



## **COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ADOTADOS NAS DIRETRIZES CURRÍCULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ**

Daiane Grando (Faculdade Guairacá)  
Ilma Célia Ribeiro Honorato (Faculdade Guairacá)  
Marcelo José Taques (Faculdade Guairacá/UEPG)

**Resumo:** O estudo teve por objetivo investigar quais os significados e interpretações dos professores de Educação Física da Educação Básica do Município de Guarapuava- Paraná em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais, identificando se suas práticas pedagógicas estão subsidiadas pelos pressupostos deste documento. Para alcançarmos tais objetivos utilizamos do método de pesquisa qualitativo. A coleta de dados se deu por meio de um questionário com questões abertas. Os resultados mostraram que apesar de serem muitos os caminhos que levaram as discussões e análises das políticas curriculares os professores ainda apresentam dificuldades para interpretar seus pressupostos teóricos bem como transpor tais fundamentos para sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares, Diretrizes Curriculares, Educação Física;

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O processo de construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica iniciou no ano de 2003 por meio de diálogos entre a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Durante o período de construção deste documento ocorreram muitos entraves teóricos gerados pelos agentes envolvidos em sua construção, isto é, professores QPM, equipe pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e Professores da Universidade Federal do Paraná (NAVARRO, 2007).

O estudo objetivou analisar como são subsidiadas as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física de Guarapuava Paraná, identificando se tais práticas estão norteadas pelos pressupostos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, investigando qual a compreensão que possuem em relação a tais pressupostos.

Para tanto, ancoramos o estudo na compreensão de que tal Diretriz é de extrema relevância para a legitimação da disciplina de Educação Física na escola, pois, está aliada à necessidade de promover um ensino crítico e reflexivo.

Diante deste contexto, ressaltamos a importância de um aprofundamento em relação às políticas educacionais do Estado do Paraná, o qual após diversas propostas curriculares adotou tais Diretrizes como um documento responsável por embasar o trabalho dos professores da Rede Pública de Ensino.

A textualidade do documento demonstra que o objetivo é que este subsidie o processo de ensino e aprendizagem e sirva como indicativo dos pressupostos filosóficos e metodológicos que embasarão as práticas pedagógicas (SANTOS; GONÇALVES; NAVARRO, 2011).

Tendo em vista a superação do período de reformas educacionais orientadas em pressupostos neoliberais, as políticas educacionais a partir de 1980 começam a tomar novos rumos. Ocorrem reformulações em todo sistema de ensino brasileiro e no bojo destas transformações a Educação Física como componente curricular também acompanhou tais mudanças.

Superadas as opressões da Ditadura Militar se consolidou a presença de um viés crítico nas publicações da área da Educação Física. Teve início um discurso que levou a educação a questionar a realidade social da população, por meio da formação de indivíduos críticos, capazes de transformar a sociedade (NAVARRO, 2007).

Como resultado deste movimento teórico de renovação denominado teoria crítica, buscou-se superar os modelos tradicionais de educação. O encaminhamento educacional no Estado assume a busca por uma escola democrática, escola esta que incorpore as questões de ordem histórica, política, cultural e social a seus conteúdos (NAVARRO, 2007). O currículo segue a corrente educacional da Pedagogia Histórico Crítica com ênfase na valorização e ressignificação do papel da escola e do conhecimento na busca por uma formação omnilateral.

Antes das reivindicações de autonomia decorridas no período da ditadura militar a implantação dos projetos curriculares se dava por meio de imposições da União e eram repassadas por meio de um poder centralizado na capital do Estado em forma de “curso intensivo” e isso era repassado para as escolas sem maiores discussões e reflexões (SANTI; LIMA, 2006).

Salientamos que tais práticas estatais características da década de 1970 se encontravam desgastadas e recebiam muitas críticas (BREMER, 2007). Desta forma evidenciamos que:

O estado implanta as políticas, mas em última instância, quem as implementa são aqueles que fazem o dia a dia da escola, através de práticas e formulações teóricas, que, por condições objetivas e subjetivas, não compreendem com exatidão aos encaminhamentos traçados pelas políticas emanadas do Estado (SANTI; LIMA, 2006).

Tendo em vista a necessidade de superação de tais moldes e na busca de uma maior democratização do ensino evidenciamos que em 1980 a educação começa a tomar novos rumos. Considerando os documentos que tratavam das políticas curriculares nesta época evidenciamos que a educação passava a primar pela ação participativa e democrática (SANTI; LIMA, 2006).

Nesta década iniciam-se as discussões na busca de uma concepção crítica de educação, sendo que estas iluminaram a disseminação das Políticas da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), neste período muitos professores estavam engajados a fundamentar suas práticas pedagógicas no contexto de redemocratização do país (BREMER, 2007).

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO PARANAENSE

O Paraná possui em seu cenário político e educacional as marcas da efetivação de políticas neoliberais assim como em todo o país. Ao verificarmos os momentos históricos pelos quais passou e passa a educação paranaense, em um primeiro momento partimos da modernização administrativa da gestão de ensino que ocorreu em 1970, a qual teve como foco principal a gestão e foi permeada pelo desenraizamento político, pela visão tecnocrática, pelo paranismo e espetacularização, todos originados no “lernismo”, com a indicação do governador Jaime Lerner ao poder Legislativo (TAVARES, 2004).

A autora também destaca em suas análises que tais ações deram ênfase a industrialização e ao privatismo. Nesse sentido as questões inerentes ao currículo e consequentemente as práticas pedagógicas foram deixadas de lado.

Esse momento político pelo qual passamos provocou um momento de estagnação em todo sistema educacional estadual, ficando a educação em segundo plano nas ações governamentais. O Paraná se tornou o berço das políticas neoliberais visto que estes parâmetros surgiram em 1970 no Estado e no Brasil tiveram destaque apenas em 1990 (TAVARES, 2004).

Tais rumos tomados pelo sistema educacional apenas começaram a ser superados em 1980 com a eleição de um governo com oposição ao militarismo e que visava a democratização do ensino público estadual o qual estabeleceu metas como redimensionar a política educacional e os recursos humanos que atuam no setor educacional oferecendo a estes melhores condições de trabalho e principalmente garantindo a participação popular nas tomadas de decisões (TAVARES, 2004).

Além da visão de democracia surgem embasamentos teóricos voltados para referenciais marxistas e da psicologia russa ocorrendo à institucionalização de políticas educacionais fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico Crítica, surgiu no final da década de 1970 e início de 1980 como fruto do descontentamento com as tendências educacionais vigentes. Com o fim do regime militar surgiu à necessidade de apresentar propostas que embasassem novas ações e possibilidades e que estas auxiliassem para a superação dos desafios da realidade social de tal momento histórico (CARRARO; GASPARIN, 2008).

A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica se inspira nas concepções de mundo e de homem resultante das investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultam na forma de sociedade atual dominada pelo capital (SAVIANI, p. 420 citado por MARSIGLIA; OLIVEIRA, p. 1969, 2008).

Portanto, esta pedagogia busca uma formação capaz de formar cidadãos com uma visão crítica de mundo e de sociedade e que lutem por seus direitos, superando a alienação. Esta corrente educacional enfatiza que os conteúdos devem ser vistos como universalmente válidos e o saber objetivo deve ser transformado em saber escolar, assim, tais princípios deram aporte e sustentação ao trabalho pedagógico da época (BREMER, 2007).

O Currículo Básico para a Escola Pública do estado do Paraná teve o intuito de abordar os conteúdos de ensino em tal perspectiva. Este foi aprovado por meio da Deliberação nº 02/90, de 18 de dezembro de 1990 e teve como objetivo ser um

referencial capaz de embasar o trabalho dos profissionais da Educação de toda Rede Estadual de Ensino (BREMER, 2007).

O processo de elaboração deste documento procurou envolver a participação do maior número de escolas e professores mediados pelos Núcleos Regionais de Educação, os quais tinham autonomia para utilizar as ferramentas que julgassem necessárias para oportunizar discussões que levassem a definição dos aspectos filosóficos e teóricos para a definição dos conteúdos e metodologias de cada área (FRATTI, 2001).

A proposta referente ao Ensino da Educação Física teve como autora Valda M. Tolkmitt e apesar de ser considerada avançada frente ao momento histórico apresentou muitas contradições. A proposta foi fundamentada de forma que apresentava divergências em relação aos referenciais teóricos os quais não definiam a Educação Física e seu objeto de estudo a partir dos mesmos pressupostos (FRATTI, 2001).

Nesta publicação do Currículo Básico em 1994 já haviam sido incorporados mesmo que superficialmente a proposta metodológica do coletivo de autores (SOARES, *et al* 1994), desenvolvendo reflexões da expressão corporal por meio do jogo da ginástica da dança e do esporte (PARANÁ, 1994, p. 09-10 citado por NAVARRO, 2007).

Apesar do intuito de inserção de um discurso crítico este não se deu de maneira integral, o documento carregou marcas de períodos anteriores, continuou atrelado às abordagens que se pretendiam superar, como a psicomotora, a Sócio-Interacionista e Fenomenológica (NAVARRO, 2007).

Posterior a esta fase de elaboração de propostas pedagógicas em 1995 o centro da política foi alterado novamente, sendo que a atenção para o pedagógico mais uma vez foi deixada em segundo plano, visto que o centro das discussões mais uma vez a gestão, enquanto coordenação dos trabalhos organizados e realizados na escola e no sistema (TAVARES, 2004).

Tal gestão do ensino passou a traçar metas que visavam padrões de rendimento implementando sistemas de avaliação que monitoravam o alcance das metas, assim surgem às estatísticas e a avaliação do rendimento escolar. O foco se volta para os resultados, formas de verificar a eficiência do trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem (ALTMANN, 2002).

Santos (2004) enfatiza que este modelo apresenta muitos aspectos negativos principalmente pelo seu caráter excludente e ainda ressalta que essas políticas orientadas pela lógica do mercado, reforçam mesmo no âmbito escolar público, a

divisão das diferenças de desempenho favorecendo os alunos oriundos das classes médias.

Sabemos que o trabalho pedagógico vai além deste conceito reducionista de escola, não se alcança uma educação de qualidade apenas com supervisão, imposições e testes de eficiência, o professor necessita de uma formação adequada e o diálogo entre todas as instâncias deve estar presente para a construção de um processo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento do aluno.

Com a efervescência de tais proposições de educação a centralidade dos conteúdos se volta para as competências, o ensino passa a ser subsidiado por essa visão empresarial utilizando os conteúdos como meios para atingir as competências, assim sendo tal objetivo a ser alcançado por meio dos conteúdos tem origem em uma mudança imposta, não discutida e nem apresentada nos documentos oficiais (BREMER, 2007).

Visando atingir tais objetivos o MEC implanta os Parâmetros Curriculares Nacionais, sem muitas discussões com o intuito de vê-lo rapidamente aprovado e efetivado pelos professores (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002). O governo federal buscou por meio dos parâmetros estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino básico visando uma meta educacional para qual se voltam as ações políticas (ALTMANN, 2002).

Foi enfatizada pelos órgãos superiores a flexibilidade de tal proposta e a autonomia que a escola passaria a ter para elaborar seu projeto político pedagógico, autonomia esta questionável, pois na prática as instituições de ensino deveriam seguir as determinações de instâncias superiores, ou seja, dos PCNS (MAZZUCO *et al*, 2006, p.22).

No que se refere a Educação Física o documento resultou em muitas críticas visto que apresentava em seu referencial teórico divergência e foi fundamentado em pressupostos que já haviam sofrido críticas em períodos anteriores. O referencial se limitou quase que exclusivamente no construtivismo Piagetiano com resquícios da abordagem sócio interacionista de Vigotsk (NAVARRO, 2007).

Norteados pela pedagogia das competências esta ocasionou um esvaziamento de conteúdos, pois, por meio dela estes eram entendidos como meios para constituição das competências e não como objetivos de ensino (BREMER, 2007).

Considerando tais fatos o Estado do Paraná inicia o processo de elaboração das atuais Diretrizes Curriculares, as quais buscam suprir as lacunas curriculares

apresentadas nos documentos norteadores que as antecederam nas políticas curriculares brasileiras e estaduais.

## DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS: O DESENVOLVER DE UMA TEORIA CRÍTICA

As Diretrizes Curriculares de Educação Física da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná tiveram seu processo de elaboração iniciado em 2003, no marco político em que Roberto Requião de Melo e Silva reassume o governo do Paraná, nomeando Maurício Requião, como secretário Estadual de Educação.

A partir deste momento e por meio de diálogos durante um processo de quatro anos (2003/2006), os documentos foram discutidos pelos agentes envolvidos em sua construção, professores QPM, equipe pedagógica da SEED/PR e Professores da Universidade Federal do Paraná (NAVARRO, 2007).

A SEED/PR possuía sua estrutura de trabalho dividida em dois departamentos o (DEF) departamento para o Ensino Fundamental e o (DEM) departamento para o Ensino Médio. Sendo assim, cada departamento não atuando de forma unificada e coletiva optou pela escolha de alguns estudiosos da área para auxiliar no processo. O DEF solicitou o auxílio do professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e o DEM optou por conduzir o processo de construção de sua proposta sem formalizar vínculos diretos com intelectuais da Educação Física das universidades, mas, de forma informal manteve breves diálogos com o Professor Valter Bracht (NAVARRO, 2007).

Percebemos a influência de dois grandes autores da área da Educação Física Escolar na elaboração da proposta curricular, sendo que estas em um primeiro momento causaram divergências teóricas de forma que a proposta referente ao ensino fundamental não optou pelos mesmos pressupostos teóricos e conseqüentemente pelo mesmo objeto de estudo que a proposta do ensino médio.

A proposta do Ensino Fundamental optou pela Cultura Corporal e a do Ensino Médio pela Corporalidade. Isso fez com que a publicação da primeira versão tivesse que ser reelaborada na busca da unificação e coerência entre os objetivos da Educação Física escolar nas séries finais do ensino fundamental e médio. Desta forma depois de intensos debates a Cultura Corporal foi escolhida como único objeto de estudo capaz de subsidiar tal documento (NAVARRO, 2007).

A versão final resultou de intensas discussões sobre as concepções teórico-metodológicas que permeiam as práticas pedagógicas, porém considera que está sujeita a possíveis ajustes e reformulações. Como podemos perceber os professores da rede pública de ensino contribuíram nas discussões e enriqueceram o processo, pois, a publicação da versão final ocorreu apenas após serem construídas versões preliminares analisadas por meio de leituras críticas em encontros simpósios e semanas de estudos (PARANÁ, 2008).

Em relação aos fundamentos teóricos a proposta apresenta o currículo como configurador das práticas vinculado às teorias críticas da educação e priorizando diferentes formas de ensinar, apreender e avaliar, considerando como concepção de conhecimento as dimensões científicas, filosóficas e artísticas (PARANÁ, 2008).

A disciplina de Educação Física tem como conteúdos estruturantes o Esporte, a Ginástica, as Lutas, os Jogos e Brincadeiras e a Dança os quais visam por meio de seus aspectos históricos desvelarem conhecimentos em relação às diversas esferas sociais levando o aluno a refletir criticamente em relação a sua condição de ser, estar e pertencer à sociedade em que vive.

As Diretrizes Curriculares vão além de uma lista de conteúdos e possíveis métodos. Esta abarca um embasamento teórico capaz de levar o professor a compreender a Educação Física, seu objeto de estudo e os objetivos que este deverá atingir com a disciplina na escola.

Para tanto, retrata o histórico da Educação Física escolar para que possamos relacionar os antigos métodos com os atuais fundamentos teórico-metodológicos propostos na versão atual. Isto faz com que possamos superar paradigmas entendendo as mudanças teórico-metodológicas que ocorreram e que ainda nos dias atuais desqualificam a disciplina de Educação Física dificultando sua legitimação como área de conhecimento socialmente relevante (PARANÁ, 2008).

Percebemos a partir desta análise que o ensino deve ir além da massificação do conhecimento e da simples transmissão de informações. Devemos proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento científico considerando-o como porta de acesso a essas riquezas que tem raízes no movimento humano (PARANÁ, 2008).

Desta forma a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física escolar vem de encontro com esse objetivo, pois por meio dela podemos proporcionar o acesso aos conhecimentos inerentes ao movimento humano e suas relações com os aspectos sociais, políticos e históricos.

A proposta pedagógica da Cultura Corporal surgiu por meio da abordagem crítico-superadora e tem como tendência educacional a linha progressista crítica. Por meio de seus conteúdos tem o intuito de transmitir, organizar, selecionar e sistematizar os conhecimentos acumulados historicamente, estes são transmitidos de forma espiralada, em complexidade crescente. Por meio da Cultura Corporal os conhecimentos são transmitidos considerando os aspectos políticos, sociais e culturais dos mesmos.

Assim, a Educação Física por meio da Cultura Corporal se apropria dos fundamentos metodológicos da pedagogia Histórico-crítica, visando à formação integral do aluno e ultrapassando a visão meramente motriz, a qual considerava o corpo algo dissociado da razão e do intelecto.

## **METODOLOGIA**

O estudo caracterizou-se como pesquisa de campo, qualitativa o qual faz uso da interpretação e análise da realidade estudada (SILVA, 2003). Ao realizarmos a pesquisa buscamos uma profunda compreensão do contexto da situação, pois nela o social é visto como um mundo cheio de significados que podem ser investigados, valorizando o conteúdo interpretativo (THOMAS; NELSON E SILVERMAN, 2007).

Foi utilizado também da pesquisa documental, pois entendemos que documentos possibilitam o acesso a diversos dados históricos, estáveis e de fácil acesso (FERNANDES; GOMES, 2003).

Os sujeitos de pesquisa foram doze professores que atuam na Rede Estadual de Ensino do núcleo do Município de Guarapuava- Paraná. Como instrumentos para coleta de dados utilizamos um questionário com dez questões abertas os quais foram submetidos à posterior análise confrontando os dados do universo empírico da pesquisa com o referencial teórico.

Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo a qual tem a finalidade de por meio de um conjunto de técnicas de análise de comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo, desvelar indicativos que levam a compreensão de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (BARDIN, 1977).

Partindo de tais princípios categorizamos de forma sistemática as respostas advindas dos questionários, verificando a frequência do aparecimento de determinados

termos agrupando-os e classificando-os por semelhança e analogia. Em síntese, a análise da compreensão dos professores de Educação Física em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais ocorreu de forma que as respostas obtidas e categorizadas foram esmiuçadas em temáticas (BARDIN, 1977).

## CONHECIMENTO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS CURRICULARES

Por meio de três questões fizemos um levantamento em relação à época em que os sujeitos concluíram sua graduação, o tempo de atuação na rede pública de ensino e como se dá o atual vínculo empregatício. Constatamos que um dos professores concluiu no ano de 1989, quatro professores na década de 1990, dois professores concluíram em 2007 e um em 2005. Destes, cinco são concursados (QPM) e quatro possuem contrato temporário por meio do processo seletivo simplificado (PSS). Em relação ao tempo de atuação constatamos que os sujeitos possuem entre um e vinte anos de atuação na rede pública de ensino, a grande maioria atuando a mais de treze anos.

Investigamos se estes professores possuíam um conhecimento prévio em relação às políticas curriculares estaduais, para tanto, questionamos quais seriam os documentos que subsidiaram as práticas pedagógicas e que antecederam as Diretrizes Curriculares.

Sabemos que o Ciclo Básico de Alfabetização foi um dos documentos que deu norte a elaboração do Currículo Básico. Este documento curricular não foi citado nas respostas, consideramos que este teve maior visualização na cidade de Curitiba e foi um currículo adotado em nível de município, mas apesar de tal percurso, este possui extrema relevância para as políticas curriculares paranaenses, pois, como cita Navarro (2007), foi a partir de tal documento que os pressupostos teóricos voltados ao currículo passaram a dar ênfase a teorias críticas da educação.

O Currículo Básico foi citado em algumas das respostas, sendo que alguns consideraram este o início da redemocratização da educação paranaense e o alçar para um debate crítico. Realmente foram estes os novos direcionamentos tomados a partir de tal currículo. Fratti, (2002) salienta que as reformas educacionais em tal época no estado passaram para uma linha política voltada para a autonomia da escola e descentralização

de ações governamentais, principalmente no que tange às propostas curriculares, superando o tecnicismo educacional e a gestão antidemocrática.

Os Parâmetros Curriculares nacionais - PCN'S (BRASIL, 1997) também foram citados nas respostas. Estes discutidos no decorrer da pesquisa abrangem uma política curricular nacional tendo o Paraná adotado o documento por certo período. Sabemos que tal política curricular atendeu aos interesses neoliberais de educação para as competências por meio de seus conteúdos considerados essenciais e abordando os chamados temas transversais (BREMER, 2007; NAVARRO, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN foi citada como currículo por um dos professores. Apesar de consideramos que a LDBEN é uma lei que busca dar sentido ao conceito de Educação devemos salientar que esta não é considerada currículo, assim sendo, percebemos que ainda são necessários muitos estudos referentes conceitos de currículo que devem aprofundar a compreensão dos professores.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares, todos tem conhecimento de que este é o currículo que fundamenta as práticas pedagógicas no Estado do Paraná. Entendemos que conhecer o currículo em questão e voltar o olhar para a textualidade do mesmo é o compromisso de todos os agentes da educação, se assim for, estarão sempre atentos aos conhecimentos inerentes a sua disciplina.

Diante dos pontos discutidos, apenas um professor não respondeu as questões inerentes a tal categoria. Podemos demonstrar partindo de pontos cruciais relatados no texto que os professores em sua grande maioria possuem um conhecimento prévio, porém superficial em relação às Políticas Curriculares Estaduais.

## CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO: O PRODUTO FINAL DE UM PROCESSO CONSIDERADO DEMOCRÁTICO

A construção e implantação das Diretrizes Curriculares na escola se deu de forma considerada democrática e coletiva. Atentando para a significância de tal processo, buscamos verificar se os professores de Educação Física participantes da pesquisa, conhecem ou participaram do processo de construção do documento e a sua importância na produção desse produto final.

Verificamos que a grande maioria dos professores citou algumas das etapas fundamentais para a concretização do processo, pontuando algumas etapas da tramitação de construção. Sendo assim, nos discursos aparecem as reuniões, cursos, seminários, semanas pedagógicas, os estudos coletivos e debates como articuladores das metas. A coletividade é citada ressaltando que houve uma participação efetiva dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino.

Essas colocações – ainda que aqui representadas por um pequeno grupo, sintetizam de forma clara o reconhecimento por parte dos professores de que a construção do documento se deu de forma democrática com o objetivo de ampliar a visão de currículo ( NAVARRO, 2007).

Apesar da forma coerente como se apresentaram a maioria das respostas alguns professores relataram que a construção das Diretrizes se deu por meio do projeto folhas. O “folhas” foi um projeto que resultou na produção do Livro Didático Público - LDP de Educação Física, o qual se deu também de forma coletiva porém com outros objetivos.

Dado o questionamento em relação ao processo de construção, destacamos também a opinião dos professores em relação ao produto final, ou seja, a busca por desvelar se este é coerente e valoriza a práxis de forma a auxiliar o processo do ensino e aprendizagem.

A partir das argumentações apresentadas pelos professores percebemos posicionamentos que ressaltam aspectos positivos e negativos em relação ao documento final. Alguns professores acreditam que o documento precisa de alterações e de um acréscimo de conteúdos. Diante de tal ponto de vista ressaltamos que a relação de conteúdos exposta nas Diretrizes foi sistematizada a partir das discussões durante a construção do documento, sendo elencados para a organização das Propostas Pedagógicas Curriculares, conteúdos estes considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio (PARANÁ, 2008).

Outro ponto a ressaltar, é que a relação de conteúdos e todo o documento em si, apesar de ser considerado um produto final, não é inflexível e definitivo. Portanto, cabe ao professor trabalhar com o conteúdo de acordo com a realidade que se apresenta. Se diante do contexto que o professor está inserido, ele compreende a importância de um conteúdo que não está contemplado nas Diretrizes, nada o impede de trabalhá-lo.

Outra situação questionada se deu quando dois professores atestaram que o documento não condiz com a realidade escolar. Diante disso destacamos que um dos

princípios norteadores das Diretrizes é o ensino que busca fazer conexões com a realidade do aluno de forma que este supere os possíveis entraves da realidade escolar.

A ferramenta que o professor possui para interligar tais interfaces entre o currículo e sua realidade é o plano de trabalho docente (PTD), que é um documento de sua autoria e é a partir dele que se cria o vínculo entre a realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação (PARANÁ, 2008).

## COMPREENSÃO EM RELAÇÃO AO EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Levando em consideração que o propósito no decorrer deste artigo foi revelar compreensões dos professores em relação às Diretrizes Curriculares, chegamos ao ponto crucial do estudo que é analisar a compreensão dos professores de Educação Física em relação ao embasamento teórico e metodológico do documento.

Para tanto, questionamos os professores sobre qual teoria subsídica as Diretrizes e qual o objeto de estudo da Educação Física apontado pela mesma bem como a abordagem adotada, para que assim pudessem exemplificar como devem ser abordados os conteúdos metodologicamente.

Mediante as respostas percebemos as dificuldades que os professores possuem para diferenciar teoria/objeto de estudo/abordagem, visto que nas respostas observamos muitas contradições.

Quando questionados em relação à teoria e ao objeto de estudo apresentado pelas Diretrizes, apenas dois dos professores responderam teorias críticas ou cultura corporal. O construtivismo foi citado como teoria que embasa o documento. Sabemos que o construtivismo é uma teoria conhecida na área educacional e utilizada como subsídio por muitos professores. Esta é resultado dos estudos de Piaget em que tal considera o processo de obtenção de conhecimento de forma interligada ao de construção se confundindo com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito que é físico e ao mesmo tempo simbólico perante ao mundo (SANCHIS; MAHFOUD, 2007).

A pedagogia Histórico-Crítica foi citada como teoria nas respostas. Sabemos que esta surgiu por meio da teoria crítica fornecendo os pressupostos metodológicos para o

desenvolvimento do objeto de estudo Cultura Corporal, assim sendo, é parte de tal teoria sendo capaz de fundamentá-la metodologicamente (MORAES, 1996).

Atualmente são muitas as teorias que fundamentam e influenciam as práticas educativas, estando o professor subjacente a tais modelos e concepções de educação e de escola, os quais se fundamentam em determinadas teorias do conhecimento (MORAES, 1996). Para tanto, cabe ao professor aprofundar os estudos em relação às mesmas para que possa compreendê-las não se submetendo há possíveis modismos e imposições curriculares.

Diante do apresentado evidenciamos que Sacristán e Gomes (1998) acentuam a existência de diversos enfoques teóricos e conseqüentemente associamos isso à dificuldade apresentada por muitos sujeitos da Educação em compreendê-los em suas peculiaridades. As buscas de tais compreensões podem ocorrer por meio de uma formação continuada de qualidade para que assim se tenha conhecimento que “é a teoria, que integra sem simplificar, que distingue sem divorciar, que a prática pedagógica exige” (SACRISTÁN, 1998, p. 47).

Em relação a Educação Física, a abordagem Crítico- Superadora (SOARES *et al*, 1992) foi citada por dois professores, os demais reponderam que a abordagem utilizada era a “formação de um ser crítico e reflexivo”, “conhecimento produzido pela humanidade”, “relaciona a Cultura Corporal ao contexto histórico, político e econômico”, “formação do cidadão” e “a não competição”.

Frente às respostas observamos que os pontos citados condizem com os objetivos específicos que se desdobram por meio da abordagem crítico-superadora, mas não são caracterizados como abordagem. São várias as abordagens pedagógicas da Educação Física e estas podem ser definidas como movimentos engajados na busca da renovação da práxis e tendo por objetivo estruturar os campos de conhecimento que são inerentes a disciplina de Educação Física (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

A abordagem Crítico-Superadora busca o ensino da expressão corporal como linguagem entendendo o conhecimento como elemento de mediação entre o aluno e o aprender, compreendendo a realidade social em que vive (SOARES *et al*, 1992)

Ao se perceber que há dificuldade no reconhecimento da abordagem da Educação Física escolar aprofundada nas Diretrizes, também evidenciamos que o trato com o conhecimento transmitido por meio desta fica prejudicado.

Assim, ao questionarmos como os conteúdos devem ser abordados metodologicamente, encontramos respostas demonstrando uma metodologia de ensino

simplificada em que as respostas são dúbias quanto ao seu entendimento: “devem ser abordados de forma expositiva”, “de forma prática”, “expositiva e prática”.

Outros professores demonstraram compreensão em relação ao desenvolvimento metodológico segundo a abordagem, pontuando questões inerentes ao processo de ensino como: “Complexidade crescente”; “de acordo com a realidade dos alunos”; “a partir de conhecimentos historicamente construídos”, “de forma gradativa em relação ao aprofundamento e complexidade”.

No enfoque metodológico da abordagem Crítico-Superadora a proposta é olhar para as práticas construtivas da cultura corporal como produzidas pela humanidade como práticas sociais, desta forma, as atividades corporais são vivenciadas tanto no “fazer” corporal, quanto na reflexão sobre os sentidos e significados desse “fazer” (OLIVEIRA, 1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Física escolar as DCE'S possui função curricular com o objetivo de consolidar as práticas pedagógicas. Considerado um subsídio para a legitimação da disciplina de Educação Física, o professor deverá ter a preocupação de desvelar seus pressupostos para que este seja um recurso pedagógico capaz de permear o ensino dos conteúdos da disciplina de Educação Física.

De acordo com o estudo constatamos que apesar de serem muitos os caminhos que levaram a discussões e análises da atual política curricular os professores ainda apresentam dificuldades para interpretar seus pressupostos teóricos bem como transpor tais fundamentos para sua prática pedagógica.

Acreditamos que por meio deste estudo, o professor poderá refletir sobre a importância de compreender as políticas curriculares do Estado do Paraná, as quais subsidiaram e subsidiam as práticas pedagógicas escolares, para que possam refletir a partir do que pode ser melhorado e principalmente os sentidos e significados embutidos em tais políticas. Esperamos que este estudo leve a novas análises, pois, entendemos que a temática pode se esmiuçar em diferentes discussões capazes de contribuir para a área da Educação e mais especificamente da Educação Física.

## REFERÊNCIAS

TAVARES, Tais Moura. *Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)*. Tese de doutorado defendida em 2004 no Curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP.

CARRARO, Luciane Gorete; GASPARIN, João Luiz. *Educação Física e Pedagogia Histórico-crítica: Relações e possibilidades na metodologia do ensino, 2008*. Disponível em [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2008/pdf/r012.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/r012.pdf). Acesso em: 12 de novembro de 2009.

SILVA, Mary Aparecida Ferreira da. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: Ibpx, 2003.

FRATTI, R. G. *Currículo básico para a escola pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino de Educação Física*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambú. Anais... Caxambu: CBCE, 2001.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ Silvia Alícia. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A Participação das Instâncias Políticas do Estado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

SANTOS, Lucíola Licínio De C. P. *Formação de professores na cultura do desempenho*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A internalização da exclusão*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; OLIVEIRA, Celso Socorro. *Aproximações históricas e teóricas com a pedagogia histórico-crítica e sua proposta metodológica*, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/486\\_560.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/486_560.pdf). Acesso em: 12 de novembro de 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra and OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 63-79. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>.

FERNANDES, Luciane A. GOMES, Jose Mario M. *Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação*. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/11638/6840>.

SANTI Ana Paula; LIMA, Antonio Bosco de. *As políticas curriculares no estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: A concepção da escola sobre as políticas de currículo*. 2º seminário nacional estado e políticas sociais no Brasil, 13 a 15 de Outubro de 2005 UNIOESTE- Campus de Cascavel, 2006.

NAVARRO Rodrigo Tramutolo. *Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares* Dissertação do Programa de Pós Graduação em Educação UFPR, 2007.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; GONÇALVES, Felipe Sobczynski; NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. *Diretrizes curriculares de Educação Física do estado do Paraná: avanços no campo das teorias críticas*. V Encontro Brasileiro de Educação e marxismo, Educação e Emancipação Humana. Abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

PIRES, Marília Freitas de Campos. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

*PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas.* Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THOMAS, Jerry. R. NELSON. Jack K. SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física.* Tradução de Denize Regina Sales, Márcia dos Santos Donelles. 5ª. edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAES , Maria Candida. *O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas.* Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. *Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget.* Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, Ciências & Cognição 2007; Vol 12: 165-177.

MELO, José Pereira de. *Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular.* Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.188-90, set. 2006. Suplemento n.5.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. *Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física.* In: Kinein - Revista de Estudos do Movimento Humano. v.1, n.1, dez 2000.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. *Metodologias emergentes no ensino da Educação Física.* Revista da Educação Física/UEM 8(1):21-27 ,1997.

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

MAZZUCO, Neiva Gallina, *et al.* *A formação do educador no movimento do capitalismo*. Educare Revista de Educação Vol. 1 n° 1 jan./jun. 2006 p. 245-250.

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER Cristiane; CASTANHA André Paulo. *Estado militar e as reformas educacionais*. Educare Revista de Educação Vol. 1 n° 1 jan./jun. 2006 p.227-231.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica*. Curitiba, 2008. Disponível em:[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/livro\\_e\\_diretrizes/diretrizes\\_educacaofisica\\_2008.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes_educacaofisica_2008.pdf).

FERNANDES, Luciane, Alves; GOMES, José, Mario, Matsumura. *Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais*. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003. ISSN (Impresso): 1676-6016, ISSN (Online): 2175-8751

BREMER, Maria Aparecida de Souza. *Propostas Curriculares do Paraná: dos Conteúdos aos Conteúdos estruturantes passando pelas competências*. 2007, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/987-2.pdf>.