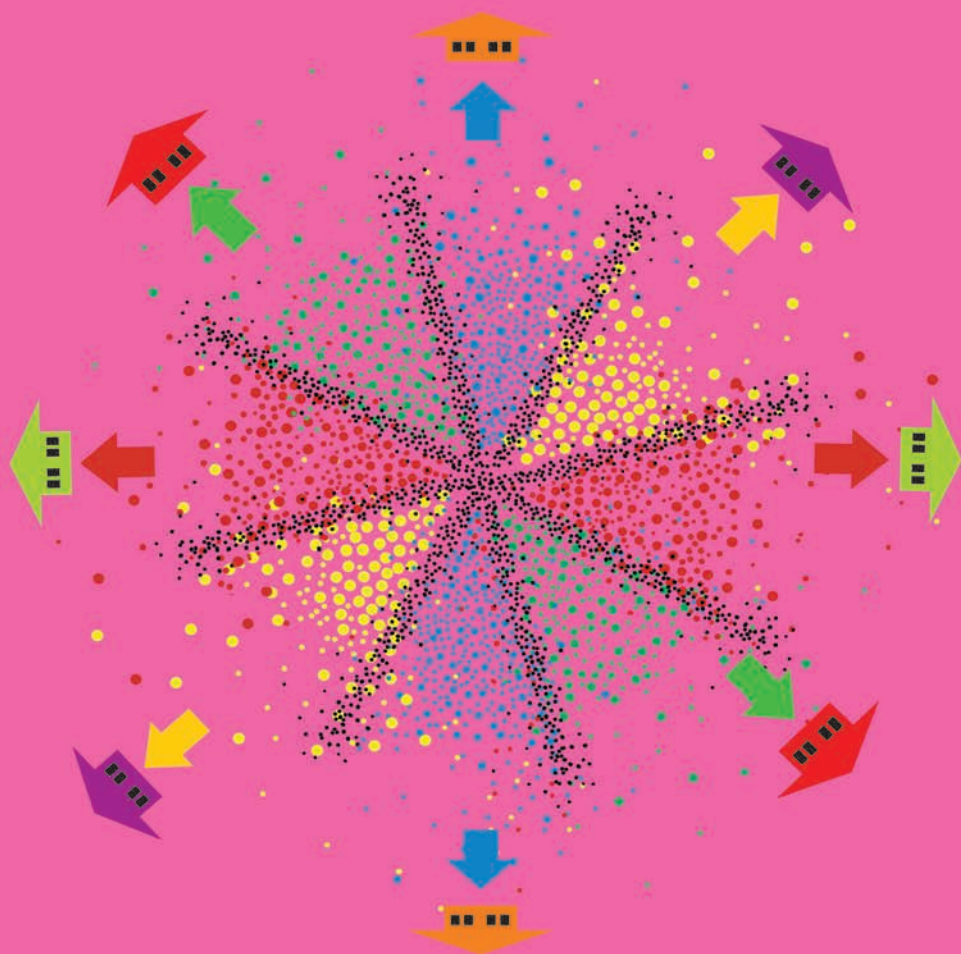


# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



## Parâmetros Curriculares de Educação Física Educação de Jovens e Adultos



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

## Parâmetros Curriculares de Educação Física – Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> É importante pontuar que, para todos os fins, este documento considera a educação de idosos como parte integrante da EJA. Apenas não se agrega a palavra Idosos à Educação de Jovens e Adultos porque a legislação vigente ainda não contempla essa demanda que, no entanto, conta com o apoio dos educadores e estudantes de EJA.





**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/EJA

**Adriana Lenira Fornari de Souza**

**Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior**

**Cláudio Pellini Vargas**

**Zélia Granja Porto**





## 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.....	40
4 REFERÊNCIAS .....	62
COLABORADORES .....	66



## 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

Este documento, denominado Parâmetros Curriculares de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco, compõe 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 (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).

Cumpra registrar a memória dos documentos que no Estado de Pernambuco orientam a Educação Física nas escolas, desde o começo dos anos de 1990, pois esses Parâmetros tomam como base as Orientações Teórico- Metodológicas para a Educação Física, publicadas em 2010 (PERNAMBUCO, 2010).

Segundo Fábio Cunha Souza e Marcílio Souza Júnior (2013), as OTMs de 2010 são frutos de um processo histórico de produções acumuladas no cenário da política educacional estadual dos últimos vinte anos. A origem se dá como 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 num 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 brevíssimo 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 à 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) e foi publicada em formato digital 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 desse processo. Segundo o documento, foram dois seminários de diagnose em junho 2008, cinco seminários de elaboração preliminar entre outubro 2008 e julho 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 tomou parte 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. Entre 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 ação<sup>1</sup>

---

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), essa 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).

### 2.3 UMA BREVE HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Segundo Costa (2008), no Brasil, a educação de adultos remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também, no período imperial, havia ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente, devido, principalmente, à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas.

A educação de adultos define a sua identidade, a partir da década de 1940. Entre 1946 e 1958, foram realizadas as grandes campanhas nacionais, que tinham como objetivo erradicar o analfabetismo da população brasileira. Datam desse período a Campanha de Educação de Adultos (1947 a 1963), o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952 a 1963).

A Campanha de Educação de Adultos colaborou com o debate sobre a educação de adultos e do analfabetismo no Brasil, este concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. A campanha, dividida em etapas, pretendia alfabetizar a população em três meses e condensar o curso primário em dois períodos de sete meses. Outra etapa consistia em trabalhar a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Tal campanha propiciou a produção de materiais pedagógicos, além da criação de várias escolas supletivas, mobilizando esforços de diferentes esferas administrativas, de profissionais e de voluntários, prevalecendo o aspecto assistencialista e missionário. Para as atividades de ensino, foram convocadas pessoas que nunca haviam recebido formação específica para atuar com adultos. Pensava-se que ensinar aos adultos fosse uma tarefa a ser desenvolvida por qualquer pessoa que soubesse ler e escrever, tendo ela formação pedagógica ou não. Dessa forma, qualquer indivíduo alfabetizado estaria apto a atuar com jovens e adultos.

Ainda, de acordo com Costa (2008), nos anos de 1960, a denominação "Educação de Adultos" é substituída por "Educação Popular", cujo foco era a dimensão social e política contida nas propostas desenvolvidas por determinados segmentos sociais sob inspiração dos estudos de Paulo Freire, que criou um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional

e o papel da educação para sua conscientização. A questão do analfabetismo passa a ser entendida como o efeito de uma estrutura social desigual e não mais como causa do atraso do país. Partindo do princípio de que o educando é sujeito de sua aprendizagem, o ideal freireano propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura. Dessa forma, o processo educativo deveria contribuir para a transformação da realidade social. Os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos.

Nesta década, destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no ano de 1963, que previa a disseminação, por todo o país, de programas de alfabetização guiados por Paulo Freire. Apesar do forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, a execução do Plano foi interrompida alguns meses após 1964.

Com a repressão aos movimentos de educação e cultura populares, o governo militar provoca uma ruptura com o que se estava fazendo no âmbito da educação de adultos. Assumindo o controle dessa atividade, em 1967, o governo cria a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Por quase 20 anos, o MOBRAL se manteve no cenário nacional, propondo a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o

analfabeto à sociedade, eram necessárias, apenas, as habilidades de ler e de escrever.

Suas atividades se iniciaram em 1969, numa campanha massiva de alfabetização. Instalaram-se comissões municipais responsáveis pela execução das atividades cuja orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais eram centralizadas (COSTA, 2008). Propunha-se uma alfabetização, a partir de palavras-chave, longe, porém, do sentido crítico e problematizador que as experiências do início dos anos 1960 buscavam construir. As contratações de alfabetizadores eram feitas sem muita exigência e, mais uma vez, eram desvalorizados o fazer e os saberes docentes.

Persistiam, porém, algumas iniciativas desenvolvidas frequentemente por grupos religiosos, associações sindicais, movimentos de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, em torno da alfabetização de adultos baseadas no ideário de Freire. Os educadores dessa época vinham, geralmente, dos próprios movimentos. Eles exerciam diferentes profissões e o trabalho de formação os introduzia ao mundo da educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, podendo abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação.

O Ensino Supletivo teve seus fundamentos e características desenvolvidos e explicitados no Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação, de 28 de julho de 1972, em que são destacadas quatro funções do então ensino supletivo (COSTA,



2008): a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem, voltada para a formação metódica do trabalho e a qualificação, que tinha por finalidade a profissionalização, a formação de recursos humanos para o trabalho.

Esse ensino se propunha a recuperar o atraso, a reciclar o presente e a construir o futuro, formando mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional. Para tanto, priorizou soluções técnicas, afastando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade, através da realização de uma oferta de escolarização neutra, que serviria a todos.

Em 1985, para substituir o MOBREAL, foi criada a Fundação Educar, cujo objetivo era apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Diferentemente do MOBREAL, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento das ações. Como essa fundação foi extinta em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos, evidenciando a omissão do governo federal em relação a uma política de alfabetização de jovens e adultos.

Com o fim do regime militar, houve a retomada da disputa democrática em torno de propostas para a educação. Movimentos sociais impulsionaram ainda mais a continuidade e a ampliação desses projetos. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direciona as demandas por políticas sociais para o

processo de elaboração de uma nova constituição. Esse processo resulta na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios.

A Constituição Federal de 1988 estendeu a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, o que se percebe, no período ulterior à promulgação da Constituição de 1988, em relação à educação de jovens e adultos é que, embora haja a sua garantia enquanto direito no plano jurídico e na retórica do discurso social, não há políticas públicas concretas que realmente a efetivem (COSTA, 2008). Como seu texto não deixa claro qual é a responsabilidade dos governos, em cada âmbito (federal, estadual e municipal), na oferta da educação de jovens e adultos, os sistemas municipais se destacam e iniciam ou ampliam a oferta de educação para jovens e adultos.

Essa tendência de municipalização da educação de jovens e adultos irá consolidar-se e aprofundar-se com a distribuição de competências posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Embora enfatizando o espírito de colaboração estatuído pela Constituição Federal de 1988, Ensino Fundamental e Ensino Médio são traçados como prioridades de Municípios e Estados, respectivamente. Na lei, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos, curta e pouco inovadora, reafirmou o direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo, gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Além disso, alterou a idade mínima para realização de exames supletivos e incluiu a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular.

Nesse contexto, o termo "supletivo", que marcava uma posição

dualista em relação a essa modalidade de educação, é substituído por “EJA”. Assim, tal modalidade não mais seria considerada um apêndice dentro de um sistema dual.

Nos anos de 1990, emergiram múltiplos eventos nacionais e internacionais sobre a educação de jovens e adultos. Conforme levantamento realizado por Soares (1999, p. 26-28), constam dessa lista a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (promovida pela UNESCO, realizada em Hamburgo, Alemanha, 1997), o Encontro de EJA da América Latina e Caribe (promovido pela UNESCO em parceria com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, realizado em Montevidéu, em 1998), o Encontro de EJA do Mercosul e Chile, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98 e Rio de Janeiro/99), o Congresso de Leitura do Brasil – COLE e os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com um Grupo de Trabalho dedicado ao tema. Destacam-se, ainda, os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos surgidos no período.

A partir de audiências públicas, com a presença da relatoria da Câmara de Educação Básica (CEB) e os representantes dos diversos segmentos envolvidos com a EJA no Brasil, foi elaborado o Parecer nº 11/2000, composto por dez itens que sintetizam a EJA. De acordo com o documento, a EJA possui três funções: (1) **função reparadora**: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo de educação que crie situações pedagógicas satisfatórias, para atender às necessidades de aprendizagem específicas de

alunos jovens e adultos; (2) **função equalizadora**: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos, tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura e (3) **função qualificadora**: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que uma função é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

O relator desse parecer, o professor Jamil Cury, tenta relativizar a ideia marcante, presente na Lei nº 5.692/71 a respeito da concepção pragmática do trabalho. A sociedade não requer mais um indivíduo que irá simplesmente integrar-se ao mundo do trabalho, requerendo, sim, um indivíduo que se mostre capaz de questionar o trabalho, que seja uma pessoa capaz de entender a sua realidade e nela atuar de forma diferenciada (COSTA, 2008).

Ao olhar a história da EJA, percebe-se que, na maioria das campanhas de alfabetização realizadas, não houve a preocupação com a formação desse educador; ao contrário, eram alfabetizadores despreparados, reforçando a ideia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser um educador de jovens e adultos, ou seja, a EJA, ao longo de sua história, recebeu um tratamento de caráter assistencialista e voluntário.

Portanto, a EJA demanda algumas características essenciais, principalmente as relacionadas com a formação docente. A

formação desse profissional trata-se de um desafio como política pública pelos poderes constituídos. O Parecer 11/2000 confirma essa necessidade:

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

De acordo com Soares (2002), as universidades vêm dedicando mais recentemente sua atenção às diferentes modalidades de educação, assumindo lentamente seu papel na formação dos professores para atuar na EJA e na produção do conhecimento na área. Arroyo (2006) corrobora e afirma que

a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA e recentemente passa a ser reconhecida como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação (ARROYO, 2006, p. 17).

Na história da EJA, não raras vezes, o educador constitui-se na prática, no dia-a-dia e, ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona os colocam num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito vai mudando e exigindo novas práticas.

Talvez por ter uma elaboração teórica e documental mais recente, a noção de educador de EJA se confunde, por vezes, com a ideia de serviço voluntário, no qual prevalecem os conceitos

de boa vontade, relegando para segundo plano a necessidade de profissionalismo, de conhecimento didático, psicológico, de conteúdo e de métodos e técnicas para atender à demanda existente. A concepção do profissional da EJA, que durante muito tempo foi vista na lógica do voluntariado, vem sendo substituída pela abordagem da importância da formação desse educador. Essa nova concepção de formação coloca em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como sujeito, que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano. O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite a esse professor pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de (re) construí-la.

Portanto, urge que os sistemas de formação garantam aos professores de EJA espaços para a reflexão de sua prática, num processo de formação continuada, para que possam tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. É fundamental valorizar a experiência do professor, partindo dos conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional no exercício de sua função. Tal formação deve pautar-se em situações, que levem o docente a teorizar sobre sua ação cotidiana, e refletindo sobre os modelos teóricos que servem de suporte para tal.

## 2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

---

Percebemos uma carência de estudos, pesquisas e propostas no campo da Educação Física voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda que a EJA esteja presente nas lutas dos movimentos populares, desde o início do século XX -

vide a Campanha de Educação de Jovens e Adultos de 1947; o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1947 e o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958 - ela não recebeu a devida atenção da Educação Física.

As explicações para a questão são de diversas ordens, mas a própria História da Educação Física e seu ordenamento legal ajudam a pensar os motivos que ocasionaram o afastamento da EJA deste saber. Como vimos anteriormente, a Educação Física brasileira foi marcada pelo chamado paradigma da aptidão física, uma disciplina preocupada quase que exclusivamente em desenvolver as capacidades físicas e técnicas dos estudantes, através da ginástica e do esporte.

Nesse sentido, o entendimento da Educação Física como saber escolar eminentemente *prático* e voltado para os aspectos biológicos dos seres humanos permeou a área, de maneira hegemônica até tempos recentes, como podemos inferir, inclusive, através do tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 26, afirmava que *"a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos"*. Portanto, a Educação Física seria uma disciplina que, pelo desgaste físico resultante de seus exercícios, não poderia ser oferecida aos estudantes dos cursos noturnos, já fatigados pelo trabalho diário, ideia que também prevaleceu nas LDBs de 1961 e 1971.

Na intenção de modificar esse quadro, mas sem alterar a concepção sobre a Educação Física, segundo Silva e Venâncio (2005), em 01 de dezembro de 2003, a facultatividade foi alterada por meio da Lei nº 10793, que determinou que as aulas de Educação Física passassem a ser facultativas não mais a todas as pessoas que

estudassem no turno da noite, mas sim a todas que, independente do período em que estudassem, se enquadrassem em algumas condições previstas na lei que passou a conter a seguinte redação:

Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

Art. 1º § 3º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26 [...] § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole" (BRASIL, 2003).

Ainda que tenhamos que conviver com essas representações sobre a Educação Física, que remontam a mais de 50 anos, defendemos a importância deste saber escolar no campo da EJA. E já possuímos iniciativas governamentais importantes, que revelam um entendimento mais contemporâneo da Educação Física, como no caso da Proposta Nacional de Educação Física para a EJA elaborada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

O documento expressa a ideia de que a inclusão da Educação Física na EJA representa a possibilidade para que os estudantes adquiram contato com a cultura corporal de movimento. Esse é o conhecimento a ser trabalhado na escola, pela Educação Física, e o acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência

Portanto, entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e das ginásticas em benefício



do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002).

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

## 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:

1. Ginástica;
2. Luta;
3. Dança;
4. Jogo;
5. Esporte.

Os eixos correspondem aos principais elementos da cultura corporal de movimento e serão tratados na escola, de modo a serem vivenciados e analisados criticamente pelos estudantes. Ao final do processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos esperamos que eles reconheçam as práticas corporais como um conhecimento fundamental a ser apreendido, como ferramentas para vivenciar, compreender o mundo e a 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 fase ou módulo do ensino.

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 abaixo 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.

Como já expressei durante o texto, este documento tem seu referencial no paradigma crítico-superador de Educação Física, a cultura corporal (1992; 2012). Assim, compreendemos o processo de ensino-aprendizagem, a partir dos ciclos de organização do pensamento sobre o conhecimento.

Quando definimos a coloração das Expectativas de Aprendizagem (EAs), ao longo das diferentes fases da EJA, ou seja, ao orientarmos sobre o “que” e “quando” iniciar, manter e consolidar as diferentes EAs, levamos em consideração particularidades da EJA, especialmente a heterogeneidade dos estudantes, no que diz respeito aos diferentes estágios de relação com o conhecimento. As observações dos professores de Educação Física de Pernambuco vinculados a EJA chamaram nossa atenção para a heterogeneidade dos seus estudantes: jovens, adultos, idosos, em diferentes fases de relação com o conhecimento. Por isso, a maior parte das EAs

aqui apresentada é considerada, nas distintas fases da EJA, no processo de iniciar a abordagem, preservar sua tematização e consolidá-la (Azul Claro, Azul Celeste e Azul Escuro). Admitimos, portanto, numa mesma fase da EJA, a existência de estudantes em diferentes fases dos ciclos de aprendizagem: identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento do conhecimento.

### 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 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 na EJA, 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 (EA)

Ginástica	EF – FASE				EM		
	I	II	III	IV	MI	MII	MIII
EA1 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases (apoios e eixos) e aos fundamentos gímnicos (saltos, giros, equilíbrios, balanceios, dentre outros), formando representações, generalizações e regularidades sobre o conteúdo.							
EA2 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar características, semelhanças e diferenças nos conteúdos da ginástica, socializando-os nos festivais de cultura corporal.							
EA3 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar as diferentes possibilidades de ação gímnica no andar, correr, saltar, girar/rolar, equilibrar, balancear, trepar, desafiando as ações individuais e em grupos.							
EA4 - Produzir seqüências ginásticas com ou sem materiais (móveis, fixos e elásticos), que envolvam as ações gímnicas trabalhadas, socializadas à comunidade escolar.							
EA5 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).							
EA6 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar 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.							
EA6 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar 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.							
EA8 - 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.							
EA9 – Investigar a ginástica estabelecendo diferenças e semelhanças, formando conceitos, concepções, identificando regularidades subjacentes ao objeto de estudo.							
EA10 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar as ações gímnicas nas práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança, contextualizando-as e explicitando sentidos e significados.							
EA11 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar práticas alternativas de ginásticas: Holística (Yoga, Pilates, dentre outras); Musculação, laboral, dentre outras.							
EA12 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a ginástica em suas dimensões da competição, da demonstração e relacionadas à saúde, compreendendo o treino corporal.							



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 se 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 os estudantes poderão 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 para 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 na EJA, 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 (EA)

Dança	EF – FASE				EM		
	I	II	III	IV	MI	MII	MIII
EA1 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança, formando representações, generalizações e regularidades dos conteúdos da dança.							
EA2 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar suas experiências rítmicas em relação ao espaço, tempo, mudança de direções, níveis, compasso, fluência e de planos.							
EA3 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar práticas corporais de dança contextualizadas pelo conhecimento sobre o próprio corpo e o corpo do outro.							
EA4 – Identificar as motivações, origens, saberes e práticas sobre as danças das regiões brasileiras, analisando as semelhanças e diferenças existentes entre elas.							
EA5 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar diversas possibilidades de práticas corporais na dança, situado por dimensões de impulsão, flexão, contração, elevação, alongamento, respeitando as diferentes possibilidades de desempenho.							
EA6 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar noções de ritmos e sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo do outro, por diferentes objetos e instrumentos musicais, respeitando as diferentes possibilidades de desempenho.							
EA7 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar expressões de sentimentos às práticas corporais em dança.							
EA8 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a dança a partir de sua classificação: clássica, teatral, erudita, popular, folclórica, de salão, de massa, contemporânea e de rua.							
EA9 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar danças populares e folclóricas presentes em Pernambuco.							

EA10 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar seqüências coreográficas de dança contextualizadas por realidades percebidas do cotidiano vivido.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EA11 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a dança em relação à educação para o lazer (interesses culturais do lazer), trabalho (ergonomia) e saúde e qualidade de vida.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EA12 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar problemas sociais do tipo estereótipos, preconceitos e discriminações relacionadas à prática da dança.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EA13 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar valores sociais, políticos, religiosos e culturais à dança.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EA14 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar nos festivais, mostras e eventos de cultura corporal, 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/MEC/PCN, 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 ínterim 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 (SOUZA JÚNIOR, 2005) afirmam que essa prática representa uma manifestação do povo brasileiro de origem negra, 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 locus 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 esprezeza 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. Iguamente, 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 (EA)

Luta	EF – FASE				EM		
	I	II	III	IV	MI	MII	MIII
EA1 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar, a partir de suas experiências, seu entendimento sobre o que é luta.							
EA2 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar, ludicamente, 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.							
EA3 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar os fundamentos básicos da luta (atacar, defender e controlar) compartilhando-os, em forma de festivais.							
EA4 – Conhecer limites e possibilidades do próprio corpo e do corpo do outro, a partir de contextos lúdicos nas modalidades de lutas.							
EA5 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a história de diferentes modalidades de lutas, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.							
EA6 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar seqüências simples de movimentos de ataque, controle e defesa.							
EA7 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade...							
EA8 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.							
EA9 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.							
EA10 – Confrontar os tipos de lutas elaborados pelos sujeitos das aprendizagens com aqueles condicionadas pelo conhecimento convencional.							
EA11 - Atribuir sentido e significado às práticas corporais de luta associadas às noções de agressão e violência.							
EA12 – Atribuir sentido e significado à luta com relação à educação para o lazer, trabalho e saúde.							
EA13 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento acerca de diferentes expressões de lutas advindas de distintas influências étnicas, especialmente as da cultura do povo brasileiro.							
EA14 - Conhecer e refletir sobre as artes marciais e as lutas por liberdade.							

### 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 e habilidades físico/motoras, 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.

Os estudantes, 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. Os estudantes, ao brincarem,

têm a possibilidade de ludicamente solucionar os problemas que lhes são apresentados (BRUNER; RATNER, 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 infante/juvenis 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 dos estudantes. Ao dar ênfase aos elementos sociais e às interações no meio ambiente em que eles vivem, podemos vislumbrar contribuições significativas para esse conhecimento na escola, e ao considerarmos o seu cotidiano 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; 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 pelos estudantes 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. Conforme 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 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 aquele que se aproxima 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 (EA)

JOGO	EF – FASE				EM		
	I	II	III	IV	MI	MII	MIII
EA1 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar, a partir de suas experiências e seu entendimento, o que é jogo.							
EA2 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a historicidade dos jogos (populares, de salão e esportivos), como reflexão dos aspectos socioculturais.							
EA3 - Identificar, sistematizar ampliar e aprofundar a classificação dos jogos, a partir do conhecimento convencional: salão, esportivo e popular.							
EA4 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos) relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, a Educação, a Saúde, o Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade.							
EA5 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar os Jogos (populares, de salão e esportivos), de forma organizada e contextualizada.							
EA6 - Reconhecer em suas ações o conceito de jogar com, jogar contra e jogar para.							
EA7 - Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar os Jogos (populares, de salão e esportivos) nos Festivais da 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 nesse 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, 2008).

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 essa 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 (EA)

ESPORTE	EF – FASE				EM		
	I	II	III	IV	MI	MII	MIII
EA1 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar, a partir de suas experiências e seu entendimento, o esporte; explicando semelhanças e diferenças relacionadas aos fundamentos técnicos, táticos e regras de diferentes modalidades esportivas.							
EA2 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar práticas corporais do esporte contextualizadas pelo conhecimento sobre o próprio corpo e o corpo do outro.							
EA3 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar as diferenças e semelhanças existentes entre: esporte educação, esporte recreativo e esporte de alto rendimento, a partir das experiências, entendimento e diferentes possibilidades de desempenho dos estudantes.							
EA4 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a historicidade do fenômeno esporte nas modalidades coletivas e individuais.							



## 4 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

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

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: CNE/CEB, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Nacional de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos**. Segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução, v. 1. Brasília: 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003.

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

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

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

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

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, Márcilio (Org.). **Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: UDUPE, 2005, p. 207-216.

COSTA, C. da Silva. **Formação continuada de educadores de jovens e adultos**: caminho para a reflexão da prática? 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

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.

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.

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

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.

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: Unijui, 1994.

- LABAN, Rudolf von. **Dança educativa moderna**. SP: 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. 141173.
- 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. 1998. v. 3, p. 48-68.
- 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. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2012.
- 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).
- 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.
- SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. IN: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-61. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).
- SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Educação Física Escolar: dilemas e práticas. **Salto para o Futuro/ TV Escola**. Rio de Janeiro, ano XXI, boletim 12, set. 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.

TAVARES, Marcelo; 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.

----- 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, Tarcísio Mauro. 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 physica 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. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

## COLABORADORES

Contribuíram significativamente para a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Educação Física Educação de Jovens e Adultos os professores, monitores e representantes listados a seguir, merecedores de grande reconhecimento.

### PROFESSORES

---

Adriana Martins da Silva	Jailson Marcolino da Silva
Alberto Jose da Silva	Jairo Bezerra de Sales
Alexandre Roberto Silva de Santana	Jamerson Ferreira Romao
Alice Barbosa da Silva Santos	Jane Marcio do Amaral
Ana Lucia Ramos de Amorim Aragao	Jean Vianey Soares de Lima
Ana Paula Ramalho Arruda Costa	Joao Ferreira Marques Filho
Analia Eugenia Queiroz dos Santos	Jose Ailton Marcolino da Silva
Andre Jose da Silva	Jose do Carmo de Melo Junior
Antonio Ferreira do Nascimento	Jose Neilton Filho
Carlos Alessandro Maciel Teixeira	Jose Vieira do Nascimento
Carlos Eduardo Correia da Silva	Josefa Patricia Nascimento Guimaraes
Carlos Henrique Lima Coelho	Josefa Rosa do Nascimento Silva
Celio Silva Sobrinho	Josivalda Claudia Duarte de Arruda
Cezar Gomes da Silva	Jussara Barros Correia Menabo
Cristiano Vanderlei de Aguiar	Kilma Lucia Ramos Ferreira
Dejakson Sousa da Silva	Larissa Pinheiro de Aquino Andrade
Eder Leite Cardoso Barbosa	Lauresina Francisca de Lima
Edvonaldo Alexandre Sobrinho	Leilane Leandro Nascimento
Emerson Chagas e Silva	Lindinalva Matos Campos
Ethienne Maria Vieira de Moura	Luiz Dhiago de Araujo Souza
Fabio Cunha de Sousa	Lusilandia da Silva Pinto
Fernanda Esmeralda Leite Silva	Malena Dayse de Souza Batalha
Francineide Guimaraes da Silva	Marcella Alvarez dos Santos
Francineide Maria da Silva	Marcio Rogerio Teles da Silva
Francisco Demetrius Luciano de Caldas	Marcos Aurelio Magalhaes
Genaldo Alves dos Santos	Maria das Gracas de Menezes
Gilson Trajano da Silva	Maria de Fatima Melo
Gilvania Pereira de Lima Santana	Maria de Fatima Tenorio Tavares
Icaro Ferreira de Lima Correia	Maria do Socorro Faustino da Silva
Igor de Almeida Cipriano	Maria Inez Silva da Rocha
Islaynny Sheylla Albuquerque de Oliveira	Maria Quiteria da Silva Vasconcelos
Ivania Maria de Alencar Carvalho	Marilene Raimunda da Silva
Jaciara Maria Batista dos Reis	Marineide Maria de Carvalho

---

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.

Nelma Maria da Silva Moura  
 Orcilene da Costa  
 Osvaldo Vagner Bras Coriolano  
 Paulo Henrique Pereira de Oliveira Junior  
 Pedro Freitas de Souza  
 Plinio Raphael Almeida Leite  
 Regina Ana da Silva  
 Ricardo Henrique Bernardo Lopes  
 Risoan de Moura Souza Guimaraes  
 Robson Tome de Oliveira

Romero Joao Bezerra  
 Ronei Gurlan Macedo de Lima  
 Sandra Valeria de Arruda Santos  
 Sivaldo Severino de Lima  
 Tania Marques de Andrade  
 Tereza Regina da Silva Germano  
 Thiago Jose Reis Maia  
 Valdicleres da Silva Miranda  
 Vanessa Maria Barbosa de Amorim  
 Vera Lucia Santos da Silva

## MONITORES

---

Adalva 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 Gracias 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 (Petrolina)**  
**Sertao do Moxoto Ipanema (Arcoverde)**  
**Sertao do Araripe (Araripina)**  
**Recife Sul**  
**Sertao Central (Salgueiro)**  
**Metropolitano Sul**  
**Recife Norte**  
**Agreste Centro Norte (Caruaru)**



