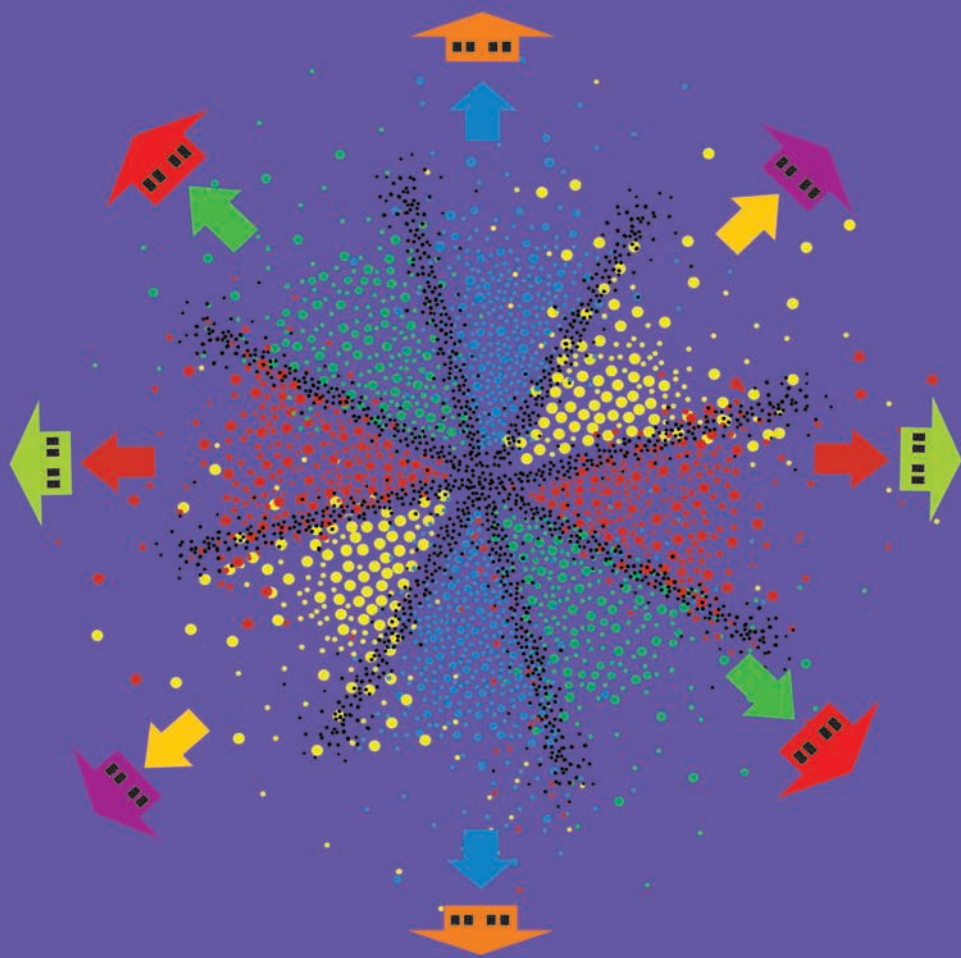


Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



Parâmetros Curriculares de Educação Física Ensino Fundamental e Médio

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros Curriculares de
Educação Física – Ensino
Fundamental e Médio

2013



Eduardo Campos
Governador do Estado

João Lyra Neto
Vice-Governador

Ricardo Dantas
Secretário de Educação

Ana Selva
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Cecília Patriota
Secretária Executiva de Gestão de Rede

Lucio Genu
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão (em exercício)

Paulo Dutra
Secretário Executivo de Educação Profissional



Undime | PE

Horácio Reis
Presidente Estadual

GERÊNCIAS DA SEDE

Shirley Malta

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Raquel Queiroz

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

Cláudia Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Gomes

Gerente de Correção de Fluxo Escolar

Marta Lima

Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos

Vicência Torres

Gerente de Normatização do Ensino

Albanize Cardoso

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Especial

Epifânia Valença

Gerente de Avaliação e Monitoramento

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Antonio Fernando Santos Silva

Gestor GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

Paulo Manoel Lins

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

Sinéio Monteiro de Melo Filho

Gestor GRE Metropolitana Norte

Jucileide Alencar

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

Josefa Rita de Cássia Lima Serafim

Gestora da GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira

Anete Ferraz de Lima Freire

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco – Petrolina

Ana Maria Xavier de Melo Santos

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

Luciana Anacleto Silva

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

Sandra Valéria Cavalcanti

Gestora GRE Mata Sul

Gilvani Pilé

Gestora GRE Recife Norte

Marta Maria Lira

Gestora GRE Recife Sul

Patrícia Monteiro Câmara

Gestora GRE Metropolitana Sul

Elma dos Santos Rodrigues

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

Maria Dilma Marques Torres Novaes Goiana

Gestora GRE Sertão do Submédio São Francisco – Floresta

Edjane Ribeiro dos Santos

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

Waldemar Alves da Silva Júnior

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

Jorge de Lima Beltrão

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros

CONSULTORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Agostinho da Silva Rosas

Alexandre Ferreira Paes de Lira

Ana Rita Lorenzini

Andrea Carla de Paiva

Aniele Fernanda Silva de Assis

Carlos Eduardo Araujo Rodrigues

Cídia Fernanda Santa Cruz Silva

Cristiano Robson Nunes de Melo

Danúbia Charlene da Silva

Isabel Cristina Cordeiro Lopes

Juliane Suelen Gonçalves Rabelo Galvão

Marcelo Soares Tavares de Melo

Marcilio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

Tereza Luiza de França

Zelma Vieira de Melo Loureiro Ferreira



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Henrique Duque de Miranda Chaves Filho

Coordenação Geral do CAEd
Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica do Projeto
Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo

Coordenação de Análises e Publicações
Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Design da Comunicação
Juliana Dias Souza Damasceno

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Pedagógica Geral
Maria José Vieira Féres

Organização
Maria Umbelina Caiafa Salgado

Assessoria Pedagógica
Ana Lúcia Amaral

Assessoria Pedagógica
Maria Adélia Nunes Figueiredo

Assessoria de Logística
Susi de Campos Ewald

Diagramação
Luiza Sarrapio

Responsável pelo Projeto Gráfico
Rômulo Oliveira de Farias

Responsável pelo Projeto das Capas
Edna Rezende S. de Alcântara

Revisão
Lúcia Helena Furtado Moura
Sandra Maria Andrade del-Gaudio

Especialistas em Educação Física
Carlos Fernando F. da Cunha Junior
Cláudio Pellini Vargas



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	15
2 FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
3 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
4 REFERÊNCIAS.....	61
COLABORADORES.....	65

APRESENTAÇÃO

Os parâmetros curriculares que agora chegam às mãos dos professores têm como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino. Dessa forma, antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador.

Ao estabelecerem as expectativas de aprendizagem dos estudantes em cada disciplina e em todas as etapas da educação básica, os parâmetros curriculares funcionam como um instrumento decisivo de acompanhamento escolar. E toda ferramenta de acompanhamento, usada de maneira adequada, é também um instrumento de diagnóstico das necessidades e das práticas educativas que devem ser empreendidas para melhorar o rendimento escolar.

A elaboração dos novos parâmetros curriculares faz parte do esforço da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) em estabelecer um currículo escolar que esteja em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade. É preciso que a escola seja capaz de atender às expectativas dos estudantes desse novo mundo.

Este documento foi pensado e elaborado a partir de incansáveis debates, propostas, e avaliações da comunidade acadêmica, de especialistas da SEE, das secretarias municipais de educação. E, claro, dos professores da rede pública de ensino. Por isso, os parâmetros curriculares foram feitos por professores para professores.

Ricardo Dantas

Secretário de Educação de Pernambuco

INTRODUÇÃO

É com muita satisfação que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publica os Parâmetros Curriculares do Estado, com cadernos específicos para cada componente curricular e com um caderno sobre as concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem da rede pública.

A elaboração dos Parâmetros foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/Caed. Na formulação destes documentos, participaram professores de todas as regiões do Estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME no processo de construção desses Parâmetros. Assim, ressaltamos a importância da construção plural deste documento.

Esta publicação representa um momento importante para a Educação do Estado em que diversos setores compartilharam saberes em prol de avanços nas diretrizes e princípios educacionais e também na organização curricular das redes públicas do estado de Pernambuco. Além disto, de forma pioneira, foram elaborados parâmetros para Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os componentes curriculares.

O objetivo deste documento é contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano. Neste documento, o professor irá encontrar uma discussão de aspectos importantes na construção do conhecimento, que não traz receitas prontas, mas que fomenta a reflexão e o desenvolvimento de caminhos para qualificação do processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o docente terá clareza de objetivos a alcançar no seu trabalho pedagógico.

Por fim, a publicação dos Parâmetros Curriculares, integrando as redes municipais e a estadual, também deve ser entendida como aspecto fundamental no processo de democratização do conhecimento, garantindo sintonia com as diretrizes nacionais, articulação entre as etapas e níveis de ensino, e, por conseguinte, possibilitando melhores condições de integração entre os espaços escolares.

Esperamos que os Parâmetros sejam úteis aos professores no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ana Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

1 SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco compõem o conjunto de documentos que a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE) apresenta aos seus professores e a toda a comunidade, firmando seu compromisso com uma educação pública de qualidade. Ele contou com a colaboração de professores das Gerências Regionais de Educação e de várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco – Secretaria de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE).

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física reafirmam o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão-nova ação sobre um conjunto de práticas da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) – Ginástica, Luta, Jogo, Dança e Esporte.

Elaborada no diálogo com outros documentos produzidos no Estado – Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública (PERNAMBUCO, 1989), Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física (PERNAMBUCO, 1992), Política de Ensino e Escolarização Básica (PERNAMBUCO, 1998), Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física (PERNAMBUCO, 2006), Orientações teórico-

metodológicas – Educação Física – Ensino Fundamental e Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2010) –, a proposta de ensino que aqui se apresenta fundamenta-se na cultura corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, cuja ação pedagógica deve estimular a ação-reflexão-nova ação sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogo, dança, luta, ginástica e esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012).

Cumprе registrar a memória dos documentos que, no Estado de Pernambuco, orientam a Educação Física nas escolas, desde o final dos anos de 1980, pois estes Parâmetros tomam como base as Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física (OTMs), publicadas em 2010 (PERNAMBUCO, 2010)

Segundo Fábio Cunha Souza e Marcílio Souza Júnior (2013), as OTMs de 2010 são fruto de um processo histórico de produções acumuladas no cenário da política educacional estadual dos últimos vinte anos. A origem se dá com o documento *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública* (PERNAMBUCO, 1989), apresentando-se, no formato de um livreto, como um programa de Educação Física construído em um processo de reflexão coletiva. Essa proposição deu base ao livro **Metodologia do Ensino de Educação Física** (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e compôs, especialmente, o seu terceiro capítulo sobre a organização do conhecimento da Educação Física, nos ciclos de escolarização, em torno dos temas da cultura corporal na perspectiva crítico-superadora. Essa perspectiva vai perpassar todos os documentos curriculares, a partir de então, no estado de Pernambuco, ainda que de formas diferentes. Em seguida, surge, em forma de livreto ainda menor, o documento *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física – Coleção Professor Carlos Maciel* (1992), apresentando-se como uma contribuição de um grupo de assessores à escola e ao

professor, representando um ponto de partida para as discussões e elaborações, sintetizando bastante a proposta anterior em um breve tratamento conceitual dos temas da cultura corporal e listando quadros e tópicos de conteúdos.

Na sequência, é elaborado o documento no formato de brochura, *Política de ensino e escolarização básica – Coleção Professor Paulo Freire* (1998), apresentando-se como fruto de um processo de trabalho com 2500 professores da rede (não só de Educação Física), realizado em dois Fóruns de Ensino que contemplaram as 17 microrregiões de subdivisão administrativa da rede estadual. Aqui, professores universitários, a partir da escuta da contribuição dos professores da rede estadual, elaboram exemplificações, privilegiando conceitos sem glossário, tais como indicadores de desempenho, situação didática e transposição didática. Na Educação Física, os exemplos foram em torno do tema Ginástica, abordando os conteúdos necessários para a escolarização, desde os movimentos básicos, passando pelos fundamentos da modalidade, até a sua dimensão esportiva.

A *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – Educação Física* (2006) foi o documento curricular seguinte, apresentando-se como uma matriz por competência para subsidiar os processos de avaliação da rede no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE). O documento foi construído, no período de 2002 a 2006, em quatro encontros com representantes das 17 Gerências Regionais de Educação (GRÊs) para apresentação de versões preliminares. A última versão foi avaliada por pareceristas da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIMEPE), publicada em formato digital e distribuída nas escolas, trazendo competências e descritores para os cinco temas da cultura corporal, assim como uma ampla reflexão conceitual sobre esses.

Em 2010, foi publicado, em formato digital, no site oficial da Secretaria de Educação, o atual documento curricular, denominado Orientações Teórico- Metodológicas. O documento se apresenta como fruto de uma ação de ensino, pesquisa e extensão entre uma Universidade e a Rede Pública, elaborado dentro de um programa de formação continuada em serviço com professores de Educação Física. Segundo Ana Rita Lorenzini e colaboradores (2010), para essa construção curricular, foram sistematizados e efetivados seminários e encontros de formação continuada com professores de Educação Física da Rede e reuniões com os técnicos das GREs. Nessas reuniões, seminários e encontros foram consideradas as produções, sugestões e opiniões dos participantes deste processo. Segundo o documento, foram dois seminários de diagnose em junho de 2008, cinco seminários de elaboração preliminar entre outubro de 2008 e julho de 2009, cinco seminários regionais entre setembro de 2009 e maio de 2010, mobilizando, inicialmente, professores da capital (Recife) e de cidades do interior, e posteriormente professores por polos: Recife, Garanhuns, Petrolina. Tais seminários regionais deram continuidade com mais três eventos por polos regionais, no período de fevereiro a agosto 2011, já com a proposta curricular pronta e publicada, investindo na experimentação e reflexão da aplicação do documento em formato de oficinas pedagógicas.

O presente documento foi inicialmente organizado por professores vinculados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). A seguir, o documento foi analisado e modificado por professores especialistas de Pernambuco vinculados a Universidades, a secretarias municipais de educação e à Secretaria Estadual de Educação. Em seguida, a partir das revisões e propostas elaboradas pelos professores das escolas de Pernambuco, divididos em suas regionais, o documento foi sistematizado pela comissão de professores especialistas



(CAED/UFJF e Pernambuco). Nesse sentido, cumpre ressaltar o compromisso e a qualidade das contribuições dos professores pernambucanos, que foram de fundamental importância para a finalização destes Parâmetros Curriculares de Educação Física.

2 FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A produção teórica sobre a História da Educação Física no Brasil mostra que médicos e militares tiveram grande importância na introdução e no desenvolvimento deste saber em nossas escolas (CASTELLANI FILHO, 1988; GOELLNER, 1993; SOARES, 1994; MELO, 1998; FERREIRA NETO, 1999; CUNHA JUNIOR, 2008).

As fontes inspiradoras de médicos e militares brasileiros foram produções europeias do século XIX, especialmente de intelectuais da Alemanha, França, Dinamarca e Suécia, que defendiam os *exercícios gymnásticos* como meios de regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, força, vontade e "*a energia de viver para servir à Pátria nas guerras e na indústria*" (SOARES, 1998).

Os exercícios físicos eram praticados no Brasil do início do século XIX, quase que exclusivamente como parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial. Seus fins eram desenvolver força, destreza, resistência, coragem e disciplina nos soldados, preparando-os para o exercício das funções militares, principalmente o combate.

A prática dos exercícios físicos começa a deixar de ser exclusividade do meio militar, quando essas práticas são identificadas por intelectuais brasileiros, especialmente os médicos, como atividades

relevantes à educação civil. Assim como na Europa, os *exercícios gymnásticos* passam a ser defendidos pelos médicos brasileiros, a partir de sua identificação com o discurso científico em vigor na época.

É nesse contexto que a Educação Física dá seus primeiros passos na escola brasileira. Cunha Junior (2003) identificou a presença da prática dos *exercícios gymnásticos* no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, em 1841. Fundado em 1837, com o objetivo de oferecer uma formação diferenciada à elite carioca do século XIX, o Colégio Pedro II introduziu no ensino público fluminense as práticas da ginástica. Esse colégio oficial se diferenciou por uma formação abrangente, que incluía em seu currículo saberes que não faziam parte do currículo de outros colégios, como a música, o desenho e a própria ginástica. O estudante formado pelo colégio recebia o título de Bacharel em Letras e poderia ingressar em qualquer curso superior do país. O primeiro professor de ginástica do Colégio Pedro II, em 1841, foi o militar Guilherme Luiz de Taube, contratado pelo reitor Joaquim Caetano da Silva, médico formado em Paris, que foi convencido pelos argumentos higienistas de Taube a introduzir a ginástica no colégio.

A Educação Física ingressou nas escolas brasileiras de forma lenta e progressiva. Em 1882, Rui Barbosa emitiu o Parecer n. 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Dentre outras conclusões, afirmou a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas (SOARES, 1994). Conforme consta no próprio parecer, *“com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie”* (QUEIRÓS *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 53).

A República trouxe mudanças no ensino primário e podemos observar, nos Grupos Escolares de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, a presença da ginástica, ainda basicamente ligada ao discurso médico-higienista (VAGO, 2002).

Os responsáveis pelo ensino da ginástica nas escolas, em geral, eram militares ou professores civis sem instrução superior específica, pois os primeiros cursos de formação em Educação Física datam das primeiras décadas do século XX.

Na década de 1930, com o apoio das políticas higienistas de saúde pública e a construção de uma ideologia nacionalista na política do governo Getúlio Vargas, a Educação Física se desenvolveu mais fortemente. Foram criados periódicos especializados no assunto por parte de editoras públicas e privadas e houve a publicação de diversos livros sobre a temática. Ainda nessa década, o governo Getúlio Vargas oficializou o Método Francês como o método oficial a ser seguido pelas escolas brasileiras - Regulamento n. 7 - que serviu de base para a intervenção pedagógica da ginástica no contexto escolar em 1931. Em 1939, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. O curso da Escola Nacional, primeira experiência de formação civil de professores de Educação Física, tinha a duração de dois anos, e era baseado nos ensinamentos da Pedagogia, da Medicina e da Ginástica Militar (SOARES, GÓIS JUNIOR, 2011). Em Pernambuco, no ano de 1946, fundou-se a Escola Superior de Educação Física, a segunda do país, vinculada à Universidade de Pernambuco.

No final da década de 1930 e início da década de 1940, a instrução física sob os moldes militares começou a ser sobreposta por outras formas de conhecimento sobre o corpo. Percebe-se um intenso processo de difusão do esporte na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras. O esporte afirma-se

paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico das práticas corporais. No Brasil, as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a consequente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora presentes, mais do que antes (BRACHT, 1999).

O chamado paradigma da aptidão física, especialmente a partir da década de 1960, tratou o esporte enfatizando seu aspecto técnico e sua dimensão relacionada à preparação física, o que, ainda nos dias de hoje, persiste em muitos casos no campo da Educação Física.

[...] o que tem acontecido na Educação Física é um excesso de tecnicismo nos conteúdos, o qual não permite vir à tona o conjunto de significados que os alunos têm sobre as ações e os temas da aula. Isso tem acontecido porque, para o professor, é cômodo entender o quadro mental dos alunos quando estes são submetidos a um referencial conhecido, que é o esporte competitivo de alto nível. O esporte possui regras, normas e ações predeterminadas, que decidem sobre o andamento da aula de Educação Física escolar (CARDOSO, 2003, p. 121).

A política governamental de Educação Física entre as décadas de 1960 e 1970 teve como principal objetivo esportivizar a Educação Física, adotando um modelo piramidal, que via na escola a base de formação de atletas de alto nível e de uma população saudável, atlética e ativa. Essa política era condizente com o ideário de que uma potência esportiva era fruto de uma população saudável e ativa. Em tempos do *milagre econômico* da Ditadura Militar, a imagem do país era divulgada no cenário internacional pelas vitórias esportivas. Desse modo, o principal objetivo da Educação Física escolar era o desenvolvimento de aptidões esportivas, transformando-a de ginástica militar em um treinamento esportivo (SOARES, GÓIS JUNIOR, 2011). As aulas de Educação Física assumiram os códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, seleção de talentos, exclusão, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas.

A abertura política ocorrida no Brasil, durante a década de 1980, permitiu que diversos profissionais da Educação Física produzissem uma crítica ao papel que a área havia historicamente desempenhado no país. O chamado *movimento renovador* passou a questionar a ação desse modelo excludente e essencialmente biológico de Educação Física, exigindo uma ação-reflexão-nova ação sobre as diversas práticas corporais que, para além dos aspectos técnicos, enfatizasse suas dimensões políticas, sociais e culturais.

O *movimento renovador* foi pródigo em construir e organizar pedagogias de Educação Física que, apesar das diferenças teóricas e metodológicas, buscaram romper com o paradigma da aptidão física, ou seja, com um modelo mecanicista, esportivista e essencialmente biológico de tratar as práticas corporais no ambiente escolar (DARIDO, 2003). Em especial, citamos a produção da década de 1990, em torno das perspectivas Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994).

2.2 SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. E também porque essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras. Nesse sentido, defendemos a presença, no ambiente escolar, de uma Educação Física que promova a ação-reflexão-nova ação¹

1 O processo ação-reflexão-nova ação diz respeito à apreensão da realidade por parte do estudante pela via da práxis, num processo pedagógico de inspiração marxista voltado à

sobre as práticas corporais, a cultura corporal, em busca de uma formação crítico-superadora dos estudantes.

A Educação Física na escola deve ter como objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações.

Forquin (1993) afirma que o conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos e essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. Podemos afirmar que todo esse patrimônio construído historicamente pelos seres humanos, a cultura corporal, seus conhecimentos, são indispensáveis aos estudantes no sentido da ampliação do seu universo cultural e para sua compreensão da realidade em que estão inseridos, a fim de que possam exercer uma ação consciente e segura no mundo imediato e histórico.

A cultura corporal deve ser ensinada e aprendida pelos estudantes na dimensão do saber (tentar) fazer, mas também deve incluir o agir e o saber sobre esses conteúdos. Isso significa vivenciar as práticas corporais e refletir sobre suas relações com o mundo, a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral.

Desse modo, a Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o

compreensão, à intervenção, à análise e à produção do conhecimento.

individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o *doping*, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio-ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo do lazer e outras questões fundamentais.

A afirmação anterior nos remete a pensar nas relações entre conteúdos específicos e conteúdos subjacentes na Educação Física. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), esta relação é pensada e proposta entre conteúdos convencionais das áreas de conhecimento e temas transversais: *ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo*, como se esses, como problemáticas sociais, atravessassem todas as disciplinas. Mas sustentamos que essa relação é inerente aos conteúdos, pois tanto os conteúdos específicos quanto os subjacentes são produtos de demandas sociais. Assim, o conteúdo subjacente está subentendido ao conteúdo específico, necessitando ser tratado intencionalmente à luz da especificidade do conteúdo.

A Educação Física deve ainda instrumentalizar e incentivar os estudantes a criarem e/ou ressignificarem as práticas corporais. Isso é fundamental para refletirmos sobre a provisoriedade do conhecimento e sobre nossa capacidade de intervir na realidade em busca de transformá-la.

A intervenção pedagógica do professor de Educação Física, na perspectiva que defendemos, comporta um desafio: organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras, a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são

possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (VAGO, 2009).

A defesa que fazemos sobre a Educação Física ter como objetivo desenvolver a ação-reflexão-nova ação dos estudantes sobre a cultura corporal implica também perceber e estimular iniciativas em parceria com outros saberes escolares na direção da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade.

A interdisciplinaridade precisa ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros. Assim, a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (BRASIL, 2002). Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Desse modo, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a *“interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários”* (p. 89).

A proposta de ensino aqui apresentada abrange o desenvolvimento de capacidades que estão organizadas em expectativas de aprendizagem (EAs) para vivenciar e compreender criticamente a cultura corporal. As seções seguintes apresentam cada um dos eixos desses parâmetros: a ginástica, o jogo, a dança, a luta e o esporte.

2.3. ORGANIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA – CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

Tomando por base o Coletivo de Autores (1992; 2012), subsidiado em autores interacionistas, podemos dizer que os ciclos de aprendizagem são um processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, mediante a formação de representações, generalizações e regularidades, com a finalidade de atribuir níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada ao tratar o conteúdo em progressão contínua, partindo da condição dos aprendizes na interação social².

Estes Parâmetros Curriculares de Educação Física são inspirados na ideia dos ciclos de aprendizagem (Coletivo de Autores, 1992; 2012), ainda que a organização dos saberes e dos tempos escolares nas escolas de Pernambuco não estejam organizadas de maneira cíclica.

2.3.1 1º Ciclo: Organização da identidade dos dados da realidade (Creche ao 3º ano do Ensino Fundamental)

O estudante, nessa idade, encontra-se na fase sincrética, ou seja, percebe os dados da realidade de forma misturada. Então, a escola deve organizar esses dados para que ele possa formar sistemas e relacioná-los, apresentando semelhanças, diferenças, associações, categorizações e classificações.

Neste ciclo, cabe ao estudante identificar os conhecimentos: ginástica, jogo, dança, luta, esporte, contextualizando-os,

² Identificamos que "tem adquirido base outro princípio, segundo o qual a aprendizagem é mais frutífera quando tem lugar em ciclos não concluídos do desenvolvimento mental, é decidir quando ela arrasta o desenvolvimento e lhes abre caminho (L.S. Vigotski, A.N. Leontiev, L.V. Zankov, P.La. Galperin, N.A. Menchinskaja e outros). Tem obtido interessantes resultados no problema da formação das necessidades do conhecimento nos alunos. Iu. V. Sharov, G.I. Zchúkina, V.S. Ilin, etc, etc" (DANILOV & SKATIN, 1978, p.26). CONFERIR O TEXTO DESTA NOTA

relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre definições, atitudes, procedimentos e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, constando os dados da realidade com formação de representações³ em cada tema da Cultura Corporal, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

2.3.2 2º Ciclo: Iniciação à sistematização do conhecimento (4º ao 6º ano do Ensino Fundamental)

O estudante conscientiza-se de sua atividade mental, de seu potencial de abstração, confrontando a realidade com seu pensamento, emitindo um juízo de valor, a interpretação. Começa a estabelecer nexos e relações complexas, considerando o social e estabelecendo generalizações.

Neste ciclo, cabe ao estudante sistematizar os conhecimentos: ginástica, jogo, dança, luta, esporte contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre conceitos, atitudes, procedimentos e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando a formação de generalizações⁴ acerca dos conteúdos específicos de cada tema da Cultura Corporal, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

3 Para Davydov (1982), a representação refere-se a um objeto no estado concreto, observável pela visão na forma de imagem. A representação se conserva como a forma sensorial, percebida, da imagem do objeto, sendo uma forma de conhecimento que permite ver os objetos, os dados afins, coincidentes, descartando o que é necessário.

4 O termo generalização vem sendo utilizado para designar os múltiplos aspectos do processo assimilativo e gradual do conhecimento pelos escolares, sendo a via principal da formação de conceitos. Diz Davydov (1982) que Vygotsky distinguiu três tipos de generalizações: - sincréticas quando não há confrontos, relações, associações suficientes em virtude da impressão causal do estudante; - complexas quando o estudante associa objetos conforme sua experiência sensorial direta, seguindo conexões de fatos, de dados da realidade, organizando representações, imaginações, iniciando os primeiros passos da generalização mediante noções espontâneas, definições que antecedem os conceitos; - conceitos científicos quando o estudante evidencia o estabelecimento de dependências entre conceitos, formando sistemas; quando o estudante revela a consciência sobre a própria atividade mental; quando adquire uma relação especial com o objeto estudado.

2.3.3 3º Ciclo: Ampliação da sistematização do conhecimento (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental)

O estudante amplia o referencial dos conceitos no seu pensamento, toma consciência da sua atividade mental e da atividade teórica, potencializando as compreensões da realidade. Começa a reorganizar a identificação da realidade através do pensamento teórico.

Neste ciclo, cabe ao estudante ampliar a sistematização do conhecimento: da ginástica, do jogo, da dança, da luta e do esporte, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre o sentido e o significado, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando o pensamento teórico e a propriedade de teoria de cada tema da Cultura Corporal, extrapolando o conhecimento para a comunidade escolar.

2.3.4 4º Ciclo: Aprofundamento da sistematização do conhecimento (Ensino Médio)

O estudante reflete sobre o objeto, percebe, compreende e explica que existem propriedades comuns e regulares nos objetos. Passa a lidar com os conhecimentos científicos, adquirindo condições para ser produtor de conhecimento, quando submetido às atividades de pesquisa.

Neste ciclo, cabe ao estudante aprofundar, de forma sistematizada, os conhecimentos da Cultura Corporal acerca do esporte, do jogo, da dança, da ginástica, da luta, analisando o projeto social em construção e explicando as regularidades científicas⁵ de cada tema tratado, extrapolando o conhecimento para a comunidade escolar em oficinas, seminários e festivais.

⁵ Davydov (1982) reporta-se aos estudos de Rubinstein. Este diz que a atividade do pensamento é um processo de análise e síntese, de abstração e generalização, das quais resultam as regularidades desses processos e das suas interlocuções mútuas referentes às leis intrínsecas do pensamento.

Quadro 1
Organização dos saberes no tempo de escolarização:
construindo unidades didáticas⁶

Níveis	Etapas	Idade (anos)	Tempo de permanência	Denominação nas escolas da Rede		Características da progressão				
				Até 2007	A partir de 2008					
Educação Infantil	Creche	1,5 a 3	2 anos			Identificação da realidade	C	Organiza a identidade dos dados da realidade. Averigua, verifica, identifica e explora o conhecimento já existente.		
		3 a 4								
	Pré-escolar	4 a 5 5 a 6	2 anos						A	Percebe os dados da realidade de forma dispersa.
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6 a 7	5 anos	Alfabetização	1º ano	Identificação da realidade	SQ	Forma sistemas e relaciona semelhanças e diferenças.		
		7 a 8		1ª série	2º ano					
		8 a 9		2ª série	3º ano					
		9 a 10		3ª série	4º ano					
		10 a 11		4ª série	5º ano					
	Anos Finais	11 a 12	4 anos	5ª série	6º ano	Iniciação à sistematização	C	Inicia a sistematização do conhecimento Esclarece o sentido, traduz para si a ideia, capta a intenção, a função.		
		12 a 13		6ª série	7º ano					
		13 a 14	4 anos	7ª série	8º ano				A	Começa a estabelecer relações complexas, considerando o social, no qual as semelhanças e diferenças se estabelecem continuamente.
		14 a 15		8ª série	9º ano					
				Ampliação da sistematização	SQ	Inicia o estabelecimento de generalizações				

6 O Quadro 1 foi inspirado na organização dos ciclos de aprendizagens do Coletivo de Autores (1992). Aqui vale a ressalva de que os ciclos implantados pela SEE/PE não equivalem a essa lógica de organização do pensamento, pois tratam da estruturação do sistema educacional da rede, no primeiro segmento do ensino fundamental, sendo o 1º ciclo o agrupamento do 1º ao 3º ano e o 2º ciclo o 4º e 5º ano. Leia-se C – Característica; A – Ação do estudante; SQ – Salto Qualitativo.

Ensino Médio	Única	15 a 16	3 anos	1º ano	1º ano	Aprofundamento da sistematização	C	Aprofunda a sistematização do conhecimento Desenvolve explicações e traduz para outro a ideia, exprime a intencionalidade e a funcionalidade.
		16 a 17		2º ano	2º ano		A	Reconhece a relação entre as particularidades e as generalidades, as diversidades e as regularidades do conhecimento. É momento e situação de síntese de aprendizagem.
		17 a 18		3º ano	3º ano		SQ	Reconhece a relação entre o que é comum entre os distintos fenômenos e o que é próprio de cada um.

Na escolarização, o planejamento de aula em tempo ampliado pode ser compreendido com os estudos de TAFFAREL et al. (2000). A aula é uma unidade de tempo voltada ao fim formativo, que necessita da sistematização do conhecimento. É uma construção coletiva atravessada pelo trato do conhecimento, pela organização e normatização escolar, envolvendo professor e estudantes em determinado horário, composta por objetivo, conteúdo, metodologia, síntese avaliativa, espaços e materiais.

A oficina consiste na construção coletiva de práticas que são caracterizadas pela saída da rotina regular de trabalho, por negociações e organização prévia, por novas experiências na apropriação do conhecimento ou nas habilidades de atuar com colegas menos experientes, vivenciando valores em prol do valor primordial da formação humana tratada em oficinas - a aprendizagem.

O festival consiste em um tempo ampliado de aula destinado à socialização e avaliação do conteúdo. Possibilita novas oportunidades, com vivências e intervenções sobre um fenômeno que tem sua legitimidade com a construção da reflexão pedagógica. O festival é o tempo pedagógico regulado e aberto a diferentes opções, organizadas de tal forma que possibilita trabalhar o princípio da simultaneidade dos conteúdos escolares.

O seminário socializa o conhecimento, com observação, questionamento e verbalização sobre as dimensões da realidade, o universo em questão, ocorrendo um confronto entre o saber abordado e os sujeitos que tratam o conteúdo, identificando e/ou compreendendo a Educação Física Escolar enquanto uma disciplina de conteúdo, com fim formativo. Consiste em uma forma de organização, com a intenção de confrontar o conhecimento, mediante análise dos objetivos propostos e síntese que visa a uma concretização dos objetivos finais, diante da elevação da qualidade do conteúdo sistematizado.

Aula, oficina, festival, seminário constituem uma forma de planejar e de implementar a Educação Física, satisfazendo a necessidade de ação e curiosidade, aprofundando nexos e relações entre conteúdos específicos ou num mesmo conteúdo, qualificando o rendimento escolar dos estudantes.

3 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os parâmetros de Educação Física foram organizados, de modo a fazer valer o ensino da disciplina na direção mencionada na apresentação deste documento, ou seja, uma perspectiva crítica e superadora, baseada na Cultura Corporal.

A organização e a sistematização do trabalho com a Educação Física estão estruturadas em EIXOS que consideram o compromisso da disciplina com a ação-reflexão-nova ação crítica sobre a Cultura Corporal. São cinco os eixos do currículo:

- ginástica;
- luta;
- dança;
- jogo;
- esporte.

Os eixos correspondem aos principais elementos da cultura corporal e serão tratados na escola de modo a serem vivenciados e analisados criticamente pelos estudantes. Ao final do processo de escolarização na educação básica, esperamos que os estudantes reconheçam as práticas corporais como conhecimento fundamental a ser apreendido, como ferramentas para vivenciar e compreender o mundo e agir sobre ele.

Em cada um dos eixos do currículo, enumeramos Expectativas de Aprendizagem que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes, em cada ano do Ensino Básico.

A distribuição do trabalho ao longo dos anos da Educação Básica é, sem dúvida, um dos grandes desafios de um currículo. Coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem e com a natureza das práticas da Cultura Corporal, estes parâmetros indicam uma abordagem em espiral dos conhecimentos.

Com o intuito de indicar em quais etapas do processo de escolarização deve acontecer a abordagem, sistematização e consolidação das **expectativas de aprendizagem** (EAs) relacionadas nos Parâmetros Curriculares de Educação Física, em todos os eixos que compõem o documento é utilizado um sistema de tonalidades de cor. A legenda a seguir esclarece o sentido de cada uma das tonalidades da cor utilizada.

A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente.

A cor azul claro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido.

A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido.

A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

3.1 GINÁSTICA

No presente documento, ao tratar a História da Educação Física, faz-se alusão à ginástica que era conteúdo das lições da disciplina, no início do seu processo de escolarização no Brasil do século XIX. À época, as lições de ginástica eram diretamente influenciadas pelos métodos europeus, pois, nesses países, essa prática gozava de status social, desde o século XVIII.

A ginástica científica e sistemática era considerada excelente veículo educativo devido ao seu caráter disciplinador e relacionado à saúde. Desse modo, as lições de ginástica eram ministradas

através de exercícios analíticos e naturais, cuja preocupação principal era o ordenamento e a aptidão física.

A Educação Física visa contribuir para a apropriação do conhecimento, experimentação e elevação dos níveis de pensamento crítico dos estudantes, juntamente com as implicações fisiológicas, históricas e culturais das diferentes práticas corporais, para que possam agir autonomamente em relação às expressões da Cultura Corporal. Nesse sentido, é importante que o ensino da ginástica desafie a liberdade de agir e descobrir formas de ação individual e coletiva, com seus sentidos e significados para conhecer e interpretar o contexto objetivo.

Partindo do argumento radical da função da escola, que consiste em socializar as experiências cotidianas, superando-as em prol do conhecimento sistematizado, a ginástica é um bem cultural a ser tratado cientificamente. Acrescentamos que a mesma agrega também outros códigos, sentidos ou significados, sendo praticada com ou sem o uso de aparelhos.

Na escola, a ginástica é um conteúdo que desafia as experiências corporais, historicamente construídas pela humanidade, a serem organizadas, de forma a articular as ações com todo o significado cultural que essa manifestação da Cultura Corporal possui para o grupo ou o indivíduo que a realiza.

Nesse contexto, definir um programa escolar de ginástica significa reconhecê-la como ação gímnica com fundamentos, bases, formas e modalidades, problematizar as questões referentes ao lazer, à saúde, ao trabalho, dentre outras. Significa também pensar e desenvolver a autonomia dos estudantes para serem capazes de elaborar um programa contínuo ao longo da vida.

Na escola básica, a ginástica é um conteúdo que contribui com a elevação do padrão da cultura corporal dos estudantes,

contrapondo-se a uma possível unilateralidade do conhecimento, adotando os seguintes critérios: a formação de representações, de generalizações e de regularidades acerca do conteúdo, em prol da aprendizagem organizada em ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo, objetivando a emancipação humana, mediante uma formação crítica, direta e intencional, para cada indivíduo singular, que necessita compreender-se na humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade. A ginástica, com seus fundamentos e bases, suas diferentes formas ou modalidades deve fazer parte do conteúdo da Educação Física, nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo com a reflexão-ação-nova ação do estudante sobre a Cultura Corporal e a realidade material que o cerca.

3.1.1 Apresentação das Expectativas de Aprendizagem

GINÁSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento: Ciclos: Representações			Generalizações						Regularidades		
	Identificação			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento		
EA1 – Identificar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a aos fundamentos gímnicos (saltos, giros, equilíbrios, balanceios, dentre outros), formando representações sobre o conteúdo.												
EA2 - Sistematizar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases (apoio e eixos) e aos fundamentos gímnicos em diferentes modalidades, iniciando a formação de conceitos.												
EA3 - Ampliar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases e aos fundamentos em diferentes formas e modalidades, produzindo conceitos.												
EA4 - Aprofundar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases, aos fundamentos gímnicos e às modalidades, identificando regularidades.												
EA5 – Identificar características, semelhanças e diferenças nos conteúdos da ginástica socializados nos festivais de cultura corporal.												
EA6 - Sistematizar as formas e modalidades ginásticas, apresentando-as nos festivais de cultura corporal.												
EA7 - Ampliar os conhecimentos da ginástica, socializando-os em festivais de cultura corporal.												

GINÁSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos:			Identificação	Sistematização	Ampliação		Aprofundamento				
EA8 - Aprofundar os conhecimentos da ginástica, produzindo conceitos e participando da organização de festivais de cultura corporal.												
EA9 - Identificar as diferentes possibilidades de ação ginástica no andar, correr, saltar, girar/rolar, equilibrar, balancear, trepar, desafiando ações lúdicas.												
EA10 - Sistematizar as diferentes possibilidades de ação ginástica no andar, correr, saltar, girar/rolar, equilibrar, balancear, trepar, desafiando ações lúdicas.												
EA11 - Produzir seqüências ginásticas com ou sem materiais (móveis, fixos e elásticos), que envolvam as ações ginásticas trabalhadas, socializadas à comunidade escolar.												
EA12- Identificar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).												
EA13 - Sistematizar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).												
EA 14 - Ampliar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).												
EA 15 - Aprofundar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).												
EA16 - Identificar, na ginástica, os conteúdos subjacentes, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.												
EA17 - Sistematizar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.												
EA18 - Ampliar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.												

GINÁSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações			Regularidades					
	Ciclos:			Identificação	Sistematização	Ampliação			Aprofundamento			
EA19 - Aprofundar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.												
EA20 - Identificar a ginástica nas suas origens e evolução histórica, estabelecendo relações com a sociedade atual.												
EA21 - Sistematizar a ginástica nas suas origens e evolução histórica, estabelecendo relações com a sociedade atual.												
EA22 - Ampliar a ginástica nas suas origens e evolução histórica, estabelecendo relações com a sociedade atual.												
EA23 - Aprofundar a ginástica nas suas origens e evolução histórica, estabelecendo relações com a sociedade atual.												
EA 24 - Investigar a ginástica, estabelecendo diferenças e semelhanças, formando conceitos, concepções, identificando regularidades subjacentes ao objeto de estudo.												
EA25- Sistematizar e ampliar as ações gímnicas nas práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança, contextualizando-as e explicitando sentidos e significados.												
EA26 Aprofundar as ações gímnicas nas práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança, contextualizando-as e explicitando sentidos e significados.												
EA27- Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a história da ginástica, vivenciando lições dos principais métodos europeus e americano, estabelecendo nexos e relações com a sociedade atual.												
EA28- Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar práticas alternativas de ginásticas: Holística, Yoga, Pilates, Musculação, Ginástica Laboral, dentre outras.												
EA29 - Identificar e sistematizar as diversas dimensões da ginástica: competição, demonstração e relacionada à saúde.												
EA30 - Ampliar e aprofundar as diversas dimensões da ginástica: competição, demonstração e relacionada à saúde.												

3.2 DANÇA

A escola frequentemente tem representado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano. Será esta a sina da educação? (MARQUES, 2007, p.45).

A dança é uma das mais antigas formas de expressão corporal e artística do ser humano. Segundo o Coletivo de Autores (2012), a dança pode ser considerada como uma linguagem social que permite a representação de sentimentos, de emoções e da afetividade em várias esferas da vida, tais como: as da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos, da saúde e da guerra. Desde o início de sua história, a humanidade expressava-se por meio da linguagem gestual e estabeleceu, posteriormente, todo um código de sinais, gestos e expressões imprimindo-lhes vários ritmos (RIBAS, 1959).

A dança se vale do corpo em movimento como um meio de expressão, comunicação e criação. Assim, a linguagem da dança merece e precisa ser ensinada, aprendida e vivenciada. O desenvolvimento da técnica deve ocorrer de forma dialogada com o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois somente dessa forma o estudante irá compreender o significado e as exigências expressivas contidas nas suas movimentações específicas.

As danças, com interpretação técnica, também representam um conteúdo essencial para os estudantes, tanto no que se refere aos aspectos da cultura nacional, quanto aos da cultura internacional. Durante o processo de escolarização, a Educação Física deve priorizar as danças em que as técnicas sejam aprimoradas, a partir do que já foi historicamente criado pelo ser humano e a partir da criação dos próprios estudantes e da compreensão que eles adquiriram de sua própria corporeidade.

Partimos ainda de um entendimento (BUCKLAND, 1994) que

consiste na dança compreendida como um texto complexo de mudanças constantes, num jogo de diferentes sons, figurinos, ambientes, crenças, memórias, corpos, e interações, nos quais os sentidos/significados são negociados nas múltiplas situações específicas. É uma forma da existência humana sem limites descritivos, mesmo que considerada sua “aparência”, pois ela é constantemente reconstruída por seus praticantes.

Busca-se, nesse contexto, uma abordagem de totalidade na compreensão, por parte dos estudantes, acerca do universo simbólico da dança, que se inicia a partir da interpretação espontânea, passando pelos temas formais em que o corpo é o instrumento de comunicação. Dessa forma, a dança e seus fundamentos (ritmo, espaço e energia) oferecem outras formas de expressão corporal rítmica, como a mímica, a pantomima e as brincadeiras cantadas, partindo-se do resgate da cultura brasileira para chegar às manifestações presentes em outras partes do mundo.

Laban (1990) aborda a importância de se tratar a dança, primeiramente, a partir do conhecimento do próprio corpo e das relações que podem ser estabelecidas entre os fatores de movimentos (peso, tempo, espaço e fluxo). Através da relação entre esses fatores, o autor acredita que a criança, e neste caso o estudante, poderá expressar seus movimentos, de forma mais prazerosa, libertando-se da técnica exagerada que permeou grande parte da concepção de dança na era moderna, e que influenciou nossa forma de pensar e ensinar a dança na atualidade.

Marques (2007) aponta a necessidade de uma prática pedagógica em dança que supere a perspectiva de um movimentar-se destituído dos aspectos históricos e contextuais, nos quais a prática da dança está inserida. A autora reconhece a importância da sistematização dos fundamentos ou fatores de movimento, mas introduz, nessa

discussão, a necessidade de tratar a dança, levando em conta a sua inserção num contexto determinado, a partir de uma perspectiva de ser humano concreto, que tem o papel de intervir em sua cultura, transformando-a.

Durante a Educação Básica, é imprescindível a abordagem de danças de livre interpretação de músicas diferentes, para que o estudante possa identificar as relações espaço-temporais e reconhecer as relações pessoais entre os parceiros e os espectadores. É importante também o trato com as danças de interpretações de temas figurados, como as ações do cotidiano, estados afetivos, religiosidade, sensações corporais, fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral, o mundo do trabalho, o mundo da escola e as problemáticas sociais, políticas e econômicas da atualidade.

Toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente. Ignorar essas questões faz da dança mera repetição mecânica dos gestos, por mais agradáveis e belos que possam parecer. Cabe à Educação Física (re)conhecer outras possibilidades encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações, tais como: as danças populares, danças regionais, danças da mídia (massa), dança de salão, dança de rua, dança antiga, dança clássica, dança moderna e dança contemporânea.

Na escola básica, a dança é um conteúdo que contribui com a elevação do padrão da cultura corporal dos estudantes, contrapondo-se a uma possível unilateralidade do conhecimento, adotando os seguintes critérios: a formação de representações, de generalizações e de regularidades acerca do conteúdo, em prol da aprendizagem organizada em ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo, objetivando a emancipação humana mediante uma formação crítica, direta e intencional para cada indivíduo singular, que necessita compreender-se na humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo

conjunto dos seres humanos. A dança, com seus fundamentos e bases, suas diferentes formas ou modalidades, deve fazer parte do conteúdo da Educação Física nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo com a reflexão do estudante sobre a cultura corporal e a realidade material que o cerca.

3.2.1 Apresentação das Expectativas de Aprendizagem

DANÇA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos:			Identificação		Sistematização		Ampliação		Aprofundamento		
EA1 – Identificar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança.												
EA2 – Sistematizar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança.												
EA3 – Ampliar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança.												
EA4 – Aprofundar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança.												
EA5 – Identificar suas experiências rítmicas em relação ao espaço, tempo, mudança de direções, níveis, compasso, fluência e de planos.												
EA6 – Sistematizar suas experiências rítmicas em relação ao espaço, tempo, mudança de direções, níveis, compasso, fluência e de planos.												
EA7 – Ampliar suas experiências rítmicas em relação ao espaço, tempo, mudança de direções, níveis, compasso, fluência e de planos.												
EA8 – Aprofundar suas experiências rítmicas em relação ao espaço, tempo, mudança de direções, níveis, compasso, fluência e de planos.												
EA9 – Identificar as danças populares e folguedos, entre outras experiências rítmicas dos ciclos festivos de Pernambuco.												
EA10 – Sistematizar as danças populares e folguedos, entre outras experiências rítmicas dos ciclos festivos de Pernambuco.												
EA11 – Ampliar as danças populares e folguedos, entre outras experiências rítmicas dos ciclos festivos de Pernambuco.												
EA12 – Aprofundar as danças populares e folguedos, entre outras experiências rítmicas dos ciclos festivos de Pernambuco.												
EA13 – Identificar as motivações, origens, saberes e práticas sobre as danças das regiões brasileiras, analisando as semelhanças e diferenças existentes entre elas.												

DANÇA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3			
	Desenvolvimento:			Generalizações			Regularidades								
	Ciclos:			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento					
	Representações			Identificação			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento		
EA14 – Sistematizar as motivações, origens, saberes e práticas sobre as danças das regiões brasileiras, analisando as semelhanças e diferenças existentes entre elas.															
EA15 – Ampliar as motivações, origens, saberes e práticas sobre as danças das regiões brasileiras, analisando as semelhanças e diferenças existentes entre elas.															
EA16 – Aprofundar as motivações, origens, saberes e práticas sobre as danças das regiões brasileiras, analisando as semelhanças e diferenças existentes entre elas.															
EA17 – Identificar sequências coreográficas, a partir dos diversos tipos de dança.															
EA18 – Sistematizar sequências coreográficas, a partir dos diversos tipos de dança.															
EA19 – Ampliar sequências coreográficas, a partir dos diversos tipos de dança.															
EA20 – Aprofundar sequências coreográficas, a partir dos diversos tipos de dança.															
EA21 – Identificar a relação entre saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança.															
EA22 – Sistematizar a relação entre saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança.															
EA23 – Ampliar a relação entre saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança.															
EA24 – Aprofundar a relação entre saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança.															
EA25 – Identificar valores e atitudes expressos nos diferentes tipos de dança.															
EA26 – Sistematizar valores e atitudes expressos nos diferentes tipos de dança.															
EA27 – Ampliar valores e atitudes expressos nos diferentes tipos de dança.															
EA28 – Aprofundar valores e atitudes expressos nos diferentes tipos de dança.															
EA29 – Identificar, nos festivais, mostras e eventos culturais, os diversos tipos de dança.															
EA30 – Sistematizar, nos festivais, mostras e eventos culturais, os diversos tipos de dança.															
EA31 – Ampliar, nos festivais, mostras e eventos culturais, os diversos tipos de dança.															
EA32 – Aprofundar, nos festivais, mostras e eventos culturais, os diversos tipos de dança.															

3.3 LUTA

A luta pode ser entendida como um combate corpo a corpo entre duas pessoas. É uma disputa em que os oponentes devem ser subjugados mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1997).

Caracteriza-se por uma regulamentação específica, com o objetivo de evitar e punir atitudes violentas e desleais. Sendo uma forma de expressão corporal, que representa vários aspectos da vida dos seres humanos, a luta precisa ser compreendida desde a busca pela sobrevivência, no que se refere a sua história, passando pelas esferas sociais, afetivas, religiosas, políticas, econômicas, até uma forma de linguagem transmitida ao ser humano, ao longo dos tempos.

Podemos citar exemplos de lutas a serem desenvolvidas na escola, desde as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro, até as de movimentações e regras mais complexas, como a Capoeira, o Jiu Jitsu, o Judô, o Caratê, o Taekwondo e outras. Cabe ainda um esclarecimento fundamental: a diferenciação entre luta e artes marciais, considerando que a segunda lida, necessariamente, com contextos de guerra.

Ao tratarmos o tema da luta no contexto pedagógico da escola, faz-se necessário o resgate da cultura brasileira, de maneira a priorizar as origens do negro, do branco e do índio, e também uma análise dos contextos orientais de forma a ampliar o horizonte cultural dos estudantes.

Torna-se ainda fundamental compreender os movimentos da mídia na realização de eventos de Artes Marciais Mistas (MMA), elucidando as intenções mercadológicas e as estratégias de marketing que envolvem a questão. Assim, torna-se possível a

construção de uma identidade social e cultural dos discentes e fomenta-se o respeito às diferenças, estimula-se o pensamento crítico e também o desenvolvimento de habilidades motoras para que eles compreendam o sentido/significado implícito em cada uma de suas ações.

Segundo Cordeiro e Pires (In: SOUZA JÚNIOR, 2005),

a compreensão da realidade relacionada ao campo das lutas, deve estar presente na formação das nossas crianças e adolescentes em sua educação básica, como conhecimento tratado pela educação física, pois, a partir desses referenciais, a escola poderá proporcionar aos alunos uma leitura crítica de atividades como o vale tudo e outras diferentes competições, que desrespeitam princípios filosóficos sobre os quais estão apoiadas as práticas corporais agonísticas que culturalmente se diferenciam. Negar esse conhecimento é excluir aspectos fundamentais dos agrupamentos humanos e suas culturas, é negar a especificidade das práticas corporais construídas no interim do processo de formação das sociedades (p. 214).

Dessa forma, o desenvolvimento da prática será vivenciado e valorizado em função do contexto em que ocorre e também das intenções dos praticantes, considerando aqui os valores éticos, sem os quais qualquer prática da cultura corporal se tornaria simplesmente uma técnica sem valor social.

Destacamos a importância da capoeira, que, segundo o Coletivo de Autores (1992), expressa, em movimentos, a emancipação da luta do negro no Brasil escravocrata. Trata-se de um conjunto de gestos, que representa a voz do oprimido em busca da libertação.

Nesse mesmo sentido, Cordeiro e Pires (In SOUZA JÚNIOR, 2005) afirmam que essa prática representa uma manifestação do povo brasileiro de origem negra e que historicamente vem sofrendo várias formas de preconceito e discriminação em nossa sociedade. Os autores apontam para a importância de abordá-la de forma histórica, à medida que os discentes venham a

perceber o espírito libertário de sua prática que é um misto de contrários: luta/jogo, afetividade/agressividade, sagrado/profano, caracterizando-se como uma recriação do mundo vivido, um lócus privilegiado para a inversão

dos valores sociais excludentes. Isso porque na roda de capoeira não há, a priori, nenhuma vantagem dos jogadores; o que vai determinar um bom jogador é sua capacidade, no momento do jogo, de resolver as 'questões' colocadas: questões de movimento, questões que desafiam o raciocínio, a esperteza corporal dos capoeiristas que quanto mais conhecimento de si e de suas possibilidades e limites tiver, mais dono de si será, melhor jogador se apresentará e maior conhecedor do mundo se tornará (p. 210).

Em relação à sistematização do conhecimento da capoeira, nas aulas de Educação Física, os autores sugerem quatro temáticas centrais: a historicidade, a musicalidade, os gestos e os rituais. Igualmente, destacamos as mesmas temáticas, respeitadas suas particularidades culturais, para as abordagens de conteúdos de outras lutas existentes no mundo.

A luta, assim como os outros temas da cultura corporal, precisa ser abordada, levando-se em consideração os aspectos de organização, da identificação e da categorização dos movimentos de combate corpo a corpo. Depois, abordando a iniciação da sistematização desses movimentos, a partir da compreensão do sentido/significado histórico-social de cada uma de suas formas, levando o estudante à formação de um pensamento mais crítico do que técnico, por meio do conhecimento estudado, tarefa primordial da escola.

3.3.1 Apresentação das Expectativas de Aprendizagem

LUTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento: Representações			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos: Identificação			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento		
EA1 – Identificar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é luta.												
EA2 – Sistematizar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é luta.												
EA3 – Ampliar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é luta.												
EA4 – Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é luta.												
EA5 -Identificar, através de brincadeiras, as tarefas de defender, atacar e controlar.												
EA6 - Sistematizar, através de brincadeiras, as tarefas de defender, atacar e controlar.												
EA7 - Ampliar diferentes possibilidades de ação na luta: ataque – empurrar, agarrar, puxar, desequilibrar o outro; defesa – equilibrar-se, esquivar-se, livrar-se do outro; e controle – imobilizar, segurar, prender, gingar, visando dominar ou ludibriar o outro.												

LUTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações			Regularidades					
	Ciclos:			Representações			Ampliação			Aprofundamento		
	Identificação	Sistematização	Ampliação	Aprofundamento								
EA8 - Identificar os fundamentos básicos da luta (atacar, defender e controlar), compartilhando-os em forma de festivais.												
EA9 - Sistematizar tipos de luta, apresentando-os em festivais.												
EA10 - Ampliar os conhecimentos das modalidades das lutas, socializando-os em festivais.												
EA11 - Identificar práticas de lutas, reconhecendo, em contextos lúdicos, ações corporais básicas: andar, correr, saltar, trepar, rolar, quadrupediar, girar, rastejar, escorregar, empurrar, puxar e chutar.												
EA12 - Sistematizar práticas de lutas, reconhecendo, em contextos lúdicos, ações corporais básicas: andar, correr, saltar, trepar, rolar, quadrupediar, girar, rastejar, escorregar, empurrar, puxar e chutar.												
EA13 - Ampliar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade.												
EA14 - Aprofundar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade.												
EA15 - Identificar diferentes expressões de lutas advindas de distintas influências étnicas, especialmente as da cultura do povo brasileiro.												
EA16 - Sistematizar o conhecimento acerca de diferentes expressões de lutas advindas de distintas influências étnicas, especialmente as da cultura do povo brasileiro.												
EA17 - Ampliar o conhecimento acerca de diferentes expressões de lutas advindas de distintas influências étnicas, especialmente as da cultura do povo brasileiro.												
EA18 - Aprofundar o conhecimento acerca de diferentes expressões de lutas advindas de distintas influências étnicas, especialmente as da cultura do povo brasileiro.												
EA19 - Identificar a história de diferentes modalidades de lutas, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.												
EA20 - Sistematizar a história de diferentes modalidades de lutas, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.												
EA21 - Ampliar a história de diferentes modalidades de lutas, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.												
EA22 - Aprofundar a história de diferentes modalidades de lutas, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.												
EA23 - Aprofundar os conhecimentos das modalidades das lutas, produzindo conceitos e participando da organização de festivais.												
EA24 - Conhecer limites e possibilidades do próprio corpo e do corpo do outro, a partir de contextos lúdicos nas modalidades de lutas.												
EA25 - Compreender a diferença entre luta e briga, reconhecendo a luta como prática corporal organizada.												

LUTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos:			Identificação	Sistematização		Ampliação		Aprofundamento			
EA26 - Identificar seqüências simples de movimentos de ataque, controle e defesa.												
EA27 - Ampliar seqüências simples de movimentos de ataque, controle e defesa.												
EA28 - Aprofundar seqüências simples de movimentos de ataque, controle e defesa.												
EA29 - Refletir sobre a interação entre homens e mulheres nas lutas, identificando e respeitando as diferenças em termos da constituição corporal.												
EA30 - Refletir sobre o sentido e a prática das lutas e suas relações com as violências.												
EA31 - Identificar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA32 - Sistematizar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA33 - Ampliar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA34 - Identificar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA35 - Sistematizar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA36 - Ampliar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA37 - Aprofundar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												
EA38 - Compreender as relações entre a prática das lutas e os benefícios e malefícios para a saúde, inclusive procedimentos de socorros de urgência.												
EA39 - Conhecer e refletir sobre as artes marciais e as lutas por liberdade.												
EA40 - Ampliar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade.												
EA41 - Aprofundar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade.												
EA42 - Aprofundar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.												

3.4 JOGO

De acordo com o Coletivo de Autores (2012), o jogo é uma invenção da humanidade, um ato em que as suas intencionalidades e curiosidades resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Oferece situações de aprendizagem ricas e interessantes, promove o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes, permitindo o

confronto de percepções de esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificações de conceitos e conhecimentos diversos. Possibilita, ainda, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognitivas, aos limites e às regras. Nesse contexto do jogo, durante as aulas de Educação Física, os estudantes podem ser orientados, tanto a experimentar outras formas socialmente organizadas, como a criar e a recriar variações e alternativas a essas convenções.

Jogos e brincadeiras são sinônimos em diversas línguas. Oferecem, tanto aos estudantes, quanto ao professor, a possibilidade de viver conflitos e de buscar solução para eles, assim como estimulam a negociação, a lealdade, a solidariedade e a cooperação de estratégias. Os jogos, graças ao seu valor formativo e educativo, contribuem para a formação da personalidade, para a tomada de decisão coletiva como fator de integração social e socialização, bem como para compreensão das possibilidades e necessidades.

As crianças, ao brincarem, não se preocupam com os resultados, pois o prazer em jogo possibilita-lhes agir livremente diante das atividades exploradas. Essa cultura lúdica deve ser cultivada, durante as aulas, para que possamos oportunizar uma flexibilidade do brincar, que muitos autores denominam de momentos de futilidade ou atos sem consequência. As crianças, ao brincarem, têm a possibilidade de ludicamente solucionar os problemas que lhes são apresentados (BRUNER, 1978).

A ludicidade deve, cada vez mais, ser enriquecida e estar presente nas aulas de Educação Física nas escolas. Assim sendo, o professor, ao problematizar os jogos tratados em sala de aula, terá a possibilidade de ver os estudantes resgatarem outros jogos, frutos de suas realidades, de suas vidas fora da escola. Jogos que, ao estarem presentes nas aulas, contribuem para enriquecer a

ludicidade, durante as experiências vividas que, em muitos casos, são semelhantes ou iguais àquelas praticadas fora da escola. Momento em que a alegria e o prazer de participar ficam evidentes, até porque os jogos representam uma parte de suas vidas.

É importante, no entanto, que o professor, nesse trabalho, procure contemplar a memória lúdica da comunidade em que os estudantes vivem, além de proporcionar-lhes, também, conhecimentos de jogos de outras regiões brasileiras e até mesmo de outros países. Podemos encontrar, dentre as manifestações de jogos a serem abordadas, durante o processo de escolarização, as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de um modo geral.

Essas contribuições teórico-metodológicas nos ajudam a refletir e a qualificar o ensino dos jogos nas escolas à luz da realidade. Com essa reflexão, podemos vislumbrar um ensino do jogo voltado para a vida das crianças. Ao dar ênfase aos elementos sociais e às interações no meio ambiente em que vivem as crianças e os jovens, podemos vislumbrar contribuições significativas para esse conhecimento na escola, na medida em que, ao considerarmos o cotidiano dos estudantes com a vivência desses jogos, será enfatizada a cultura corporal desses educandos. Assim, durante a realização dos jogos, será propiciado o prazer e não o sofrimento; a alegria e não a tristeza (TAVARES e SOUZA JÚNIOR, 2011).

Com o passar do tempo, perdemos, muitas vezes, as imagens sociais que ficam guardadas em gavetas, que não foram abertas em virtude de outros modos de vida vividos na sociedade contemporânea. As aulas de Educação Física nas escolas podem recuperar, em conteúdo, os jogos populares criados tanto pelos nossos antepassados, como recriados hoje pelas crianças e jovens durante as aulas. Segundo Tavares (2004), eles são caracterizados: (i) pela flexibilidade das regras (diferenciam-se de bairro para bairro,

de cidade para cidade ou de país para país); (ii) pelo grande número de participantes; (iii) por não existirem formas predeterminadas para a execução técnica; e (iv) pelos praticantes, em sua maioria, das camadas populares. A cultura desses jogos encontra-se esquecida por parte dos professores nas escolas, que, muitas vezes, priorizam jogos do interesse mercadológico para a sociedade. Consideramos importante que a escola possibilite o acervo cultural para outros elementos da cultura que não apenas a escolarizada. O ser humano, ao criar e recriar a cultura, estará possibilitando a realização de brincadeiras e ampliando as informações para o nosso acervo cultural. Para o Coletivo de Autores (1992; 2012), os professores podem organizar e estruturar a ação pedagógica da Educação Física, de maneira que o jogo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como um conhecimento que constitui um acervo cultural ao qual os estudantes devem ter acesso na escola.

Nesse contexto de recuperação da cultura, Tavares e Souza Júnior (2006) analisam que o jogo, nas aulas de Educação Física, não deve visar apenas ao rendimento técnico, nem ser considerado somente entretenimento, descontração e premiação. Ele deve ser abordado como o conhecimento de que os estudantes precisam apropriar-se para a sua vida. Os autores propõem que o tratamento desse conhecimento leve em conta a sua classificação em três categorias que são interligadas histórica e teoricamente: o jogo de salão, como aquele que usa tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores e que tem regras pré-determinadas; o jogo popular, como aquele em que seus elementos podem ser alterados/decididos pelos próprios jogadores e que possuem regras flexíveis e o jogo esportivo, como aqueles que se aproximam dos esportes de quadra, tendo como essência da sua prática a ludicidade. Essa sistematização objetiva trazer uma estruturação mais específica a respeito do conhecimento do referido conhecimento, a fim de proporcionar uma melhor delimitação, em forma de conteúdos de ensino, para a prática pedagógica da Educação Física na escola.

Vale acrescentar que esses jogos podem sofrer alterações pedagógicas para propiciar um percurso de apropriação e produção por parte dos estudantes, mas que os levem, também, a compreender os jogos em sua forma atual e até mesmo oficial. A história, as regras, as técnicas e as táticas devem ser apreendidas em um processo metodológico de vivência em pequenos e em grandes jogos (TAVARES, 2004; 2006).

3.4.1 Apresentação das Expectativas de Aprendizagem

JOGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento: Representações			Generalizações						Regularidades		
Ciclos:	Identificação			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento		
EA1 – Identificar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo, inerentes à sua realidade de ação corporal.												
EA2 – Sistematizar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo (popular, de salão e esportivo), a partir da prática dos mesmos												
EA43 - Ampliar o conhecimento sobre o que é jogo (popular, esportivo e de salão), a partir da prática dos mesmos.												
EA4- Aprofundar o conhecimento sobre o que é jogo (popular, esportivo e de salão), a partir da prática dos mesmos.												
EA5 – Identificar as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).												
EA6 – Sistematizar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).												
EA7 – Ampliar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).												
EA8 – Aprofundar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).												
EA9 - Identificar a vitória e a derrota como parte integrante dos Jogos (populares, de salão e esportivos).												
EA10 – Sistematizar os conceitos de vitória e derrota como parte integrante dos Jogos (populares, de salão e esportivos).												
EA11 – Ampliar os conceitos de vitória e derrota como parte integrante dos Jogos (populares, de salão e esportivos).												
EA12 - Aprofundar os conceitos de vitória e derrota como parte integrante dos Jogos (populares, de salão e esportivos).												
EA13 – Identificar a historicidade dos jogos (populares, de salão e esportivos), como reflexão dos aspectos sócio-culturais												

JOGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos:			Identificação	Sistematização		Ampliação		Aprofundamento			
EA14 – Sistematizar a pesquisa sobre a historicidade dos jogos (populares, de salão e esportivos), como reflexão dos aspectos sócio-culturais.												
EA15 – Ampliar a pesquisa sobre a historicidade dos jogos (populares, de salão e esportivos), como reflexão dos aspectos sócio-culturais.												
EA16 – Aprofundar a pesquisa sobre a historicidade dos jogos (populares, de salão e esportivos), como reflexão dos aspectos sócio-culturais.												
EA17 – Identificar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade.												
EA18 – Sistematizar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade.												
EA19 – Ampliar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços de existentes na comunidade.												
EA20 – Aprofundar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade.												
EA21 – Identificar textos (desenhos, letras, etc.), visando o entendimento dos Jogos (populares, de salão e esportivos), de forma organizada e contextualizada.												
EA22 – Sistematizar textos escritos, visando a compreensão e explicação dos Jogos (populares, de salão e esportivos), de forma organizada e contextualizada.												
EA23 – Ampliar textos escritos, visando a compreensão dos Jogos (populares, de salão e esportivos), de forma organizada e contextualizada.												
EA24 – Aprofundar textos escritos, visando a compreensão dos Jogos (populares, de salão e esportivos), de forma organizada e contextualizada.												
EA25 – Identificar os Jogos (populares, de salão e esportivos) nos Festivais de Cultura Corporal.												
EA26 – Sistematizar os Jogos (populares, de salão e esportivos) nos Festivais de Cultura Corporal.												
EA27 – Ampliar os Jogos (populares, de salão e esportivos) nos Festivais de Cultura Corporal.												
EA28 – Aprofundar os Jogos (populares, de salão e esportivos) nos Festivais de Cultura Corporal.												

3.5 ESPORTE

A palavra esporte tem suas raízes no termo *desporto*, de origem francesa, que significa prazer, descanso, recreio. Foram os ingleses que lhe atribuíram um significado mais atlético e vinculado a algumas regras, chegando à expressão *sport*. Mais tardiamente, chegou-se ao português *esporte*. Destacamos, ainda, as ligações etimológicas com o latim *deportare*, que significa divertir-se.

O esporte adquiriu novas funções e definições sociais ao longo das mudanças e redimensionamentos pelos quais a sociedade passou. Assim, outras possibilidades de análise passaram a existir, vinculadas à produção, industrialização ou mesmo à cultura de um determinado grupo. Ressaltamos ainda, que os ideais cristãos existentes, ao longo da história do Ocidente, não deram maior relevância a tais práticas e, somado a isso, está ainda a valorização do saber e da erudição em detrimento do corpo, candentes no período da Reforma e que antecedeu o período da racionalidade, na fase conhecida por *Iluminismo*.

O fenômeno *esporte* parece se apoiar também em outras bases para ganhar expressão e significado e passa a ter – além de sua característica geradora de mudanças biológicas – um aspecto indutor de mudanças de comportamentos (VARGAS, 2010). É sabido que o esporte possui ampla característica polissêmica, principalmente em suas ligações político-sociais, pois agrega, em sua essência, os mesmos princípios (fisiológicos ou morais) e normas que precisam ser absorvidos pelo homem. A sistematização do esporte, também se constituiu de um significado médico e/ou terapêutico, e ainda com aplicação pedagógica institucional.

Na história mais recente do Brasil, o termo vincula-se ainda ao militarismo e à guerra. Educar o corpo, estimular a força física e condicionar as demais aptidões significava (além de saúde)

uma demonstração de nacionalismo. O esporte, assim como a ginástica, foi utilizado como um método de educação do comportamento, da moral do indivíduo (BRACHT, 2007). Moldar o caráter pelo caminho do corpo parecia ser mais útil do que pela inteligência. Trata-se de algo mais no nível da sensibilidade do que da intelectualidade. O contexto militar foi essencial neste processo, pois com o cenário da “guerra fria”, ostentar atletas fortes, viris e saudáveis significava a exposição de uma ideia implícita de que os soldados da nação assim também o seriam.

O processo de esportivização no país e no mundo, ao longo do século XX, deve ser também destacado e compreendido. Tal processo exerce significativa influência nas escolas até os dias atuais. Destacamos que a prática esportiva possui como máxima, no imaginário social, a emulação ou rivalidade entre os corpos. Quanto mais se pratica ou se treina um esporte – e treina-se o movimento técnico e o condicionamento físico geral do corpo – mais condições terá o indivíduo de superar o seu “adversário”, ou seja, o “outro”. Alguém vence e alguém perde. Tal problemática aparece na escola – muitas vezes em destaque – nas práticas de Educação Física como uma relação natural e acrítica; afinal, os meios de comunicação de massa também reforçam e enaltecem exatamente isso (VARGAS, 2010). Há mais de um século, por exemplo, os Jogos Olímpicos (modernos) escancaram o quão importante é estar no pódio ostentando uma medalha. Deverá a escola reproduzir as mesmas coisas?

O esporte é ainda entendido como uma prática social que institucionaliza os aspectos lúdicos da cultura corporal, traduzindo-se em uma dimensão complexa de fenômenos que envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade, de uma forma geral. Sendo uma produção histórica e cultural, segundo o Coletivo de Autores (1992), o esporte subordina-se aos códigos e significados, que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode

ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que lhe atribui valores educativos para justificar a sua inserção no currículo escolar.

No que se refere ao conhecimento a ser tratado no currículo escolar, o esporte precisa ser encarado como o “*esporte da escola*” e não como o “*esporte na escola*” (VAGO, 1996). Este último encontra-se carregado de estigmas, como exigência de máximo rendimento, normas de comparação, princípio da sobrepujança, regulamentação rígida e racionalização dos meios e das técnicas, levando o sujeito a adaptar-se unicamente aos valores de uma sociedade, sem proporcionar-lhe uma visão de “quem” ele é, ou como ele está inserido em uma monocultura de sucesso pela eficiência esportiva (OLIVEIRA, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2006).

Assim, após esse sucinto resgate histórico de significações sobre o esporte, concluímos sobre a sua complexidade e sobre suas múltiplas perspectivas de análise. Optamos por defini-lo como “uma atividade física regrada e competitiva, em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme sua dimensão ou expectativa sociocultural, e finalmente, em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização” (MARCHI JÚNIOR, 2004).

De acordo com Pires e Neves (2002), o esporte é tão prestigiado em nossa cultura que a própria Educação Física parece confundir-se com ele no ambiente escolar. Desse modo, o esporte tornou-se o conteúdo determinante das aulas, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio. Isso, porém, não tem acontecido sem que críticas sejam feitas às consequências que essa transposição dos sentidos e códigos do esporte de rendimento para o âmbito escolar pode acarretar: tendência ao selecionamento/exclusão, competitivismo exacerbado, especialização e instrumentalização precoces, entre outras.

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

Além disso, precisamos tematizar o esporte de maneira ampla, pois historicamente elegemos determinadas modalidades que baseiam o trabalho com esta prática corporal nas escolas: futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Nossa perspectiva, respeitando a cultura local, defende a presença de outras modalidades esportivas a serem vivenciadas na Educação Física, como os esportes radicais ou de aventura, a variedade de práticas do atletismo, peteca, *badminton*, *rúgbi*, futebol americano, *baseball*, natação, *friesbee*, *corfebol*, *punhobol*, *cricket*, entre outras.

3.5.1 Apresentação das Expectativas de Aprendizagem

ESPORTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento: Representações			Generalizações						Regularidades		
Ciclos:	Identificação			Sistematização			Ampliação			Aprofundamento		
EA1 - Identificar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, explicando semelhanças e diferenças relacionadas aos fundamentos técnicos, táticos e regras de diferentes modalidades esportivas.												
EA2 - Sistematizar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, explicando diferentes modalidades esportivas e seu significado central, relacionando-as aos fundamentos técnicos, táticos e regras.												
EA3 - Ampliar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, conceituando as diferentes modalidades esportivas, explicando o seu significado central, dominando fundamentos técnicos, táticos e regras.												
EA4 - Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, conceituando as diferentes modalidades esportivas e identificando as regularidades científicas do referido fenômeno, relacionando-o à sociedade atual.												

ESPORTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3
	Desenvolvimento:			Generalizações						Regularidades		
	Ciclos:			Sistematização		Ampliação		Aprofundamento				
	Identificação											
EA5 – Contribuir na organização e/ou participar (de forma prática, escrita e/ou verbalizada) de festivais de cultura corporal, enfatizando a comparação entre os aspectos competitivos e lúdicos, compreendendo tanto os elementos externos, visíveis das representações com os internos, formando conceitos referentes ao esporte.												
EA6 – Identificar atividades esportivas possíveis de serem realizadas em equipamentos/espços de lazer e culturais existentes na comunidade.												
EA7 - Sistematizar atividades esportivas possíveis de serem realizadas em equipamentos/espços de lazer e culturais existentes na comunidade.												
EA8 - Ampliar atividades esportivas possíveis de serem realizadas em equipamentos/espços de lazer e culturais existentes na comunidade.												
EA9 - Aprofundar atividades esportivas possíveis de serem realizadas em equipamentos/espços de lazer e culturais existentes na comunidade.												
EA10 - Discutir/refletir sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, a partir das práticas esportivas coeducativas.												
EA11 – Identificar as referências sobre as atividades esportivas, que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.												
EA12 - Sistematizar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.												
EA13 - Ampliar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.												
EA14 - Aprofundar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.												

ESPORTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3			
	Desenvolvimento:			Representações						Generalizações			Regularidades		
	Ciclos:			Identificação		Sistematização		Ampliação		Aprofundamento					
EA15 – Relacionar a prática das atividades esportivas a outros saberes escolares (biológicos, fisiológicos, filosóficos, linguísticos e outros).															
EA16 – Identificar a historicidade do fenômeno esporte e de suas modalidades.															
EA17 - Sistematizar a historicidade do fenômeno esporte e de suas modalidades.															
EA18 - Ampliar a historicidade do fenômeno esporte e de suas modalidades.															
EA19 - Aprofundar a historicidade do fenômeno esporte e de suas modalidades.															
EA20- Refletir sobre os valores (re)produzidos no esporte: morais, éticos, estereótipos, preconceitos e discriminações relacionados à prática do esporte na sociedade.															
EA21 - Confrontar o jogo com o esporte, identificando suas semelhanças e diferenças, contextualizando-os e relacionando-os ao cotidiano de vida.															
EA22 – Confrontar o esporte com os demais conteúdos da cultura corporal, produzindo conceitos, reorganizando as atividades esportivas, sendo capazes de alterar suas regras e seus materiais, adequando-os às possibilidades de práticas da realidade local.															
EA23 – Analisar e sintetizar a história dos jogos olímpicos modernos e dos jogos olímpicos da antiguidade clássica, relacionando-os ao fenômeno aos dias atuais.															
EA24 - Analisar criticamente a presença das diversas violências no esporte, refletindo sobre as relações entre esporte e mídia.															
EA25 - Analisar criticamente as relações entre esporte e saúde, compreendendo os malefícios e os problemas envolvidos na utilização de drogas/doping.															
EA26 – Pesquisar e compreender o esporte adaptado, o esporte radical, o esporte de aventura, conhecendo suas características e particularidades.															
EA27 – Identificar as diferenças e semelhanças existentes entre: esporte educação, esporte recreativo e esporte de alto rendimento.															
EA28 - Sistematizar as diferenças e semelhanças existentes entre: esporte educação, esporte recreativo e esporte de alto rendimento.															
EA29 - Ampliar as diferenças e semelhanças existentes entre: esporte educação, esporte recreativo e esporte de alto rendimento.															
EA30 - Aprofundar as diferenças e semelhanças existentes entre: esporte educação, esporte recreativo e esporte de alto rendimento.															

4 REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. XIX n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997. v. 7.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.

BRUNER, J.S & RATNER, N. Games, Social Exchange and the Acquisition of Language. In: **Journal of Child Language**. v. 5, n. 3, Oct. 1978. p. 391-491-401.

BUCKLAND, T. Embodying the past in the present: dance and ritual. In: **Dance, music and the ritual**. Warsaw: Polish Society of Ethnochoreology, Institute of Art-Polish Academy of Sciences, 1994.

CARDOSO, C. L. Unidade Didática 4: concepção de aulas abertas. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2003, p. 121-158.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO I. & PIRES, R. Considerações a respeito da capoeira na escola. In SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física Escolar**. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: UDUPE, 2005, p. 207-216.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando. Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, 2003.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de**

Pedro Segundo e o ensino secundário da boa sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DANILOV M. A. & SKATKIN M.N. **Didáctica de la escola média.** República de Cuba, Pueblo y Educación, 1978.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVYDOV V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola:** a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz: FACHA, 1999.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 155-171, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. In: **Encontro de História da Educação Física e do Esporte,** 1993, Campinas. Coletânea Grupo de História do Esporte Lazer e Educação Física. FEF/Unicamp, 1993. p. 167-172.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LABAN, Rudolf von. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LORENZINI, Ana Rita et al. Programa de formação continuada em educação física: sujeitos, processos e produtos. In: TERRA, D.V. & SOUZA JÚNIOR, M. (Orgs.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte:** Política e Cotidiano. São Paulo/Goiânia: Hucitec/CBCE, 2010. p. 141-173.

MARCHI JÚNIOR, W. Sacando o Voleibol. São Paulo/ Ijuí: Hucitec/ Unijuí, 2004.

MARQUES. I A. Dançando na escola. **Motriz,** Rio Claro, v. 3, n.1, p. 20-28, 2007.

MELO, Victor Andrade de. A educação física nas escolas brasileiras: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica em educação física.** Aracruz, ES: FACHA, v. 3, p. 48-68, 1998.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas. Autores Associados, 2001.

PEREIRA, Silvia Raquel C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção

- e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 60-61, 2001.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Política de ensino e escolarização básica**. Recife: SE-PE, 1998. (Coleção Professor Paulo Freire).
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco** - Educação Física. Recife: SEDUCPE e UNDIME-PE, 2006.
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas** – Educação Física – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2010.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas**: Educação Física. Recife: SEE-PE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel).
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife: SE-PE, 1989.
- PIRES, G.L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 53 -95.
- RIBAS, Tomás. **Que é o Ballet?** Lisboa: Coleção Arcádia, 1959.
- SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **Educação Física Escolar**: dilemas e práticas. Salto para o Futuro/ TV Escola. Ano XXI, Boletim 12, Setembro, Rio de Janeiro, 2011.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- . **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física no currículo escolar e o esporte: (im) possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. In TAVARES, Marcelo (Org.) et al. **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física**: reencontros com caminhos interdisciplinares. Recife: EDUPE, 2006.
- SOUZA, Fábio Cunha, SOUSA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a Educação Física na Rede Estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n.1, p. 1319, jan./mar. 2013.
- TAFFAREL, C. N. Z.; ALMEIDA R.; COSTA, A.; GONÇALVES, J. (2000). Avaliar

com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física. In COSTA CARVALHO, M. H. **Avaliar com os pés no chão da escola**: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Recife: Universitária da UFPE. p. 195-217.

TAVARES, Marcelo e SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de Educação Física. In TAVARES, Marcelo (Org.) et al. **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física**: reencontros com caminhos interdisciplinares. 2. ed. Recife, 2011, p. 131-133-134.

TAVARES, Marcelo e SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. In TAVARES, Marcelo (Org.) et al. **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física**: reencontros com caminhos interdisciplinares. Recife, 2006, p. 69-75.

TAVARES, Marcelo. **O ensino do jogo na escola**: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife: Edupe, 2004.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 a 1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VARGAS, Cláudio Pellini. **Identidades em desalinho: a ambivalência do educador físico na crise da modernidade**. 2010. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

COLABORADORES

Contribuíram significativamente para a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Educação Física Ensino Fundamental e Médio os professores, monitores e representantes das Gerências Regionais de Educação listados a seguir, mercedores de grande reconhecimento.

PROFESSORES

Abedigno da Silva Vanderlei	Anacelia Patricio de Oliveira Vasconcelos
Acacia Guimaraes Santos	Anadelia Jansen Nascimento
Adilza Gomes da Cunha Silva	Anderson Alves Barros
Adriana Francisca do Amaral	Andre Carlos Monteiro
Adriani de Siqueira Wanderley	Andre dos Santos Ferreira
Alberico dos Santos Silva	Andreza Marcela Feijo da Silva Santiago
Alessandra Karina dos Reis	Antonino Fernandes da Silva Junior
Alessandra Virginia Rodrigues dos Santos	Antonio Carlos Vila Nova Lobo
Alexandra Vitoria Ferreira de Sant Ana	Antonio Francisco do Rego Netto
Alexandre Ferreira Paes de Lira	Antonio Joao Valdez Candeias
Alexandre Francisco de Lima	Antonio Luiz da Silva
Alexsandra Tomaz de Sa Reynaux Borba	Arantes Gomes do Nascimento
Alexsandro da Silva	Ariana Fabiola dos Santos
Allan Carneiro Gomes	Astrogildo Alves da Silva
Allison Ramalhoeanes Nogueira Galindo da Silva	Auridete Goncalves de Souza Conserva
Aluisio Miguel de Oliveira	Auzani Alves Ferraz de Castro
Amadeu Ferreira da Silva	Barbara Amaral Bruno Silva
Amelia Jose Silva da Silveira	Bartolomeu L de Barros Junior
Ana Carolina de Sa Machado Oliveira	Benedito Feitosa da Silva
Ana Celina Cordeiro da Silva	Breno Campos dos Santos
Ana Cristina Borges da Rocha Leao	Carlinda Carneiro Barbosa
Ana Izabela Pepeu Vieira Silva	Carlos Correia de Albuquerque Filho
Ana Lucia de Araujo	Carmem Silvia Neri de Maria
Ana Lucia Martins de Souza	Carmem Tereza Luna Oliveira Chaves
Ana Lucia Martins Maturano	Celia Bento da Silva
Ana Maria dos Santos Lima Nunes	Cicera Maria Pereira de Carvalho
Ana Maria Mineiro Maciel	Cicera Roseana Alves Falcao
Ana Maria Vieira Torres	Cicero Jacinto dos Santos
Ana Paula da Silva	Cilene Maria Pereira Valoes
Ana Paula Leandro da Silva	Claudia Marcia de Lima Oliveira
Ana Roberta Wanderley Coutelo	Claudia Maria de Souza

Os nomes listados nestas páginas não apresentam sinais diacríticos, como cedilha e acentuação gráfica, porque foram digitados em sistema informatizado cuja base de dados não contempla tais sinais.

Claudinalle Patrícia de Oliveira
 Claudio Antonio Ferreira de Lima
 Cristiano Robson Nunes de Melo
 Cristina Gorethe de Moraes Lima
 Cristina Maria de Mendonca
 Damiao Alves de Lucena
 Daniel Ozires Nuvens Neto
 Danubia Gomes da Silva
 David Irving da Silva
 Delmiro Lopes do Nascimento Filho
 Denice Barreto Gomes
 Denise Vasconcelos de Figueredo Rodrigues
 Denivaldo Lemos da Silva
 Deusdeth Ferraz Marcolino Bezerra
 Diana de Cassia Raposo Maia
 Dojival Pereira da Silva
 Dorgivania Maria Silva Galvao
 Edilanea Nunes Melo
 Edilene Maria Torreao Brito
 Edjane Margarida dos Santos
 Edmilson Jose da Silva Junior
 Edna Carla Eustaquio da Silva Cavalcanti
 Edna Maria dos Santos
 Edson Alves Gondim Junior
 Edson Cristiano Ferreira de Oliveira
 Elciane Sousa Pereira
 Elia Gomes Monteiro
 Eliane Teixeira Lopes
 Elisama Alves de Lima
 Eloy Maciel Neto
 Elzeny de Almeida Alves
 Emerson Andre Buarque Vasconcelos dos Santos
 Emerson Pereira Medrado de Souza
 Emiliana Moreira de Lira
 Eneas Rodrigues da Silva Filho
 Erivando Barbosa de Melo
 Esdras Andreson Nascimento da Silva
 Eudnice da Silva Barbosa
 Evancy Maria Silva de Sousa Guimaraes
 Eveline Freire Ramos
 Fabio Jose de Melo
 Fabio Marques Bezerra
 Felipe de Menezes Tavares
 Felis Cantalicio de Meneses
 Felix Leonardo de Lima
 Filipi Diego de Araujo Leite
 Flaviana Fernanda Pereira Gonzalez
 Flavio Jose Pereira de Carvalho
 Francinete Aparecida Fonseca Ribeiro Santos
 Francisco de Alencar Brito Junior
 Francisco Juscimar dos Santos
 Francisco Pereira Leite
 Geane de Souza Leal
 Geni dos Santos Silva
 Geovan Peixoto de Alencar Filho
 Geraldo Alves da Silva
 Geraldo Xavier dos Santos
 Gilberta de Fatima Arruda Silva
 Gilmar Ferreira dos Santos
 Gilvandro Alves Frazao
 Giselle Bezerra dos Santos Araujo
 Glauro de Sa Leitao Angeiras
 Guilherme Tell Cavalcante de Santana
 Gustavo Costa da Silva
 Heloisa Neves Pinheiro
 Henrique Flavio de Faria Neves
 Herika Cristina Pereira de Lucena
 Heryssa Josefa Nunes Lopes
 Hosana Marisa dos Santos
 Hozana de Fatima da Silva Santos
 Hugo Ubiratan Silva da Costa
 Humberto Vera Campos Filho
 Ildo Neves de Almeida
 Inaly Maria da Silva Lima
 Irinaldo Carlos de Oliveira
 Isaías Ferreira Tavares
 Izaac de Melo Barbosa
 Izabel Cristina de Moura Melo
 Jackson Gomes David
 Jadson da Silva
 Jairo Augusto de Albuquerque e Silva
 Jamildo Honorato Severo
 Jamilles Alberes Goncalves Matias
 Janaina da Silva Oliveira Macedo
 Janaina Satiro da Silva Rocha
 Janainna Laetitia de Siqueira Sousa
 Janeide Emilia do Nascimento
 Janine Freitas de Crasto
 Janira Emilia do Nascimento
 Jany Rosaria Barros Nascimento
 Jarlene Rodrigues Machado
 Jeane Guedes Barbosa
 Jefter Domingos Barbosa Campos
 Joao Batista do Nascimento
 Joao Carlos Oliveira Chaves
 Joao Evangelista da Gama
 Joao Felix da Silva Junior
 Joao Gabriel Eugenio Araujo
 Joao Mendes da Silva Neto
 Joao Renato Nunes
 Joaquim Alves da Silva
 Joelma de Holanda Silva
 Jonathar Matias Cardoso
 Jonia Maria Figueredo da Silva
 Jose Adriano dos Santos
 Jose Alexandre Soares
 Jose Costa Filho
 Jose de Arimateia Amorim Cunha
 Jose Evandro de Lira
 Jose Gomes Feitoza Junior
 Jose Ivan da Silva Paes
 Jose Luciano dos Santos Silva
 Jose Pedro dos Anjos
 Jose Rafael Gomes de Araujo
 Jose Ricardo Soares
 Jose Romero Tenorio de Oliveira

Jose Ronaldo de Lima
 Jose Vanildo Sobreira Soares
 Jose Wanderson Belarmino Morais
 Joselita Patricio de Souza
 Josenilda Martins de Souza
 Josivaldo Batista Pereira
 Josivando do Carmo da Silva
 Jouse Cabral de Ananias
 Juliano Rodrigues Lima
 Julio Cesar Gomes Barboza
 Karina da Rocha Silva
 Katia Simone Simao da Silva
 Kelly Pereira de Sa Rodrigues
 Lais Barbosa Lima
 Laise Oliveira de Amorim
 Lamartine Peixoto Melo Junior
 Laudeci Maria dos Santos Lima
 Laura Maria de Araujo Cavalcanti
 Leividy Diniz de Souza
 Leonardo de Queiroz Moraes
 Liane Maria Barbosa Luna Rodrigues
 Lidia Ferreira Soares
 Liliane Maria da Costa
 Livia Nunes Messias
 Lourival Ferreira de Morais Filho
 Luanda de Souza Cahu Gomes Vilarim
 Luciana Clecia Lopes Gomes
 Luiz Antonio Xavier Batista
 Luiz Carlos de Carvalho Paz
 Luiz Gustavo Neves de Araujo
 Magda Roberta Freitas da Silva
 Manoel Fernando Bezerra de Carvalho
 Manoel Messias dos Santos Purceno
 Manoel Rubenildo Correia de Santana
 Marcelo Rodrigues da Silva
 Marcia Ferreira Viana
 Marcia Maria Albuquerque da Silva
 Marcio Murilo Pereira Leite
 Marco Aurelio Bezerra de Albuquerque
 Marcondes Francisco Bezerra da Silva
 Marcos Alves da Silva
 Marcos Antonio Lira de Freitas
 Marcos Antonio Souza de Melo
 Maria Angelica Pitanga de Macedo Silva
 Maria Aparecida da Silva
 Maria Araujo de Souza Barros
 Maria Bernadete Alves Pereira
 Maria Celeste de Almeida Sa Barreto
 Maria Cristina do Nascimento
 Maria da Conceicao Amorim de Azevedo
 Maria da Conceicao da Silva
 Maria da Conceicao Pires da Silva Espindola
 Maria da Luz Victor da Silva
 Maria das Dores de Holanda Carvalho Alves
 Maria das Gracias de Carvalho Bezerra
 Maria de Fatima Castello Branco Cavalcanti
 Maria de Lourdes Santos
 Maria do Socorro Alves Monteiro
 Maria do Socorro Davi Damaso
 Maria do Socorro Lira Correia
 Maria do Socorro Moreira Bacurau
 Maria do Socorro Nascimento
 Maria Edna Barbosa Ramos
 Maria Eugenia Gomes da Silva
 Maria Euni de Araujo
 Maria Evaneide Nogueira
 Maria Gorete dos Santos Silva
 Maria Goretti Galvao Cysneiros de Aguiar
 Maria Ivanilda Oliveira Leal
 Maria Joselma Ventura
 Maria Josimere de Aguiar Correia
 Maria Leonilde da Silva Gomes
 Maria Lucia da Silveira
 Maria Maiara de Sousa
 Maria Paula da Silva
 Maria Pereira de Souza
 Maria Rejane Fernandes
 Maria Samarassan Vieira Severiano
 Maria Socorro Brito de Mendonca
 Maria Veronica de Lima
 Marilia Flavia Romeiro de Azevedo
 Marinalva Helena de Freitas
 Mario Santos Fernandes de Souza Junior
 Marizalva Aguiar
 Marta Jucene Pimetel
 Mateus Pereira de Oliveira
 Mayra Roberta Bione Gomes
 Meraldo Jose Araujo Alves
 Miguel Moura da Silva Neto
 Mirella Cristina Valenca
 Monica Suely Ferraz de Lucena
 Monica Valeria de Oliveira
 Nelson Bezerra Lopes Filho
 Nelson Ferreira Coutelo Neto
 Nilton Alves da Silva Junior
 Niza Pereira Silva da Fonseca
 Olinol Nunes de Oliveira Junior
 Patricia Lisandra Almeida Pereira
 Paulo Roberto Sobreira de Carvalho
 Pedro Jorge Figueiredo Torres
 Polyana Januario Pereira
 Raquel Neves de Souza Bibiano
 Regina Celia Oliveira de Melo
 Regina Coeli Leite Alves de Oliveira
 Rejane Travassos Bezerra de Queiroz
 Ricardo Jorge Goncalves Tabosa
 Rita de Cassia Santana da Silva
 Roberta Davi da Fonseca
 Roberta Pessoa do Nascimento Souza
 Roberto Pereira Canejo
 Roger Fabio da Silva Moura
 Rosangela Marcia Ramos de Oliveira
 Roselio Francisco dos Santos
 Rosiana de Brito Luz Castro
 Rosimery Pereira de Oliveira
 Rosinaldo Amaro Cassiano

Rute Maria da Costa
 Sandra Helena Vieira Leite
 Sandra Maria Pessoa
 Sandra Maria Tavares Apolinario
 Selma Maria Perreira da Silva
 Sergio Murilo de Lucena Meneses
 Shirley Priscilla Xavier Araujo
 Silvania Maria da Silva
 Silvio Mauro Galindo Oliveira
 Sineide Peixe Lemos
 Sueli Cavalcanti da Cruz
 Suellen Wanessa Oliveira da Silva
 Symmon Francisco dos Santos
 Tania Maria Alexandre Barbosa
 Tatiana da Silva Garcia Chaves
 Tatiana Flavia Araujo de Souza Lima
 Telca Lucia de Sales Pires
 Thais Dayane Torres Galindo dos Santos
 Thiago Pedro Alexandre Moreira
 Thyara Carolina de Medeiros Diniz

Valeria de Moura Costa Vieira
 Valmaria de Moura Aguiar Carvalho
 Valniete de Brito Pereira
 Vanderson Taurino Araujo
 Vania Carapia do Nascimento
 Vasseni da Mota Silva
 Vera Lucia Batista de Sousa
 Veronica de Lourdes Beltrao de Oliveira
 Mendes
 Viviane Maria Vieira Maciel Barbosa
 Vivianne do Nascimento Bezerra da Silva
 Waldenir Pereira da Silva
 Warner Mariano da Silva
 Weilther Feitosa de Melo
 Welliton Vagner Tavares da Silva
 Willian Leonilo Bezerra
 Zelia Maria de Souza Menezes e Sa
 Zenaide Oliveira dos Santos
 Zenicleide Moreira Soares

MONITORES

Aadalva Maria Nascimento Silva de Almeida
 Adeilda Moura de Araujo Barbosa Vieira
 Adriano Alves de Alencar
 Adriano Sobral da Silva
 Alda Marques de Araujo
 Alexandre Pereira Alves
 Ana Clecia da Silva Lemos Vasconcelos
 Ana Helena Acioli de Lima
 Ana Lucia Oliveira
 Ana Maria de Melo
 Andreia Simone Ferreira da Silva
 Angelica Ferreira de Araujo
 Betania Pinto da Silva
 Camila Correia de Arruda
 Carlos George Costa da Silva
 Conceicao de Fatima Ivo
 Daniel Cleves Ramos de Barros
 Diana Lucia Pereira de Lira
 Diego Santos Marinho
 Dulcineia Alves Ribeiro Tavares
 Edlane Dias da Silva
 Elayne Dayse Ferreira de Lima
 Emmanuelle Amaral Marques
 Erineide dos Santos Lima
 Fabiana Maria dos Santos
 Felipe de Luna Berto
 Fernanda Bivar de Albuquerque
 Fernanda de Farias Martins
 Francisca Gildene dos Santos Rodrigues
 Genecy Ramos de Brito e Lima
 Gilmar Herculano da Silva
 Ivan Alexandrino Alves
 Jaciane Bruno Lins
 Jaqueline Ferreira Silva

Joana Darc Valgueiro Barros Carvalho
 Joelma Santiago Nunes Leite
 Joice Nascimento da Hora
 Leandro Pinheiro da Silva
 Leci Maria de Souza
 Lucia de Fatima Barbosa da Silva
 Lyedja Symea Ferreira Barros
 Magaly Morgana Ferreira de Melo
 Manuela Maria de Goes Barreto
 Maria Aparecida Ferreira da Silva
 Maria da Conceicao Goncalves Ferreira
 Maria das Gracas Vila Nova de Melo
 Maria do Socorro de Espindola Goncalves
 Maria do Socorro Santos
 Maria Gildete dos Santos
 Maria Jose Silva
 Maria Salette Valgueiro Carvalho
 Maria Selma Augusta de Melo
 Maria Valeria Sabino Rodrigues
 Marinalva Ferreira de Lima
 Marineis Maria de Moura
 Marta Barbosa Travassos
 Mary Angela Carvalho Coelho
 Mary Mirtes do Nascimento
 Patricia Carvalho Torres
 Randyson Fernando de Souza Freire
 Rejane Maria Guimaraes de Farias
 Silvana Maria da Silva
 Silvia Karla de Souza Silva
 Surama Ursula Santos de Oliveira Silva
 Terezinha Abel Alves
 Vanessa de Fatima Silva Moura
 Vanessa Delgado de Araujo Mota
 Vera Lucia Maria da Silva

REPRESENTANTES das GERÊNCIAS REGIONAIS de EDUCAÇÃO

Adelma Elias da Silva
Ana Maria Ferreira da Silva
Edjane Ribeiro dos Santos
Edson Wander Apolinario do Nascimento
Izabel Joaquina da Silva
Jacira Emilia do Nascimento
Jackson do Amaral Alves
Joselma Pereira Canejo
Luciene Costa de Franca
Maria Aparecida Alves da Silva
Maria Aurea Sampaio
Jucileide Alencar
Maria de Lourdes Ferrao Castelo Branco
Maria Solani Pereira de Carvalho Pessoa
Mizia Batista de Lima Silveira
Rosa Maria Aires de Aguiar Oliveira
Yara Rachel Ferreira Andrade Aguiar

Agreste Meridional (Garanhuns)
Litoral Sul (Barreiros)
Vale do Capibaribe (Limoeiro)
Mata Norte (Nazare da Mata)
Mata Sul (Palmares)
Sertao do Submedio Sao Francisco (Floresta)
Sertao do Alto Pajeu (Afogados da Ingazeira)
Mata Centro (Vitoria)
Metropolitano Norte
Sertao Medio Sao Francisco (Petroлина)
Sertao do Moxoto Ipanema (Arcoverde)
Sertao do Araripe (Araripina)
Recife Sul
Sertao Central (Salgueiro)
Metropolitano Sul
Recife Norte
Agreste Centro Norte (Caruaru)

