práticas da cultura de movimento às diferenças de gênero, tipos de discriminação, limitações de deficiências físicas, entre outros. A cultura de movimento é vinculada ainda, as suas possibilidades de lazer, como direito do cidadão e dever do Estado.

6.5 Comparativo entre os documentos

A exposição dos documentos selecionados para a análise em separado implica em uma posterior comparação entre os mesmos. Nesse sentido, a palavra *corpo* é manifestada nesses documentos de forma similar. Todos eles são preocupados em trazer a perspectiva corporal não só ligada ao seu aspecto biológico, fisiológico e bioquímico, mas sim, trazer também uma visão total desse corpo, que se movimenta com um sentido próprio, relacionado com o seu contexto

histórico, cultural e social. Afinal, todo e qualquer corpo nasce e é construído dentro de uma determinada sociedade.

Com as análises, podemos perceber ainda que os documentos que norteiam a educação brasileira, neste estudo foram analisamos os PCN e o Currículo do Estado de SP, trazem em sua proposta para o ensino da Educação Física nas escolas, eixos temáticos ou blocos de conteúdos que tratam especialmente das questões do corpo – “Corpo, saúde e beleza” no Currículo do Estado de SP e “Conhecimentos sobre o corpo”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O PPP do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro traz em seu discurso o que é exposto nos PCN relacionado ao bloco de conteúdo “Conhecimento sobre o corpo” e tem uma disciplina em sua grande curricular “Práticas Corporais e Autoconhecimento” que trata especialmente desse tema. Por outro lado, o PPP da escola estadual analisada, traz o Currículo do Estado de SP e o eixo temático “Corpo, saúde e beleza” para o ensino da Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo que os dois temas citados tratem das questões de corpo e o que o sentido de corpo nos documentos analisados seja parecido, as abordagens do eixo temático e do bloco de conteúdo de certa forma se diferenciam.

No “Conhecimento sobre o Corpo” exposto nos PCN, o aluno apreende os conteúdos baseado as atividades corporais desenvolvidas por ele próprio, a partir da sua percepção corporal exercida durante essas atividades, desenvolvendo habilidades motoras, hábitos posturais, atitudes corporais, entre outros.

No “Corpo, Saúde e Beleza” e “Contemporaneidade” expostos no Currículo do Estado de SP, os conteúdos estudados dizem respeito ao corpo como promoção de saúde, qualidade de vida, estereótipos e padrões de beleza da sociedade, preconceito e diferença no mundo moderno, entre outros, sempre tentando trazer uma visão crítica desses fenômenos globais.

Esses eixos temáticos estão expostos, especificamente, no currículo do Ensino Médio e falta algo ligado a esse assunto que trata das questões de corpo no currículo do Ensino Fundamental (ciclo II) que aborda, em sua grande maioria, conteúdos ligados aos esportes, lutas, ginásticas e atividades rítmicas.

Em contrapartida, na análise da categoria *cultura corporal* e suas outras denominações *cultura de movimento* e *cultura corporal de movimento*, percebemos semelhança nos termos adotados. Embora como já visto no capítulo “As concepções de cultura e cultura corporal”, os autores da área de Educação Física buscam

diferenciar a cultura corporal apenas na conceituação, todos os termos apresentados estão relacionados à produção de manifestações e práticas corporais como patrimônio histórico da humanidade a se perpetuar para as futuras gerações, expressas na escola por meio dos esportes, dos jogos, das ginásticas, das danças e das lutas.

No Currículo do Estado de SP e no PPP da escola estadual escolhida para análise que adota esse currículo para o ensino da Educação Física, o *termo cultura de movimento* traz também outro sentido a essa concepção. Em seu discurso, a cultura de movimento está vinculada ao “Se-Movimentar” de cada aluno, que como já citado, é o movimento próprio de cada ser humano dotado de intencionalidade, sentido e significado, ressignificado por meio dessas práticas.

Nos PCN, assim como no PPP do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro, o termo *cultura corporal de movimento* se assemelha ao termo já citado.

Nessa perspectiva, a Educação Física é considerada como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e na escola, a Educação Física é uma disciplina que integra o aluno no centro dessa cultura em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo do presente estudo foi analisar como um curso de ensino superior de licenciatura em Educação Física, uma escola estadual de Ensino Fundamental (ciclo II) e os documentos oficiais concebem as questões de corpo e cultura corporal em seus discursos.

Para analisar esses documentos, buscamos compreender as concepções de corpo e cultura corporal segundo uma perspectiva sócio-antropológica, baseada em alguns autores como Mauss, Goldenberg, Daolio e Neira.

O corpo deve ser entendido de forma multifacetada, de acordo com o seu viés biológico, orgânico, sociológico, antropológico, psicológico e multicultural. A cultura corporal é um conceito conhecido da área de Educação Física, que pode receber outros adjetivos como “física”, “de movimento” e “corporal de movimento”. De maneira geral, pode ser entendida como manifestações e/ou práticas da cultura humana, consideradas como patrimônio da humanidade. Tais concepções podem ser encontradas nos documentos oficiais da área de Educação Física.

No capítulo de nosso trabalho, tratamos de sintetizar quatro documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo do Estado de São Paulo, o PPP do Curso de Graduação (Bacharelado) e Licenciatura em Educação Física da UNESP – campus de Rio Claro e o PPP de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (Ciclo II), Ensino Médio e modalidade EJA, situada também em Rio Claro/SP.

Tanto os PCN, quanto o Currículo do Estado de São Paulo, são um conjunto de documentos criados para nortear a educação das escolas públicas brasileiras e paulistas, auxiliando a equipe gestora, a prática pedagógica do professor, o ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, uma diferença significativa entre eles é o caráter de obrigatoriedade que o Currículo do Estado de SP possui devido a sua utilização ser cobrada pelos gestores e pelas avaliações institucionalizadas que utilizam dos conteúdos presentes nesse currículo para medir o nível de conhecimento dos alunos.

O PPP tem um papel fundamental dentro de uma escola ou uma instituição de ensino superior. É um documento que contém todas as informações referentes à instituição, desde suas características estruturais até o projeto pedagógico e o currículo.

A fim de concretizar o nosso objetivo, a metodologia adotada no presente estudo foi constituída por uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de uma

pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, através da análise de conteúdo.

Para a análise dos documentos propriamente dita, foram inferidas algumas etapas básicas de execução da análise de conteúdo, que são a pré-análise, com a escolha e organização dos documentos a serem analisados de acordo com o objetivo proposto no estudo; a etapa de exploração do material, com a codificação desses documentos, que envolve operações de contagem das palavras-chave *corpo*, *cultura corporal* e a construção de categorias; e a etapa de tratamento e interpretação dos dados obtidos de forma significativa e válida, fazendo uma comparação entre eles.

A partir das análises feitas em cada documento selecionado, pudemos perceber que no Currículo do Estado de SP e no PPP de uma escola estadual de Rio Claro, as concepções *corpo* e *cultura de movimento* se assemelham por se tratar de uma escola pública paulista que se utiliza desse documento como base para a organização do seu currículo.

Nesses documentos, corpo é entendido em um sentido mais amplo, biológico e sociocultural e a cultura de movimento, expressa em práticas como esportes, jogos, lutas, ginásticas e danças são aprofundadas e reinterpretadas a partir dos conhecimentos prévios e dos movimentos próprios dos alunos, na dinâmica do “Se-Movimentar”.

Continuando com as análises, pudemos perceber que nos PCN e no PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro, as concepções de *corpo* e *cultura corporal de movimento* contêm semelhanças por se tratar de um curso de ensino superior que se baseia nesse documento para a formação dos futuros professores que podem atuar nas escolas públicas de todo o país.

Nesses documentos acima citados, o corpo também é entendido em uma perspectiva abrangente e a cultura corporal de movimento também é sintetizada principalmente nos esportes, jogos, lutas, ginásticas e danças, mas como práticas utilitárias aos homens, como um direito do cidadão e um exercício de cidadania.

Em suma e considerando esses discursos apresentados, é nítida a influência dos PCN na construção do Currículo do Estado de SP e consequentemente, a influência desses dois documentos, na elaboração do PPP das duas instituições analisadas.

A partir desses apontamentos, podemos fazer algumas inferências ligadas, sobretudo, ao objetivo de estudo. Inicialmente, o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP de Rio Claro, por se tratar de um campus situado em

um município do Estado de São Paulo e que abrange em sua grande maioria, alunos de várias cidades paulistas, não traz muitas informações relacionadas ao próprio Currículo do Estado de SP, que orienta as escolas públicas do estado, assim como vimos no PPP da escola analisada.

De acordo com o PPP dessa mesma escola, os PCN não são mais citados como referencial principal e em todo o seu discurso, é o Currículo do Estado de SP que parece nortear todo o trabalho da escola e principalmente, no projeto pedagógico e na prática pedagógica dos professores, expressa nos conteúdos ministrados nas disciplinas do currículo.

Mesmo trazendo alguns aspectos ligados aos PCN, que como já dito, parecem ser referência para a elaboração do Currículo do Estado de SP, ainda são escassas as informações apresentadas no PPP Curso de Licenciatura em Educação Física a respeito das questões de corpo e cultura corporal (“de movimento” ou “cultura de movimento”).

Esses termos são expostos na forma de disciplinas ministradas no currículo do curso e falta relacionar tais termos, principalmente ligados à formação dos futuros professores que podem atuar nas escolas públicas do país e, principalmente, nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, que são subsidiadas pelo Currículo do Estado de SP. Desse modo, podemos inferir que a formação inicial desse professor poderá apresentar falhas no que diz respeito aos conhecimentos ligados ao “documento-base” para a sua futura atuação profissional.

Com relação ao PPP da escola estadual analisada, podemos perceber que mesmo sabendo que a proposta da escola é norteadada pelo Currículo do Estado de SP, há poucas informações no PPP ligada a esse documento. A escola apresenta apenas alguns quadros “copiados” do *Currículo* com as disciplinas e os conteúdos a serem ministrados separados por bimestre.

Desse modo, podemos inferir também, que a escola parece não realizar o seu papel de adaptar esse discurso exposto no *Currículo* à sua realidade e expor claramente essa proposta para os professores e para os alunos (que pode prejudicar a prática de ambos) no principal documento que orienta todo o trabalho escolar que é o Projeto Político Pedagógico.

A partir das experiências que tivemos no Estágio Curricular Supervisionado em diferentes escolas do município de Rio Claro e das discussões construídas na disciplina ministrada dentro do ambiente universitário, temos a oportunidade de estreitar a relação universidade-escola e pensar a prática em uma perspectiva

investigativa e reflexiva. Com isso, pudemos perceber em diferentes momentos do estágio de observação e docência, alguns dos efeitos que podem ser causados pelos argumentos citados anteriormente.

Ao longo do estágio pudemos perceber, por exemplo, escolas com PPP desatualizados, escondidos e que não trazem em seu discurso e na sua prática, planos efetivos para as disciplinas de sua grade curricular, inclusive para o ensino da Educação Física. Vimos também, professores que utilizam o Currículo do Estado de SP de forma equivocada, pois muitos não sabem sua real função ou utilidade e com isso, reproduzem apenas o que está proposto, pensando muitas vezes, apenas nas avaliações institucionalizadas e nos benefícios que irão receber através do mérito dos alunos.

Relacionada à “cultura corporal”, “corporal de movimento” ou somente “de movimento” podemos perceber conflitos de interesses, principalmente por parte de alguns professores que não têm o conceito claro para ensinar os alunos, devido à própria falta de clareza dos estudiosos na área de Educação Física que insistem em propor diferentes nomenclaturas para um conceito que deveria ser único. Aliás, a falta de entendimento dos conceitos básicos de determinada área de conhecimento, é talvez, um dos principais problemas que acarretam tais conflitos e variabilidade teórica.

Com o presente estudo, nota-se que há muito mais sobre esse assunto que pode ser analisado, discutido e principalmente, exposto. O que fizemos foi apenas o início de uma longa discussão que pode ser aprofundada com mais embasamento teórico sobre os principais conceitos, consulta a outros documentos e outros PPP e uma pesquisa de campo que envolva a participação da equipe gestora, de professores e alunos. Afinal, fundamentado nesses documentos, como o professor concebe as questões de corpo e cultura corporal na sua prática pedagógica?

Por fim, a partir das experiências vividas durante o estágio e em tudo o que foi dito até então, percebemos que no documento e no seu discurso, tudo parece concorrer para o melhor, mas na prática, a realidade não é tão fácil assim. Esse panorama, ao final do último semestre de graduação, nos permite refletir sobre nossa futura atuação profissional e fazer outro questionamento: como sair apenas do discurso e partir para a ação?

8. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Editora 70, 2009.

BRACHT, V. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 1997 v.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1998 v.

BUENO, M. L.; CASTRO, A. L. de (Org.). **Corpo, território da cultura**. São Paulo, SP: Annablume, 2005.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; A GONÇALVES, C. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso nas Ciências Sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2003. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>>. Acesso em: 08 set. 2013.

COELHO, J. C.; BULHÕES, M. (Org.). **Corpo e cultura: múltiplos olhares**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.24-28, jun. 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo, SP: Unesp, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GAIARSA, J. **O que é Corpo?** 7. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2002.

GALLINO, L. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo, SP: Paulus, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOLDENBERG, M. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 15-36, jul./dez. 2006.

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Das Letras e Cores, 2010.

IMPOLCETTO, F. M. et al. Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: A sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.

LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG**, Blumenau, v. 3, n. 9, p. 15-19, jul./dez. 2006.

MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo, SP: Atlas, 1986.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária Ltda, 1974. 2 v.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

NEIRA, M. G.. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 23-27, nov. 2011.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal**: diálogos entre Educação Física e Lazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALMA FILHO, J. C. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 15-19, set. 1997.

SÃO PAULO (RIO CLARO). **Plano de Gestão Escolar**. Projeto Político Pedagógico de uma Escola Estadual Pública de Rio Claro, 2012.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Revista ALEA**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

SANT'ANNA, D. B. de (Org.). **Políticas do Corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2005.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP: SEE, 2011.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP: SEE, 2008.

SILVA, L. A.; CARLINI, A.; FONSECA, J. S. P. **Projeto Político Pedagógico e Formação de Professores Universitários**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.tpes.com.br/imagens/artigos/Projeto-Politico-Pedagogico-e-Formacao-Docente.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

UNESP (RIO CLARO). **Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/RC**. UNESP, Conselho de Curso de Graduação em Educação Física, 2005.

V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 2011, Florianópolis. **São Paulo faz Escola? Da Alienação do Trabalho Docente**. Santa Catarina: UFSC, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O Corpo Fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão (orientador)

Marina Christo Gargano (graduanda)