

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

KATIANE DOS SANTOS

**OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PAUTA:
CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E
CONHECIMENTOS CONSTITUINTES DOS PROCESSOS DE
SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

**IRATI
2014**

KATIANE DOS SANTOS

**OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PAUTA:
CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E
CONHECIMENTOS CONSTITUINTES DOS PROCESSOS DE
SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Luís Velozo.

**IRATI
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

KATIANE DOS SANTOS

OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PAUTA:
CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONHECIMENTOS
CONSTITUINTES DOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO
ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 29/08/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo – (Orientador)
UNICENTRO

Prof. Dra. Cinthia Lopes da Silva (Membro Titular Externo)
UNIMEP

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz (Membro Titular)

Dedico à minha mãe pelo apoio constante durante a elaboração deste trabalho e à minha irmã pelo incentivo e inúmeras contribuições para a realização, não só desta dissertação, como de toda a pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Ao Emerson, orientador com quem pude aprender muito nesses dois anos compartilhados.

Aos professores membros da banca, pelas contribuições e pelo tempo dedicado à leitura desta dissertação.

À minha família pelo apoio constante em minha vida.

Aos colegas de turma, com quem compartilhei momentos inesquecíveis da minha vida acadêmica e que tornaram esses dias mais ricos e alegres.

À UNICENTRO, pela oportunidade do desenvolvimento deste trabalho e pela obtenção da titulação de mestre.

À CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu com que me dedicasse à proposta de estudo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro do movimento do pensamento da Educação Física Escolar: A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo. Fonte: Soares (1996, p.08)	19
Tabela 2: Conteúdos Básicos de Educação Física para o Ensino Médio Fonte: PARANÁ,(2008, p.88 – 89)	52
Tabela 3: Estrutura dos Processos Seletivos seriados	71
Tabela 4: Estrutura dos Concursos Vestibulares das Universidades Estaduais que oferecem vagas para o curso de Educação Física	82
Tabela 5: Estrutura das PPC das Escolas Estaduais do município de Irati – PR	102
Tabela 6: Conteúdos apresentados nas PPC das Escolas Estaduais do município de Irati – PR	103

RESUMO

SANTOS, Katiane dos. *Os saberes da Educação Física em pauta: conteúdos de ensino da Educação Básica e conhecimentos constituintes dos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior*. 2014, n° p. 160. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

Este estudo teve como objetivo compreender os conhecimentos/conteúdos da Educação Física tomados como base nos exames para ingresso no Ensino Superior das Universidades Estaduais do Paraná, bem como nas Propostas Pedagógicas Curriculares das Escolas da rede pública estadual do município de Irati - PR, fazendo um panorama da visão atual da disciplina nesse contexto. Parte-se do pressuposto de que a Educação Física está assumindo um novo lugar, sendo ressignificada. Tal presunção pretende ser demonstrada a partir de análise histórica da disciplina, realizada através de revisão bibliográfica e documental, e também da conjectura de que exames sistematizados podem ser formas de visualização de mudanças, representando novos desafios para a disciplina, já que a mesma, durante muito tempo, esteve alheia a qualquer processo avaliativo formal. Para tanto, a pesquisa analisa a estrutura e conteúdos relacionados à Educação Física, dos concursos vestibulares das sete Universidades Estaduais do Estado do Paraná, bem como do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, e dos vestibulares seriados, a fim de observar como os conhecimentos exigidos nessas provas têm relação com o que é tomado como conteúdo na disciplina durante a Educação Básica, de modo que, neste âmbito, a concepção de Educação Física é vista a partir das Propostas Pedagógicas Curriculares de cada instituição de Ensino, tomando também como base as políticas educacionais para a área, que no caso do Paraná, são as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica. A pesquisa possibilitou a compreensão sobre o entendimento atual que se tem da disciplina de Educação Física na realidade estadual, onde foi possível destacar uma homogeneidade maior em relação ao que é tomado como conhecimento na Educação Básica e uma heterogeneidade em relação aos conteúdos tomados como pré-requisito para o ingresso na graduação em Educação Física. A partir dos resultados das análises tecidas, atentou-se para a representatividade que as avaliações podem ter na construção da identidade da disciplina, afinal o viés apenas corpóreo da Educação Física já não é suficiente, há a exigência da construção de conhecimento intelectual da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: educação básica; Educação Física; avaliação; processos de seleção.

ABSTRACT

SANTOS, Katiane dos. *Physical Education Knowledge in consideration: some knowledge about selective processes to go to the university and Basic Education Curricular Pedagogic Proposals*. 2014, n° p. 160. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

The objective of this study is to know about some Physical Education knowledge/contents based on university entrance examinations from State Universities in Paraná and Curricular Pedagogic Proposals from state public schools in Irati city – PR, where it is possible to have a current panoramic view of the subject in this context. Our assumption is Physical Education has had a new space into education and it has had other different meaning. We tried to prove this hypothesis based on historical analysis of the subject through bibliographic and documental review and also based on the context where systematized examinations can be a mean to notice some changes representing new challenges around the subject since for a long time it hasn't taken any formal evaluative process. It were analyzed the structure and contents regarding Physical Education of the university entrance examination from seven State Universities in Paraná, the High School National Examination – Enem and serial examinations to notice how the contents in these examinations are associated with the contents from the subject during the Basic Education such that the idea of Physical Education is based on Curricular Pedagogic Proposals of each education institution and pedagogical public policies which them in Paraná are State Basic Education Curricular Policy. This study helped to know a little more about the current idea of Physical Education on our state reality. It is possible to emphasize that knowledge on Basic Education is understood as something more homogeneous but contents that are initial requirements to be successful in university entrance examination to study Physical Education at the universities are heterogeneous. Based on our analyses it is possible to highlight the importance of the evaluation regarding the construction of the idea of the subject since only the physical perspective is not enough anymore so it is also necessary the intellectual knowledge to improve the Physical Education.

Key-words: basic education; Physical Education, evaluation, selective processes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	15
1.1 TIPO DE ESTUDO	15
1.2 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	16
2 A TRADIÇÃO DOS CONTEÚDOS ENSINADOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS MODOS DE AVALIAÇÃO DA ÁREA	18
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
2.1.1 Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar a partir de 1980 .	26
2.2 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS	32
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR	40
2.4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS E AVALIAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ	48
2.4.1 Diretrizes Curriculares Estaduais Versus Parâmetros Curriculares Nacionais	55
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: ENEM, CONCURSOS VESTIBULARES E CONCURSOS VESTIBULARES SERIADOS	58
3.1 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	62
3.1.1 Vestibulares	62
3.1.2 Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	66
3.1.3 Concurso Vestibular Seriado	68
3.2 A PRESENÇA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	74
3.2.1 Conteúdos da Educação Física nas Provas de Concursos Vestibulares do Estado do Paraná	75
3.2.2 Conteúdos da Educação Física Exigidos para as Provas dos Concursos Vestibulares Seriado	84
3.2.3 Conteúdos da Educação Física nas Provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	89

4. ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IRATI	94
4.1 ESTRUTURA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES – PPC	95
4.2 CATEGORIAS DEFINIDAS A PARTIR DA SÍNTESE DOS TÓPICOS RETIRADOS DOS TEXTOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IRATI – PR	98
4.2.1 Escola A	105
4.2.2 Escola B	107
4.2.3 Escola C	108
4.2.4 Escola D	111
4.2.5 Escola E	113
4.2.6 Escola F	115
4.2.7 Escola G	117
4.2.8 Escola H	120
4.2.9 Escola I	123
4.2.10 Escola J	126
4.2.11 Escola K	129
4.2.12 Escola L	131
4.2.13 Escola M	133
4.2.14 Escola N	135
4.2.15 Escola O	137
4.2.16 Escola P	139
4.2.17 Escola Q	141
4.3 DISCUSSÃO GERAL DAS PPC	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz à tona a reflexão sobre o modo como a Educação Física Escolar tem sido compreendida no cenário atual. O interesse pelo presente estudo se deu pelo fato de a Educação Física Escolar estar constantemente associada, pelo senso comum, ao fazer corporal, à execução de movimentos, destituída da reflexão sobre o que se faz, ou seja, distanciada da construção do conhecimento intelectual. Há uma problemática em se relacionar teoria e prática, o que de modo geral acontece com as demais disciplinas, só que de modo inverso, privilegiando sempre a teoria.

Segundo Bracht e González (2005), como disciplina escolar, a Educação Física tem a finalidade de formação de indivíduos dotados de capacidade crítica capazes de agirem autonomamente e de modo transformador na sua cultura corporal de movimento, o problema está em como conseguir alcançar tal objetivo, afinal a estrutura básica da Educação Física Escolar por muito tempo se baseou no tecnicismo, ao passo que, na concepção apresentada a partir dos autores supracitados, trata-se de ir além da simples prática corporal.

Não se quer neste texto, de modo algum, dizer que a Educação Física Escolar pode ser desqualificada por se realizar através de atividades práticas. O fato é que a partir da sua exigência como formadora de cidadãos, é preciso que seja superada a visão desta disciplina como uma atividade, destituída de pensamento crítico. Na atualidade não basta que o professor de Educação Física desenvolva práticas corporais com seus alunos, é preciso que a partir dessas práticas ele possibilite a construção do saber e, mais que isso, que o saber se torne conhecimento que vai se desenvolvendo e se complexificando ao longo da vida escolar do educando.

Nesse sentido é que se torna pertinente analisar a influência que os exames para ingresso no Ensino Superior podem ter na concepção da disciplina, a partir da exigência de conhecimentos específicos da Educação Física, pois, de acordo com Bracht e González (2005), a Educação Física nas escolas foi consolidada no século passado a partir de uma concepção médico-biológica, a qual tinha a função de promoção da saúde para a formação integral do homem,

ou seja, de todas as suas potencialidades e também, a partir da metade do século passado estabeleceu uma relação muito forte com o esporte, de tal forma que as aulas de Educação Física até hoje são confundidas, pelo senso comum, com a prática esportiva.

A exigência de conhecimentos específicos da disciplina coloca em voga a permanente discussão sobre a Educação Física Escolar, passando do simples “fazer corporal” a uma disciplina que tem a necessidade de reflexão sobre essa prática, o que é visualizado a partir da sistematização dos saberes nas propostas curriculares escolares.

Porém, a valorização da discussão sobre as práticas corporais e a sua exigência como conteúdo, não deve ser confundida e reduzida a aulas de Educação Física “teóricas”, invertendo-se os valores e descaracterizando a disciplina, afinal é necessário priorizar a prática corporal sendo esta acrescida da reflexão sobre o seu fazer, o que representa o diferencial da área que dá razão à sua existência curricular. Nesse sentido, na atualidade propõe-se uma mudança significativa teórico-metodológica que consegue consolidar a relação entre teoria e prática opondo-se à discussão que valoriza a racionalidade intelectual e banaliza a racionalidade corporal. Parte-se do pressuposto de que a racionalidade intelectual aqui mencionada é concebida como exclusividade humana, a qual, assim como a utilização da razão, assegura plenamente o direito de se pertencer à humanidade:

A racionalidade foi proclamada como a especificidade exclusiva e única das dimensões humanas. O humano do homem ficou enclausurado nos limites da racionalidade. Ser racional e ter o uso da razão constituíram-se nos únicos pressupostos para assegurar os plenos direitos de pertencer à humanidade (SANTIN, 2001, p.37).

De acordo com Bracht (1999), há uma tradição racional ocidental em separar a educação intelectual da educação corporal, essas educações teriam objetivos distintos: o espiritual ou mental seria pertinente ao intelecto; e o corpo, o físico, seria a outra esfera que, somada à primeira, formaria a educação integral, porém, é destacada a sobreposição do mental sobre o físico:

Também na melhor tradição ocidental, a educação “corporal” vai pautar-se pela ideia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído (BRACHT, 1999, p.70).

Há muito se tem discutido questões a esse respeito, assim como Bracht (1999), Medina (1987, p. 12-13) afirma que há uma “[...] hipertrofia das manifestações intelectuais”, razão pela qual a cultura corporal, principalmente a Educação Física “[...] vem sendo colocada em planos inferiores na escala de valores que foi se formando em nossa nação”. Ou seja, a Educação Física por não se propor a trabalhar somente com questões consideradas racionais, privilegiando as sensações de vivenciar atividades advindas da cultura corporal, acaba sendo julgada como uma disciplina menos importante.

Contudo, a despeito da visão dos autores mencionados anteriormente, acredita-se que a atualidade seja uma época de reformulação do papel da Educação Física na sociedade, o que se pode propor a partir de uma análise da disciplina, a qual é estudada por vários autores tais como Daolio (1995/1997/2007), Soares (1990/1996/2007), Castellani Filho (1998/2002), Betti (1991/1992/1994), Ghiraldelli Junior (1991), sendo contemplada também nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Estado do Paraná - DCE¹ - de Educação Física (Paraná, 2008), as quais discutem a constituição da disciplina como uma área de conhecimento com características advindas das Ciências Humanas, atentando para o seu aspecto social, a partir da década de 1980.

A concepção da Educação Física contemporânea tem mudado e se deparado com desafios de várias ordens, surgindo pelo fato de a disciplina ter passado e continuar passando por muitas mudanças nos últimos anos, mudando de “atividade” para disciplina, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), possuindo objetivo e conhecimentos próprios. Isso representa um diferencial na sua prática de ensino, bem como uma possível resignificação da área que passa a ser visualizada a partir de novas exigências.

¹ Sigla que será utilizada ao longo do texto para se referir às Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

Desse modo, considerando as novas possibilidades de discussão na área da Educação Física Escolar este estudo partirá da análise da composição dos diversos processos de seleção das Universidades Estaduais do Estado do Paraná, no que diz respeito ao conteúdo das provas dos concursos vestibulares, bem como dos concursos vestibulares seriados² - Processo de Seleção Continuada (PAC) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Processo de Avaliação Seriado (PAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM); e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Observando que os conteúdos da Educação Física para a Educação Básica têm sido exigidos em alguns processos de seleção citados acima, principalmente nos concursos vestibulares seriados e no Enem, pressupõe-se que a disciplina proporcione conhecimentos, não sendo tomada como uma disciplina apenas “prática”, sem reflexões sobre o fazer, mas como uma área que apresenta conteúdos consistentes e que podem ser objeto de avaliação nos processos seletivos citados, atendendo a uma questão já destacada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) de Educação Física:

Diante da análise de algumas das abordagens teóricas que sustentaram historicamente as teorizações em Educação Física escolar no Brasil, desde as mais reacionárias até as mais críticas, opta-se nessas Diretrizes Curriculares, por interrogar a hegemonia que entende esta disciplina tão-somente como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal (PARANÁ, 2008, p.49).

No documento supracitado é dito ainda que, no Estado do Paraná, a escola deve proporcionar o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, deixando claro que o objeto de estudo da Educação Física nesse momento se dá a partir da “cultura corporal”, ou seja, a partir de práticas corporais tais como a dança, o jogo, os esportes, as ginásticas, que são compartilhadas por grupos sociais, devendo estas serem trabalhadas criticamente no ambiente

² Vestibular seriado é um processo de seleção para ingresso no Ensino Superior adotado por algumas Universidades, que consiste na realização de provas por parte do candidato desde o primeiro ano do Ensino Médio até o seu último ano, sendo contadas suas notas para a sua admissão num curso superior ao final de três anos.

escolar durante as aulas de Educação Física.

Assim, o que se objetivou neste trabalho foi pesquisar a Educação Física tal como tem sido pensada e caracterizada nas Propostas Pedagógicas Curriculares da disciplina nas escolas estaduais do município de Irati – PR. e nos exames para ingresso no Ensino Superior, tendo em vista que nos dois âmbitos o conhecimento em Educação Física é pautado, o que torna possível uma visualização da concepção atual da área nessas realidades.

Desse modo, busca-se contribuir para a reflexão de como estão sendo produzidas mudanças na área da Educação Física e de como os processos seletivos para ingresso no Ensino Superior participam dessa nova significação da área. Para tanto, é levado em consideração representatividade, a simbologia que tais exames, assim como a avaliação de modo geral, detêm dentro do processo educativo.

Entende-se, entretanto, que não são estes processos de seleção que devem determinar os conteúdos de ensino da disciplina, mas que a Educação Física deve ser produtora de conhecimento para a formação crítica do educando na sua prática corporal, de modo que o aluno possua um entendimento sobre as manifestações corporais, suas possibilidades e importância. Ainda assim, é possível compreender os conteúdos dos processos seletivos como indícios de uma nova caracterização da área e, portanto, objeto pertinente de investigação.

O trabalho foi dividido em capítulos, nos quais estão compreendidos os principais temas referentes ao objeto pesquisado. No primeiro capítulo, foi descrito todo o “Encaminhamento Metodológico” da pesquisa, onde é referenciada a pesquisa qualitativa e suas particularidades de se trabalhar com as informações de maneira subjetiva. O instrumento utilizado – análise documental, bem como a metodologia utilizada para a análise dos dados obtidos, que foi processada pela análise interpretativa, permitiu a relação dos dados com a literatura existente.

No segundo capítulo, intitulado “A tradição dos conteúdos ensinados pela Educação Física Escolar e os modos de avaliação na área”, é discorrido sobre o percurso histórico da disciplina para que se entenda como ela se constituiu dentro do currículo escolar, percebendo suas diversas fases e interesses, baseados na

realidade de cada época. Isso faz com que seja possível compreender o atual momento da disciplina, entendendo-a como produto cultural, que atende e se modifica conforme as necessidades da sociedade.

Ainda no segundo capítulo, é dada uma ênfase no entendimento sobre avaliação na área da Educação Física. Percebe-se que cada vertente/abordagem estabelece objetivos distintos para a disciplina e que a avaliação se encontra em sintonia com esses objetivos. Além disso, é contemplada nesse mesmo capítulo uma “Análise dos conteúdos e avaliações nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Educação Física do Estado do Paraná”, o que possibilita uma proximidade com a realidade vivida.

O capítulo três, intitulado “A Educação Física nos exames de ingresso no Ensino Superior: Enem, concursos vestibulares e concursos vestibulares seriados” se destina a estabelecer relações entre o que é exigido nas provas de ingresso ao Ensino Superior e o que é concebido como conteúdo curricular da Educação Física na Educação Básica, sendo enfatizada a realidade paranaense. Para isso, foram estudadas a origem e concepções dos processos de seleção para se adentrar no Ensino Superior, sendo pesquisado em quais processos seletivos são exigidos conhecimentos referentes aos conteúdos da Educação Física, o que tornou possível verificar as diferentes percepções da área por parte das Instituições de Ensino Superior na elaboração das avaliações de ingresso no curso de Educação Física.

Um quarto capítulo foi elaborado a partir da análise das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) da disciplina de Educação Física dos Colégios Públicos Estaduais do município de Irati – PR, para que se compreenda como a disciplina é entendida e planejada, destacando principalmente o seu objeto de estudo, seus conteúdos e a avaliação, identificando as relações existentes entre a Educação Básica e o Ensino Superior, ou seja, a interface do que é tomado como conteúdo da Educação Física nessas duas esferas. Nesse capítulo foram sintetizadas as principais informações das PPCs de Educação Física, as quais foram estabelecidas como categorias, de modo a facilitar a concepção de Educação Física que cada estabelecimento de ensino apresenta. Ao final, são tecidas considerações sobre as análises de forma interpretativa e comparativa com a literatura, buscando identificar similaridades e diferenças entre as

propostas.

Para encerrar, foram feitas algumas considerações gerais, além da discussão final sobre a relação de todo o material estudado nesta proposta de pesquisa. Nesse momento, um aparato geral sobre as formas de concepção da Educação Física no cenário contemporâneo são apresentadas.

1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

1.1 TIPO DE ESTUDO

A presente investigação problematiza a forma como o conhecimento, os conteúdos da Educação Física têm sido evidenciados pelos exames para ingresso no Ensino Superior e como os mesmos são concebidos na Educação Básica. Para que se atinja tal objetivo, o estudo em questão parte de uma abordagem qualitativa, ou seja, que tem por objetivo tomar o objeto a partir de dados analisados “em profundidade” (MINAYO, 2003). Entendendo que esse tipo de pesquisa só se dá através de um diálogo com a realidade pesquisada, faz-se necessário um estudo aprofundado e contextualizado da realidade que se tem, refletindo intensamente sobre o problema posto.

Para que se entendam melhor os procedimentos da pesquisa, a seguir tratar-se-á da metodologia abordada. De acordo com Minayo (2006, p. 22) metodologia é o “... caminho e o instrumental próprios de abordagem para a realidade”. Desse modo, o caminho tomado foi o da pesquisa qualitativa.

Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo qualitativo é rico em dados descritivos, possuindo um plano flexível e enfocando a realidade de forma complexa e contextualizada. É preciso que o pesquisador compreenda e identifique tudo que permeia direta ou indiretamente os fenômenos relacionados à questão, permitindo diagnosticar de forma clara as causas e consequências do problema, buscando discutir e sugerir caminhos possíveis para a sua solução.

Minayo (2006) estabelece que para que se desenvolva uma proposta investigativa, ou mesmo, parte de uma pesquisa, é conveniente que se estabeleçam métodos/instrumentos para se por diante das informações necessárias para se alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, de acordo com a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa, como instrumentos foram escolhidos a revisão bibliográfica, presente em todas as pesquisas, e a análise documental, tendo em vista o rico material disponível para o estudo da temática abordada.

Lüdke e André (1986, p.38), consideram que: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Esse tipo de estudo permite o levantamento de evidências que fundamentam o estudo pretendido, além disso, permitem o tratamento de materiais de forma analítica e interpretativa, possibilitando enfoques diferenciados, mesmo que esse material já tenha sido explorado.

Perante tal descrição, foram escolhidos documentos para análise provenientes dos *sites* das universidades sobre os concursos vestibulares e processos de seleção seriados, bem como do Enem, tais como: editais, manual do candidato, entre outros documentos acessíveis, além dos documentos disponibilizados em *sites* das Escolas Estaduais de Ensino Médio do Município de Irati, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Tendo em vista que tais documentos são de domínio público, não se torna necessária a autorização para serem consultados. Os documentos que não estavam disponibilizados foram solicitados diretamente às instituições de ensino.

1.2 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após o estudo das informações obtidas nos documentos, faz-se necessária a interpretação das mesmas. Segundo Minayo (2003, p. 203) tal análise “deve ultrapassar o nível de senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica”.

No caso da presente pesquisa, os documentos escolhidos foram os Manuais do candidato dos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior e do Enem, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos e as Propostas Pedagógicas Curriculares das Instituições de Ensino Estaduais do município de Irati - PR, com o intuito de observar a concepção que se tem da disciplina nessas duas esferas da educação. Tais documentos formaram o *corpus* da pesquisa, possibilitando a análise de forma aprofundada e, a partir do tratamento dos

resultados obtidos na interpretação é que foi possível propor inferências e interpretações do que foi proposto.

Para tanto, também é utilizado como procedimento a categorização. Lüdke e André (1986, p. 42) dizem que “... depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-las para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias”.

Acredita-se que com a abordagem metodológica qualitativa definida para a pesquisa, assim como o seu instrumento, de análise documental a partir da categorização, a problemática do presente estudo foi debatida de modo consistente. As relações estabelecidas a partir das análises descritas fomentaram a discussão sobre a identidade que a área da Educação Física vem assumindo na contemporaneidade.

Pode-se dizer também, que a utilização da categorização foi crucial para a organização das informações obtidas nos documentos estudados, sendo que a partir de tal método foi possível a interpretação dos diversos materiais, o que resultou no alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, bem como a aproximação da resposta da sua problemática.

Tais categorias, documentos, análises e resultados serão apresentados no decorrer do trabalho, nos capítulos seguintes. Desse modo, como já escrito na introdução, o capítulo seguinte tratará do abarcamento teórico e documental que fundou e estruturou a Educação Física no ambiente escolar, propondo o seu desenrolar histórico até se chegar à atual concepção lançada pelas políticas estaduais do Paraná.

2 A TRADIÇÃO DOS CONTEÚDOS ENSINADOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS MODOS DE AVALIAÇÃO DA ÁREA

A Educação Física passou e passa por um processo de constituição, afirmação e legitimação dentro do currículo escolar. Sua história é marcada por conflitos, disputa por espaços e interesses sociais, políticos e econômicos que fizeram com que a disciplina assumisse papéis diversificados durante toda a sua existência:

É importante que se compreenda que os diferentes significados atribuídos à educação física constituíram-se a partir de práticas sociais concretas. Tais práticas, por sua vez, sempre foram atravessadas por ideologias específicas, reflexos da organização sócio-político-econômica em que ocorreram. Sendo assim, a educação física jamais foi uma prática politicamente neutra. Pelo contrário, tem sido utilizada, em maior ou menor escala, como elemento constitutivo da perpetuação das relações sociais, em diferentes épocas e sociedades. Por isto mesmo, também pode ser um elemento no processo de transformação da sociedade, dependendo da consciência que se tenha de suas origens, suas possibilidades e seus limites no conjunto das práticas sociais (KOLYNYIAK FILHO, 1996, p. 09).

Passou-se a Educação Física centrada na educação do corpo para o trabalho, como um corpo disciplinado e produtivo; a Higienista, prevendo corpos saudáveis, limpos, livres de doenças; do esporte, do rendimento físico; da aptidão física, da saúde e do talento; a psicomotora, visando apenas às condutas motoras e o auxílio às atividades cognitivas; e, por último, da cultura corporal. Vários autores destacam tais tendências da Educação Física em seus estudos. Ghiraldelli Junior (1991, p. 16), por exemplo, resgata cinco tendências da Educação Física Brasileira: “a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64) e, finalmente, a Educação Física Popular”. Soares (1996) sintetiza tais tendências em um quadro, modificando algumas nomenclaturas, porém mantendo a essência de transformação ocorrida na Educação Física:

MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA
1 – MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	- GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
2- MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	- ESPORTE – HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
3 – PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	- CONDUTAS MOTORAS
4 – *CULTURA CORPORAL *CULTURA FÍSICA *CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	- GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...

Tabela 1 – Quadro do movimento do pensamento da Educação Física Escolar: A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo.

Fonte: Soares (1996, p.08).

Assim como Ghiraldelli Junior (1991) e Soares (1996), outros autores se pronunciam a respeito do percurso histórico da Educação Física, de modo que, para que se entenda a conjuntura atual da disciplina, faz-se necessária a abordagem sobre o seu processo de constituição.

Nesta primeira parte, portanto, busca-se referenciar a história da Educação Física, principalmente o que diz respeito à sua caracterização no âmbito brasileiro, a fim de estabelecer relações com a Educação Física atual, procurando compreender como a mesma foi sistematizada e institucionalizada na educação nacional. Além disso, propõe-se uma discussão acerca da valorização da disciplina e a superação de uma superficialidade em relação aos seus conteúdos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física brasileira sofreu influências de várias instâncias e seus desdobramentos fizeram com que cada período fosse marcado por um tipo de prática. De acordo com Bracht (1999), a constituição da Educação Física, ou seja, sua implantação pedagógica na escola se deu a partir dos séculos XVIII e XIX, tendo suas influências iniciais dadas pela instituição militar e pela medicina, de

modo que o militarismo presente na área empregou exercícios sistematizados, os quais foram reconhecidos pelo plano médico numa via terapêutica. Em outras palavras, neste momento histórico da Educação Física, era visada a educação do corpo, promovendo a saúde e a higiene, tida como sinônimo de virilidade, de força.

A prática da Educação Física concebida através do militarismo e do higienismo é vista a partir de uma perspectiva biológica, em que as práticas corporais são feitas como atos mecânicos. De acordo com Bracht (1999, p. 73): “O corpo não pensa, é pensado [...] Ciência é o controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal”. O autor afirma que, nesse tipo de visão, o corpo é como uma máquina de modo que, quanto mais conhecimento do seu funcionamento e de suas técnicas corporais se tem, maior o controle eficiente sobre ele.

Essa vertente da Educação Física a partir de um viés biológico, a qual foi difundida pela Europa, partindo de uma visão positivista de experimentação e comparação, segundo Soares (2007), surgiu da necessidade da burguesia em dominar a classe operária, já que a força de trabalho vinha sendo explorada desenfreadamente. Segundo a autora, explicações científicas ajudam a desenvolver crenças, valores, ideias que determinam o “lugar de cada um”; mantendo a classe burguesa no poder. De modo mais específico, no século XIX:

[...] a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder (SOARES, 2007, p. 14).

Nesse contexto, tem-se a burguesia como mantenedora de um ideal de classe operária que acredita da herança genética dos fatos, não podendo afrontar seus soberanos, já que se trata de questões com respaldo científico, baseadas

em preceitos militares de ordem, de força e em preceitos médicos de higiene e saúde, ou seja, a burguesia se utilizou de teorias evolucionistas para comprovar que as diferenças hierárquicas entre povos e classes se dão biologicamente, pois, se a determinação biológica fosse mantida, seriam mantidos também os papéis e funções de cada classe, sem que a burguesia fosse prejudicada.

São estes os primeiros sinais de uma Educação Física permeada pela “adestração” do corpo, no que parece até o momento, dissociada de um fazer intelectual, afinal o objetivo nesse período era a criação de uma classe trabalhadora que não questionasse seus superiores e que fosse capaz de aguentar a exploração de seus serviços sem ser atacada por doenças: o vigor físico se tornou essencial ao crescimento do capital na época.

Soares (2007) elucida que a Educação Física, denominada ainda de “ginástica”, nos séculos XVIII e XIX teve duas importantes representações na educação: a possibilidade de atribuir uma laicidade à escola, por tratar do corpo, o que até então não era permitido e, contrariamente, considerado pela autora, como atraso à educação, como adestração do corpo:

[...] o espaço dado à Educação Física, se por um lado, representava avanço para a Educação, constituindo mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representa atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, pois se configura como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo (SOARES, 2007, p. 49).

A concepção de Educação Física nos séculos XVIII e XIX, centrada na melhoria da aptidão física, a qual servia de promoção da saúde biológica e individual do aluno, sustentou-se por muitos anos. Um exemplo deste tipo de concepção, a qual deu continuidade à preocupação com a saúde, porém, desta vez buscando selecionar os indivíduos mais aptos, é a Educação Física Militarista, a qual, segundo Ghiraldelli Junior (1991, p.18) tinha como objetivo eliminar os fracos e preparar os mais fortes para serem soldados, de acordo com o autor: “A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista”.

Somente a partir de 1945, inicia-se uma nova tendência na Educação Física, a Pedagógica. Diferentemente das tendências anteriores – Higienista e Militar, a Educação Física Pedagógica surge a partir de uma vertente educativa, que, de acordo com Ghiraldelli Junior (1991, p.19), reclama da sociedade “... a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover a saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa”. Neste momento, a Educação Física é concebida como um instrumento para a chamada “educação integral” dos indivíduos, pois é por meio das disciplinas escolares que ideais de comportamento, de regras sociais são transmitidos aos alunos em forma de instrução, mas a Educação Física vai além, fazendo com que a juventude que frequenta a escola venha “... a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc.” (Ghiraldelli Júnior, 1991, p.19).

Soares (1996) reconhece o mesmo período como “Movimento esportivo”, pois segundo ela, nesse período, a partir da década de quarenta, há uma hegemonização do esporte como conteúdo de ensino de atividades físicas, até então denominada de Ginástica. Segundo Soares (1996, p. 9): “A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante”.

Além disso, Soares (1996) ressalta que é nesse período – a partir da última década do século XIX, que o gesto começa a ser valorizado com base nos métodos de treinamento e apoiado pela pesquisa científica, destacando suas características fisiológicas, sobrepondo as pedagógicas. Tal fato é confirmado por Ghiraldelli Jr. quando é dito que:

A verdade é que no interior da concepção Pedagógica desenvolveu-se, com apetite voraz, o culto ao “desporto espetáculo” e às tendências tecnicistas do “desporto de alto nível”, mais tarde incentivadas e endossadas pelos detentores do poder após o Golpe de 64 (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 19).

Em 1964 é que se observa o surgimento de uma nova tendência para a Educação Física. Bracht (2001, p. 71) afirma que “a proposta oficial da ditadura militar pós-64 no Brasil, para a Educação Física, unia em termos de objetivos a forja de campeões e a melhoria da aptidão física”. Confirmando a ascensão do esporte, antes mesmo de Bracht, Betti (1991) afirma que:

[...] a ascensão do esporte à razão de estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física/Esporte (BETTI, 1991, p. 100).

A partir desse incentivo ao esporte lançado pelo governo militar, os conteúdos escolares da Educação Física sofrem influências, vindo aos poucos substituir as práticas médico/militares. Souza Júnior (1999) descreve que as aulas tomam como próprios outros códigos, tais como a padronização técnica dos gestos esportivos, a exigência de rendimento físico, indivíduos esportivos, aos quais são associadas características de acríticos, competitivos, consumidores e apolíticos.

Tem-se então uma Educação Física que objetiva o treinamento físico, onde são destacados os “melhores”, ou seja, os mais habilidosos e fortes, acabando por promover o rendimento esportivo. As aulas de Educação Física se tornam treinamentos, o esporte é utilizado como desmobilização e alienação, tendo em vista que os estudantes dessa época vinham apresentando resistência ao governo. Ghiraldelli Junior (1991, p. 32) considera que: “o ‘desporto de alto nível’, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social”.

A ideia, segundo o mesmo autor, era enaltecer a condição em que o país se encontrava, em ascensão no esporte, o que deveria ser repassado às escolas. Os militares acreditavam que na escola deveriam estar as bases para a formação de atletas, que mais tarde representariam o país nas competições:

Dentro desses ideais funciona a ideia central de “unidade nacional em torno do Brasil-Potência”. Segundo o governo ditatorial, fazia-se necessário eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.30).

Nos dias atuais ainda é visualizado esse tipo de ação, onde grandes eventos esportivos são utilizados para mascarar alguns acontecimentos, principalmente políticos, para que a atenção do povo seja desviada, sem causar manifestos, ou algo do gênero. Um exemplo disso é o fervor lançado em favor à Copa do Mundo de 2014, em que a mídia se dividiu em mostrar os preparativos para o evento em relação à logística e às expectativas sobre a equipe de futebol nacional, enquanto parte da população protestava pelos indícios de corrupção política e desvio de verbas na construção dos estádios. Tais temas devem ter espaço para que sejam discutidos dentro das aulas de Educação Física, não no viés de competição e formação de atletas para o esporte de alto nível, mas a partir de discussões críticas a respeito do esporte de alto nível e toda a influência midiática que lhe subjaz.

Dando sequência, após o parêntese aberto para a contextualização da temática nos dias atuais, observa-se que o ideal lançado de formação de atletas dentro da escola não perdurou por muito tempo. No final da década de 1970 e início de 1980, houve uma mobilização dos profissionais da área para que os rumos da Educação Física fossem mudados. Segundo Ghiraldelli Junior (1991), foram organizados encontros dos profissionais da área na tentativa de se alcançar uma “Educação Física Crítica” e, com isso, houve um aumento na produção científica acadêmica, o que fez com que se abrisse espaço para a publicação e debate da área.

O período é marcado pela constituição de um campo acadêmico para a Educação Física. Bracht (1999) afirma que se trata de um movimento renovador da Educação Física brasileira, que torna possível a sua participação no sistema universitário brasileiro, preocupando-se com a sua cientificidade, ou a falta dela. Passa a existir, também, o anseio com a qualificação do corpo docente, através do ingresso em cursos de pós-graduação, o que ajudou na construção de debates

de cunho pedagógico da disciplina, que passa a ter influência também das Ciências Humanas, principalmente da Sociologia e da Filosofia.

Caparroz (2005), atenta para o fato de que essa transformação não era algo exclusivo da Educação Física, pelo contrário, esse movimento encontrava-se imerso numa questão muito maior que era a redemocratização da sociedade brasileira. O autor anteriormente citado destaca que em tal período:

No cenário da educação física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características tiveram o mérito de tensionar as relações vigentes na área, com um movimento intenso de questionamento e contestação das práticas e políticas públicas da época. Pautados na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista. Nesse sentido, a produção teórica que se inseria numa visão histórica ou sociológica procurou operar a crítica mostrando que, historicamente, a educação física brasileira esteve atrelada ao paradigma biológico e que, nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas sustentaram-se pelo seu caráter instrumental em favor do *status quo*, a serviço da classe dominante, ou seja, a educação física voltava-se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho. Essa produção revela também que esse caráter instrumental estava impregnado de autoritarismo, herança da influência militar que se sobrepôs à área desde o início do século passado (CAPARROZ, 2005, p. 08-09).

Neste resumo anteriormente apresentado, têm-se a visão da Educação Física até o momento, suas fortes influências que juntamente com outras questões políticas e sociais geraram uma tensão para um novo ideal social. Nesse momento, há um crescente debate sobre a área da Educação Física, na tentativa de possibilitar outras formas de visualizá-la, com práticas pedagógicas efetivas e condizentes com o homem da época. De acordo com Caparroz (2005, p. 09) esse período, próximo aos anos 1980, dão início ao “... nascimento de concepções e práticas pedagógicas libertadoras, transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o ser humano e não mais para as necessidades do capital”.

2.1.1 Abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar a partir de 1980

Muitas propostas surgiram a partir de 1980 como alternativa para a prática pedagógica da disciplina de Educação Física, as quais buscaram se diferenciar de alguma forma do que já havia se vivido na área, indo além da manutenção do físico. Dentre elas, são destacadas por Bracht (1999): a abordagem desenvolvimentista, a psicomotricidade, a abordagem construtivista-interacionista, o movimento de renovação do paradigma da aptidão física, a pedagogia histórico-crítica ou crítico-superadora, a crítico-emancipatória e a concepção de aulas abertas à experiência. Caparroz (2005) inclui algumas já citadas, e acrescenta outras abordagens: desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, antropológica e cultural, histórico crítica, histórico social, sistêmica e crítico superadora.

Bracht (1999) revela que a abordagem desenvolvimentista tem como ideia central oferecer à criança experiências de movimento que garantam o seu desenvolvimento. Daolio (2007) considera Go Tani o principal nome brasileiro da abordagem desenvolvimentista e destaca que tal movimento visa:

[...] propiciar à criança a aquisição de habilidades motoras básicas, a fim de que seja facilitado a ela o aprendizado posterior das habilidades consideradas mais complexas. A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino a serem utilizadas vai depender justamente dos indicativos oriundos dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor, uma vez que as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, podendo apenas haver variações na velocidade desse processo (DAOLIO, 2007, p. 16).

O livro **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**, escrito por Go Tani, Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença, é a principal obra da abordagem desenvolvimentista, nela é destacado que:

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal dos processos de crescimento, de desenvolvimento e

de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI et al, 1988, p. 02).

Em relação à psicomotricidade, pode-se dizer que é uma vertente que teve sua origem nos anos 70 e perdura até os dias de hoje, tendo em vista que, segundo Bracht (1999), trata-se de uma concepção de Educação Física que serve de instrumento às outras disciplinas. A Educação Física escolar se desapropria dos seus conteúdos para servir de “meio” às outras disciplinas, seu caráter não é mais próprio, na escola ela visa generalidades advindas das outras áreas:

Com a afirmação, num primeiro momento da Psicomotricidade nós vamos ter de um lado, um vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender (talvez bem mais do que com o de ensinar), com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Mergulhamos num outro universo teórico, metodológico e linguístico. Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. A Educação Física era apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências...era um meio para a socialização. Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de um modo específico (SOARES, 1996, p. 09).

A próxima abordagem destacada é a construtivista-interacionista, que tem como principal representante João Batista Freire. Bracht (1999) considera que tal concepção parte de uma variação da abordagem desenvolvimentista, pelo fato de se basear na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.

De acordo com Daolio (2007), a proposta da abordagem construtivista-interacionista é de que se trabalhe o corpo e a mente indissociados, valorizando a prática da Educação Física. A abordagem em questão concorda com o desenvolvimento de habilidades motoras, porém a partir do brincar e da brincadeira, os quais fazem parte do universo da criança, ou seja, da sua cultura e discorda da existência de padrões de movimentos, como considera a abordagem desenvolvimentista.

Outro ponto interessante é que a perspectiva construtivista-interacionista também desacredita na Educação Física como algo complementar às demais

disciplinas, como defendido pela psicomotricidade. Segundo Daolio (2007, p. 24) na perspectiva construtivista-interacionista “... a Educação Física deve ser valorizada na dinâmica escolar, não devendo servir como complementar ou auxiliar às outras disciplinas”.

Em suma, como defendido por Freire (1994), sua proposta parte do construtivismo ou intenção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. De acordo com o autor, ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e ligada com a Educação Física, nos primeiros anos de educação formal.

Caparroz (2005) também cita a abordagem humanista que, de acordo com Oliveira (1985), sua essência educacional é permeada pela perspectiva Humanista, ou seja, encontra-se centrada no ser humano considerando-o integralmente, unificando corpo e mente. Segundo o autor supracitado, seu pressuposto educacional se dá por meio do movimento, não negando o conhecimento relacionado à sua especificidade, educando de forma consciente. Seus princípios fundamentais são a aprendizagem significativa, o potencial criativo, a individualidade, o jogo, o exercício natural e a liberdade.

Existe também a abordagem que trata da Educação Física por um viés voltado à Atividade Física para Promoção da Saúde, buscando conscientizar os alunos sobre os benefícios advindos dessa prática. Nesta concepção, de acordo com Guedes e Guedes (1993), o papel do professor é selecionar, organizar e promover experiências aos educandos visando à escolha por um estilo de vida ativo fisicamente resistente até a fase adulta e que esses alunos não tenham em mente a exclusividade da prática desportiva.

Bracht (1999, p. 79) fala que essa renovação da Educação Física Escolar a partir da Atividade Física se dá em função dos “avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo”, segundo ele, isso faz com que a tarefa da Educação Física seja a promoção de saúde.

A abordagem acima citada pode ser considerada válida se não for utilizada como único objetivo de ensino, mas sim como um eixo que perpassa os conteúdos escolares abarcados nos currículos, como por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná de Educação Física que consideram como conteúdo estruturante os jogos, ginásticas, lutas, esportes, jogos e brincadeiras, mas trazem como elementos articuladores de tais conteúdos a Cultura Corporal e o corpo, ludicidade, saúde, mundo do trabalho, desportivização, técnica e tática, lazer, diversidade e mídia, de modo que as questões relacionadas à saúde, qualidade de vida e sedentarismo podem ser atingidas sem nenhum prejuízo ao educando.

De acordo com Bracht (1999), as propostas apresentadas até aqui não possuem vínculo com teorias da educação, isso talvez explique a preocupação com o direcionamento sugerido anteriormente em relação à abordagem que trata a Educação Física a partir da atividade física para a promoção da saúde. Entretanto, as próximas abordagens se articulam com teorias críticas sobre o papel da educação na sociedade capitalista, ou seja, a partir da pedagogia crítica brasileira. São destacadas três vertentes principais: a crítico-superadora, baseada na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008); a crítico-emancipatória, que se articula com a cultura de movimento; e a concepção de aulas abertas à experiência, que conta com os alunos para o desenvolvimento didático da aula.

Além destas, destaca-se a perspectiva sistêmica de Mauro Betti, que segundo Daolio (2007), mesmo não tendo a intenção de ser considerada uma metodologia, apresenta muitas contribuições à Educação Física atual.

A proposta sistêmica de Mauro Betti, cuja obra **Educação Física e Sociedade** (1991) apresenta reflexões baseadas na sociologia, filosofia, psicologia, além da teoria dos sistemas, chamada pelo autor de “sócio-cultural”, trata de questões simbólicas que não podem ser reduzidas às questões biológicas. Para Betti (1991) a Educação Física insere o aluno na cultura física, fazendo com que o mesmo compreenda o universo da cultura corporal, ou da cultura de movimento. Betti (1994, p. 14) também fala que a função desta disciplina – Educação Física, é formar o aluno como cidadão que venha “... usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento”.

Já a concepção de Aulas Abertas foi fundamentada na história do esporte e do movimento que a sociedade construiu ao longo do tempo. Ela possibilita a co-decisão no planejamento, nos objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino pelos professores e alunos:

As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão dentro desse complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

Nessa vertente, o professor dá espaço para o aluno ter participação ativa no processo de aprendizagem, o que pode ser motivador nas aulas e também provedor de autonomia.

Além da aula aberta, na década de 80 surgem novas discussões para a Educação Física, que segundo Kunz (1988), são centralizadas a partir da Fenomenologia. O autor supracitado defende a necessidade de ampliar a visão sobre o movimento humano, amparando-se nas concepções de Merleau-Ponty, que tem como perspectiva um olhar antropológico para o movimento humano, que se relaciona com o ambiente social. Nessa abordagem, o corpo não se dissocia das suas relações sociais, de modo a compor um diálogo com o mundo:

[...] o relacionamento dialógico que aí se manifesta, significa sempre um questionamento sobre o significado para si deste inter-relacionamento. Desta forma, o Homem pode, de diversas maneiras, questionar o seu Mundo e também responder a ele. Podemos tecer muitos comentários sobre uma bola de futebol, por exemplo, mas somente quando a deixamos rolar e jogamos com ela é que travamos com a mesma, e com as pessoas envolvidas no jogo, um relacionamento dialógico pelo movimento (KUNZ, 1988, p. 31).

A abordagem crítico-emancipatória foi proposta no Brasil por Elenor Kunz no ano de 1991, a partir da publicação do seu livro intitulado **Educação Física: Ensino & Mudanças** (1991). Sua concepção de ensino, contemporânea à

metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores³ (1992), é considerada uma das principais referências nas denominadas pedagogias críticas da Educação Física no Brasil.

A metodologia crítico-superadora encontra-se consubstanciada na obra **Metodologia do ensino do ensino da educação física**, do Coletivo de Autores, publicada em 1992. Tal publicação é fundamentada na pedagogia histórico-crítica, tendo como proposta a apresentação e discussão do objeto de estudo da Educação Física – a cultura corporal, a partir dos temas: ginástica, esporte, jogos, lutas, dança e a mímica.

A proposta acima descrita, elaborada no início dos anos 80, deu início a inúmeras discussões da época, sendo seus idealizadores considerados como um grupo progressista. Frade (1993, p.28) afirma que a abordagem se incorpora às características da vertente progressista por partir da realidade social, buscando “tomar a Educação Física como um dos instrumentos a serviço da transformação estrutural da sociedade”. Assim, o autor citado anteriormente, identifica a tendência crítico-superadora com a pedagogia histórico-crítica da educação brasileira.

A proposta pedagógica apresentada pela vertente crítico-superadora apresenta a possibilidade de uma nova sistematização dos conteúdos da Educação Física, buscando preencher uma lacuna intelectual da disciplina, através da elaboração de uma síntese metodológica para a Educação Física Escolar, rompendo com o modelo vigente baseado na aptidão física.

Bracht (1999) se manifesta sobre a nova concepção de Educação Física estabelecida, que toma como objeto a cultura corporal e visa à formação de um sujeito autônomo, crítico, consciente, capaz de agir na sociedade em que vive. Segundo o autor:

[...] é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto,

³ Trata-se de um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de Autores, sendo eles: Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Verjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais. (BRACHT, 1999, p. 81).

Considerando o autor acima, a Educação Física ganha novos contornos, não apenas numa nova tendência pedagógica, ou interpretação de área, já que passa a ser vista a partir de uma complexidade, uma totalidade formada não só biologicamente, mas como algo concebido culturalmente. Sua nova vertente prevê uma adaptação curricular e também uma mudança epistemológica na sua concepção no ambiente escolar.

É visível a interlocução entre educação e Educação Física nas últimas propostas pedagógicas analisadas, há uma busca de fundamentação filosófica e sociológica para legitimar a disciplina como componente curricular. Nesse sentido, faz-se necessário analisar também os diferentes tipos de avaliação utilizados pela Educação Física ao longo do tempo, estabelecendo relações com o seu período histórico, buscando analisar as expectativas educacionais vigentes, pois cada vertente estabelece objetivos próprios para a Educação Física, o que sugere que a avaliação esteja em sintonia com tais objetivos. Nessa perspectiva é que se parte para uma nova discussão referente às avaliações em Educação Física, a fim de dar substrato à discussão proposta por este trabalho.

2.2 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

A discussão proposta neste momento se dá em torno da avaliação no âmbito da disciplina escolar de Educação Física. Busca-se o entendimento de metodologias avaliativas utilizadas ao longo do tempo e suas marcas atribuídas à disciplina, entendendo que a avaliação pode justificar várias simbologias da Educação Física no currículo escolar, uma vez que é entendida como referência,

parâmetro, que induz ou pelo menos potencializa ações, tendo em vista a sua condição como resultante da produção cultural.

A simbologia que é tratada aqui vem da concepção desenvolvida por Geertz (2008, p. 68), onde o mesmo considera que símbolos, ou elementos simbólicos são códigos estabelecidos, se apresentando como "... formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de ideias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças".

Pode-se dizer que a avaliação, assim como outras atividades culturais envoltas nesse sistema de símbolos, estabelecem fortes, profundas e longínquas disposições e motivações no ser humano a partir de formulações de conceitos que atravessam a sua existência. De acordo com Geertz (2008, p. 68) "Os atos culturais, a construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, são acontecimentos sociais como quaisquer outros; são tão públicos como o casamento e tão observáveis como a agricultura".

Nesse sentido, a avaliação, ou mesmo o exame, pode ser encarado como algo que possui uma representatividade cultural, afinal, o que é avaliado tem relação direta com valoração, tornando-se importante no meio social. Tem-se a avaliação como algo importante culturalmente, um fenômeno que porta muitos significados, pois através dela se apresenta uma relação de poder, que pode resultar em ações.

Portanto, entende-se que, da mesma forma que a Educação Física pode ter sido constituída pelos seus métodos avaliativos no ambiente escolar, ela pode ser ressignificada através da própria avaliação. Trata-se de uma continuidade na relação entre ações e representações que se constroem com o passar do tempo, as quais constituem a tradição histórica do valor simbólico da avaliação.

A avaliação em Educação Física sempre foi uma problemática, afinal seu objeto de estudo se relaciona prioritariamente com o corpo, através da cultura corporal. Assim, como avaliar algo tão subjetivo, tão inerente à prática individual? Tal complexidade se dá devido ao fato de durante muito tempo as avaliações da área se resumirem a testes físicos, de resistência, do saber fazer, da aptidão física. Porém, ao longo do seu percurso histórico, a Educação Física foi

agregando valores que não mais se contemplavam apenas na esfera prática/física, o que sugeriu uma mudança nos seus moldes de se avaliar.

Desse modo, a avaliação pode ser conceituada de várias maneiras, por isso ela tem sido bastante discutida na sua utilização no contexto escolar, sendo visualizada como um dos pontos mais conflituosos da prática pedagógica. De acordo com Luckesi (1986, p. 33), a avaliação “é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão”. Ou seja, sua dinâmica requer um juízo valorativo que resulta na qualificação do que/quem está sendo aferido, de modo que se atribui um posicionamento de efetividade sobre o mesmo. Neste processo, se referindo à escola, a qualificação deve refletir nos critérios, instrumentos e em como a informação avaliada é concebida como indispensável ao conhecimento.

É inegável que a avaliação faça parte de todas as atividades humanas, afinal é cultural do ser humano julgar, comparar... e, no ambiente escolar, de modo sistematizado e organizado, a avaliação é concebida de acordo com seus objetivos próprios, refletindo normas e valores sociais. Para Villas-Boas (1998), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social, de modo que a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico, mas tendo início, permeando todo o processo e chegando à conclusão.

Porém, vale ressaltar que em qualquer que seja o ambiente de avaliação, ela nunca está disposta em sua própria causa, ou seja, ela permeia um projeto, uma proposta de ensino, ela não é tida como algo sem intenção, cerne a uma concepção que envolve certo estímulo à habilidade, condutas, atitudes dos seus atores, ou seja, dos avaliados, atribuindo sentidos, significados à avaliação.

É possível, por exemplo, a visualização da avaliação como uma atividade política, pelo fato dela apresentar procedimentos ritualísticos que buscam manter a ordem, o controle, seja na instituição escolar, seja em outro âmbito, como nos processos seletivos estudados mais adiante neste trabalho.

No que diz respeito à Educação Física Escolar, Darido (1999, p. 02), identifica quatro abordagens avaliativas dentro do contexto educacional da Educação Física que são: “tradicional”, “baseada nos objetivos do ensino”,

“humanista” e “crítica”, além dos desdobramentos destas nas abordagens construtivista e desenvolvimentista. Darido (1999) considera que a abordagem “tradicional” de avaliação estaria ligada à esportivização e a fatores biológicos. Nesta perspectiva é medido o desempenho do aluno a partir de suas capacidades físicas, motoras, técnica e medidas antropométricas, com a finalidade de lhe atribuir uma nota, ou seja, trata-se de um modelo avaliativo baseado em preceitos quantitativos, que são comparados a um padrão. Como exemplos deste modelo de avaliação podem ser citados os testes físicos que ainda são feitos em muitas escolas com a finalidade de avaliar o aluno, mas que, de acordo com a autora supracitada, consistem em uma série de erros, tais como:

[...] - a noção de que avaliação consiste em aplicar testes em prazos determinados; - que avaliação é algo que acontece somente no final de um prazo; - que avaliar é atribuir uma nota ou um conceito; - que a avaliação é punitiva; - que avaliação pode tomar o lugar do ensino; - que avaliação só é possível se for quantitativa e envolver medição e que avaliação é um mero cumprimento de uma exigência burocrática (DARIDO, 1999, p. 03).

Apesar de estar em desacordo com as posturas atuais, ainda é possível visualizar a prática de avaliações tradicionais por alguns professores, não obstante se tratar de um método característico dos métodos ginásticos e esportivo, do século XIX e início do século XX. Nesse contexto, tais métodos avaliativos tinham razão de ser, por se tratar de um período que tinha interesse na reprodução, tanto do sistema econômico, como no escolar, o que refletia também na Educação Física. Um exemplo é dado quando é descrita a forma de aplicação do Método Francês, utilizado na Educação Física Escolar no período compreendido entre 1930 e 1945:

Na aplicação do Método dever-se-ia seguir a norma de grupamento dos indivíduos, segundo critérios fisiológicos e de provas práticas. Em cada prova era estabelecido um índice mínimo que o aluno deveria alcançar para ser admitido no grau imediatamente superior (BETTI, 1991, p.75).

Neste modelo, a avaliação reforça a classificação dos sujeitos, tendo como referência tabelas prontas, tais como as que ainda são utilizadas para medir força, flexibilidade, velocidade, ou outra qualidade física, de modo que sua objetividade se dá no resultado obtido e não no processo para se chegar ao resultado.

Outro exemplo que possui características avaliativas tradicionais é a concepção Esportivista, iniciada por volta de 1969 que, segundo Betti (1991), foi um modo de promover o sentimento de nacionalismo nos brasileiros e, conseqüentemente, transformou as aulas de Educação Física em promotora da aptidão física, ou seja, o processo de ensino aprendizagem se dava priorizando o rendimento, a competição, a técnica, a tática e a *performance*.

Nota-se que não há uma grande mudança do método esportivo em relação ao anterior – método francês, no que diz respeito à avaliação, embora tenha mudado o conteúdo focado. De acordo com o Coletivo de Autores (1992) o que mudou foi a relação entre professor e alunos, que deixaram de ter caráter militar para passar a ser professor-treinador e aluno-atleta.

Além disso, nessa perspectiva esportiva, o esporte nas escolas foi organizado no modelo “piramidal”, ou seja, era ofertado à todos os alunos da escola, tendo sua iniciação na então chamada 5ª série (atual 6º ano), de modo que aqueles que se destacassem poderiam chegar ao esporte de competição. Betti (1991) considera tal método como um modelo elitista, pelo fato de apenas alguns chegarem ao alto nível, além de reduzir a Educação Física escolar aos objetivos do esporte rendimento.

Na abordagem de “avaliação baseada nos objetivos de ensino”, descrita por Darido (1999, p. 03), “a avaliação consiste em medir o produto do aluno e comparar o resultado com o objetivo elaborado previamente pelo professor”. A proposta desta abordagem é que se adotem novos critérios para a avaliação do aluno, ou seja, que seus resultados sejam comparados com o seu ponto de partida, sem a utilização de tabelas elaboradas previamente. Nesse sentido, o domínio motor não é mais prioridade, mas sim o desenvolvimento do aprendiz.

Como visto, a abordagem baseada nos objetivos de ensino se contrapõe à tradicional, anteriormente apresentada. Apesar de ela apresentar características quantitativas, é possível ter um diagnóstico do desenvolvimento do aluno,

possibilitando o trabalho individual com os alunos de acordo com suas necessidades. Este tipo de avaliação, apesar de não se desvincular das medidas, é um pouco mais flexível e, portanto, requer que o professor deixe claros seus objetivos para o ensino-aprendizagem.

Outra abordagem avaliativa que contraria a abordagem tradicional é a abordagem humanista-reformista, também descrita por Darido et al (1999). Segundo os autores, essa abordagem teve início no final década de 1970, num período marcado pelas transições, reflexões e mudanças de atitude na Educação Física, que sofrera influência da tendência reformista da pedagogia. Tal abordagem liberta-se do caráter técnico para dar lugar a atividades centradas no processo de transformação do aluno, possibilitando ao mesmo expor a sua experiência de aprendizagem, fazendo sua auto-avaliação. Nesse tipo de avaliação era considerado como objeto avaliativo os aspectos afetivos e sociais dos alunos, além do que, nas aulas o professor tinha a tarefa de fazer com que os alunos analisassem os resultados da aula, solucionando os possíveis problemas postos.

Em seguida, a partir da década de 1980, surgem novas linhas de pensamento, que possibilitaram uma ampliação das práticas pedagógicas no ambiente escolar, questionando e modificando a função e ação pedagógica da Educação Física. Algumas tendências desta época serão analisadas na sequência, quanto ao seu modelo de avaliação, pelo fato de se darem na mesma época, porém com intuítos diferenciados.

A abordagem desenvolvimentista de Go Tani e demais autores, baseia-se em conceitos da habilidade motora, considerando que esta se altera ao longo da vida dos indivíduos, de modo que esse é o fator primordial para o ensino da Educação Física. Nesse sentido, Darido (1997), considera que o professor deve instigar os alunos para que estes possam ir aumentando o grau de dificuldade dos movimentos propostos, levando em consideração as fases do desenvolvimento motor e do crescimento das crianças.

Tani et al (1988) não deixam claro o modo de avaliação do seu método, mas é sugerido que o professor observe de modo sistemático o comportamento dos seus alunos para identificar a fase de desenvolvimento que este se encontra

e também é evidenciado a sua objetivação nos resultados, portanto, pode-se dizer que sua avaliação vem de uma perspectiva quantitativa, de modelo tradicional, pois apresenta preocupação com a execução e performance de habilidades motoras.

Em relação à abordagem construtivista de Freire, de acordo com Betti (1992) é concebida a partir do movimento. Trata-se de uma proposta integradora com as propostas pedagógicas da escola, sendo, que, segundo o mesmo autor, é tão preocupada com tal questão que por vezes se descaracteriza, deixando seus conteúdos de lado, servindo apenas de apoio aos demais componentes curriculares.

Nessa perspectiva, Freire (1994) considera que a avaliação não seja associada a algo punitivo, seu processo é baseado na auto-avaliação, tendo em vista os aspectos cognitivo, social, moral e motores. Como instrumentos avaliativos o autor prevê a presença, a participação, o empenho e os níveis de relacionamento, além da auto-avaliação.

Na abordagem sistêmica, de Mauro Betti (1992), como destacado no capítulo anterior, é prenunciado que a Educação Física deve fazer com que o aluno compreenda as razões pelas quais o levam a fazer uma atividade física, para que este aprecie a sua prática e possa apreciar a cultura corporal. Porém, o método avaliativo não é especificado pelo autor. Betti (1991) apenas menciona em seu texto que o processo de ensino-aprendizagem deve estar em consonância com a proposta pedagógica da escola.

Outras abordagens que também se opõem ao modelo tradicional e, de acordo com Darido et al (1999), se diferenciam das anteriores pelo fato de permitir ao aluno a participação na definição de critérios de avaliação, são as abordagens críticas. Nessas abordagens, os conteúdos devem ser contextualizados à realidade do aluno, favorecendo a compreensão dos conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e valores.

De acordo com a autora supracitada, a abordagem crítica prevê uma avaliação que não depende exclusivamente do professor, mas sim de um conjunto de membros da comunidade escolar: alunos, professores, equipe pedagógica, propiciando uma avaliação diagnóstica, contínua e real. Um exemplo

dessa abordagem é a crítico-superadora, a qual valoriza contextualização dos conteúdos e propõe o trabalho coletivo nas avaliações, entendendo o aluno de uma forma global, onde é considerado o conhecimento, a habilidade, bem como suas atitudes.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), pela natureza dos conteúdos e estratégias, é comum que o professor de Educação Física avalie através de critérios informais, tais como o interesse, a participação, o comportamento, etc. Porém, tal forma avaliativa não é clara para o avaliador, tampouco para o avaliado. Desse modo, a proposta dos autores é que se estabeleçam critérios avaliativos mais claros para a nova concepção de Educação Física baseada no conceito de cultura corporal de movimento:

Os processos avaliativos incluem aspectos informais e formais, concretizados em observação sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas de esportes coletivos, etc. evidentemente, os instrumentos e exigências da avaliação deverão estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo efetivamente ministrado. É necessário que a avaliação inclua, ao longo do ano, várias dessas estratégias. É importante informar ao aluno quais são os momentos de avaliação formal, e quais aspectos serão avaliados e transformados em conceito (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 79).

Percebe-se a avaliação de uma forma completa, capaz de detectar o nível de desenvolvimento do aluno tanto físico como cognitivo, sempre deixando claros quais critérios são utilizados. Isso favorece também a avaliação docente, reconhecendo a efetivação da prática pedagógica a partir da variação de métodos avaliativos de acordo com os resultados obtidos pelos alunos, enfatizando o desenvolvimento atingido pelos mesmos.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 68): “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. Os autores consideram que tal processo

deve estar relacionado ao projeto político pedagógico da escola, deve atender à legislação e às teorias educacionais vigentes.

Porém, os mesmos autores citados acima, alertam para o fato de que o processo de ensino-aprendizagem de Educação Física brasileiro ainda apresenta muitas limitações, dentre as quais é possível destacar a utilização de paradigmas tradicionais ultrapassados como fonte; o seu entendimento como mera atividade burocrática escolar; sua visão como seleção de alunos aptos para competições; sua não formalidade; dentre outros que fazem com que haja um confronto entre as atuais perspectivas da disciplina e sua prática avaliativa ultrapassada.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996): “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, a mesma deve ser vista como uma disciplina que possui objeto de estudo definido e, conseqüentemente, conteúdos a serem estudados.

Contudo, é comum se ouvir falar sobre a dificuldade da disciplina de Educação Física em se afirmar e apresentar sua especificidade, ou seja, sua função educativa. A disciplina vem passando por um longo processo de transformações, porém, ainda carrega um sobrepeso do seu passado. De acordo com Castellani Filho (1998), a não contextualização da Educação Física, junto com a dificuldade em se obter um consenso do seu significado é que lhe fez se tornar insignificante, não legitimada socialmente.

Em relação ao currículo, vários autores dissertam sobre o tema, fazendo reflexões de muitas perspectivas diferenciadas. Existem muitos estudos a respeito da história dos conteúdos das disciplinas escolares. Ou seja, procura-se entender o porquê da escola ensinar os conteúdos elegidos.

Forquin (1992) atenta para o fato de tais estudos serem referências para a compreensão sobre o que a escola seleciona a ser ensinado, e de que forma se processa tal seleção. Para o autor, trata-se de uma escolha cultural, que abarca

toda a dimensão conflituosa que é a determinação de tais conteúdos, abrangendo a dimensão da legitimação de cada disciplina, o que acaba por gerar uma série de debates sobre carga-horária, recursos, e outras peculiaridades para se manter no currículo escolar.

A constituição do currículo parece ser fruto de uma longa batalha travada entre as disciplinas, que acabam por tentar eleger as “mais importantes” e as “menos importantes”, o que reflete no número de aulas e na relação de poder entre profissionais das diferentes áreas. A discussão sobre a concepção do currículo é extremamente complexa e inesgotável, sendo que ele:

[...] é resultado de um processo social, em que convivem, de forma contraditória, fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação etc. O currículo também não pode ser entendido apenas como o resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas, guias curriculares), mas também como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida (SILVA, 1995, p. 08 – 09).

Goodson (1995) considera que as disciplinas escolares passam por alguns estágios para se configurarem como disciplina: primeiro elas surgem num status de marginalidade, sendo inferiores no currículo; passam por um estágio de utilidade, para, finalmente serem definidas como disciplina a partir de um conjunto rigoroso de conhecimentos. Santos (1990, p.26) também considera que “[...] quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento”. Partindo dessa premissa, a autora fala da importância do desenvolvimento acadêmico da disciplina, através de grupos de liderança intelectual, centros acadêmicos na formação de profissionais, associações profissionais, crescimento da política editorial da área, além da relação desta com as questões políticas e sociais do país.

Reforçando a ideia da organização e das relações do currículo com a sociedade, salienta-se que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 08).

Avançando no entendimento histórico sobre as disciplinas escolares e suas atuais configurações é que se pretende partir, nesse momento, para a discussão sobre a atual conjuntura da disciplina de Educação Física dentro do currículo do Ensino Básico.

A década de 1980 é marcada por transformações políticas, econômicas e socioculturais, que são observadas tanto a nível mundial como nacional. No Brasil, o governo militar abre espaço para um processo de redemocratização, onde movimentos sociais tomam partido se organizando e contestando o modelo social vigente. Nessa perspectiva, assim como as demais instituições públicas, a escola passa a ser questionada sobre o seu papel educativo para a classe trabalhadora, sendo transferido também o mesmo questionamento à Educação Física Escolar. Segundo Daolio (1997), o período é marcado por um rompimento com o discurso científico de que a Educação Física Escolar tinha objetivos de desenvolver a aptidão física e iniciar os alunos na prática esportiva. Um novo debate acadêmico na Educação Física surge, com o objetivo de rejeitar a exclusividade que até o momento se dava ao referencial teórico advindo das Ciências Biológicas, passando a considerar aspectos da área numa perspectiva voltada às Ciências Humanas.

A configuração da Educação Física até os anos 80 era dada por atividades abalizadamente práticas, desguarnecida de reflexões teóricas que pudessem justificar a sua inserção no ambiente escolar, o que a auferiu muitas críticas. Porém, o que se tinha era um modelo pautado em referenciais exclusivamente de cunho biológico, bem como a atual legislação, tais como o Decreto de Lei nº 69450/71, criticado por Castellani Filho (1998), por apresentar características e objetivos centrados no ideal médico/higienista, no desenvolvimento da aptidão física e nas práticas esportivas.

Porém, com a promulgação da LDB 9394/1996, vários efeitos foram ocasionados no sistema de ensino brasileiro. Várias reformas curriculares, tanto no âmbito do ensino superior, quanto no da Educação Básica, nas redes públicas e particulares de ensino, vieram adequar o ensino às demandas sociais e históricas. Foi e é imprescindível que se defina o que, para quê, e para quem se ensina.

Silva (1999) entende que a escolha dos conteúdos do currículo privilegia temas que relacionam os saberes, as identidades e o poder, promovendo os conhecimentos e os valores tidos como próprios para a sociedade. Isso torna a escola um dos mais importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação de quem são os sujeitos. O currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modelar identidades ideais que constituem o Estado.

Desse modo, entende-se a Educação Física como uma área significativa dentro das mencionadas reformas. Historicamente considerada como área que trata do corpo, vê-se que este componente curricular configurou-se por várias abordagens de ensino de acordo com tendências curriculares que expressam visões diferenciadas de homem e sociedade. Diante disso, a questão é saber quais conhecimentos estão sendo legitimados por esta disciplina e, mais que isso, saber que identidades para a área as propostas curriculares atuais de Educação Física estão construindo. De acordo com Bracht (2003), o importante é livrar-se da velha pergunta: “O que é Educação Física?”, para refletir sobre “o que vem sendo a Educação Física?”, pois somente assim será possível traçar caminhos consistentes para as questões a respeito do currículo e da ação deste sobre os sujeitos, formadas nas Instituições de Ensino.

Daolio (1995), em sua obra **Da Cultura do Corpo**, faz uma análise sobre a falta de especificidade da disciplina quando interpreta o próprio discurso de professores que entrevistou em sua pesquisa. O autor fala da problemática de muitos dos professores da área não saberem ao certo definir com objetividade a disciplina. Além disso, aponta para mais questões negativas referentes ao contexto da Educação Física Escolar. Uma delas se refere às atividades extracurriculares serem dadas aos professores da disciplina, como uma forma de “compensação” pelo seu papel não tão importante na escola. Existe uma incompreensão por parte da direção em relação ao trabalho curricular do

professor, o que acarreta em designação de atividades extracurriculares, tais como organização de festas, gincanas, etc.

Outro ponto destacado por Daolio (1995) é que existe uma falta de definição teórica, dificuldade em determinar a especificidade da área, alguns professores a concebem como espaço de lazer, outros como “movimento”, ou como todas as atividades realizadas por eles no ambiente escolar, ou seja, as definições dadas apresentam grande incerteza sobre a objetividade da Educação Física Escolar, além de ser possível visualizar também uma postura conservadora de alguns professores, influenciada por perspectivas teóricas já superadas pela disciplina.

Como visto, e como descreve Daolio (1995), existe uma ambiguidade na concepção do papel escolar da Educação Física. Por ser uma disciplina diferenciada, ela às vezes é confundida com uma atividade e não como disciplina curricular, sendo tratada com falta de importância, mas, ao mesmo tempo, é a disciplina de preferência dos alunos, por isso representa sucesso entre os professores.

Bracht (1999), quando falou das propostas pedagógicas progressistas, já apontou os vários desafios que os profissionais se deparariam para a sua implementação. Ele estava certo, afinal os desafios continuam e as questões ainda são as mesmas. As propostas encontram dificuldades de efetivação, sendo dificilmente incorporadas à prática pedagógica escolar, além de enfrentar questionamentos referentes às suas bases epistemológicas. O autor fala que o desafio de se conquistar a legitimidade no campo pedagógico é grande e um dos fatores que atravessam essa conquista é a visão tradicional da disciplina resumida à aptidão física e esportiva. Soares (1996) aponta que:

O que confirma a necessidade da aula ser de fato, um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar (SOARES, 1996, p. 11).

Novamente tem-se a angústia da Educação Física ser reduzida à prática esportiva. Segundo a autora, neste viés sustentam-se ideias retrógradas da disciplina, onde a aptidão é valorizada e a diversidade é negada, sendo uma aula excludente. Outro fator apontado pela autora é a comum “escolha” de conteúdo, seja ele feito pelo professor ou pelos próprios alunos, segundo Soares (1996, p. 11): “O aluno ‘escolhe’ Vôlei e passa sete anos na escola jogando Vôlei. Ou então o professor ‘escolhe’ Handebol e os alunos passam anos ‘jogando’ Handebol”.

Além da escolha se tratar apenas de um dos conteúdos relativos à Educação Física, ou seja, o esporte, ainda é fragmentado, sendo praticado apenas um esporte durante muito tempo. A autora destaca esse aspecto como um ponto frágil da disciplina, já que não é visualizado em outras áreas, pois as mesmas encontram-se sistematizadas e legitimadas pedagogicamente. Soares (1996, p. 11) analisa o predomínio do esporte durante as aulas não como uma coisa totalmente negativa, pois, segundo ela, é algo que está sendo compartilhado, porém, “faltam muitas coisas nas aulas de Educação Física” e, citando Betti (1995 apud Soares 1996, p. 11) pergunta: “como explicar isto tendo em vista que aprendemos nos cursos de nível superior tantos conteúdos?”.

É apenas uma das perguntas que ficam sem uma resposta clara, afinal não é somente um fator que determina a atitude dos profissionais da área. Além disso, parece haver uma identificação do esporte com o significado da disciplina também por parte dos alunos. O “jogar bola” faz parte do discurso cotidiano dentro da escola, o que além de apresentar referência aos esportes, exclui as modalidades que não são praticadas com bola, como o atletismo, por exemplo. De acordo com Bracht (1992), apesar de a Educação Física Escolar possuir várias possibilidades para alcançar seu objetivo final, de trabalhar com a cultura corporal de movimento, na escola, parece que tal objetivo se restringe à aprendizagem do esporte, ficando a corrida ou a ginástica como formas de aquecimento, além de jogos populares serem transformados em jogos pré-desportivos.

O que acontece é que, mesmo ocorrendo várias mudanças na forma de se trabalhar os conteúdos da Educação Física indicados na literatura e em documentos oficiais, há certa resistência, por vezes do professor, por vezes do aluno, quanto à prática efetiva de outras atividades que não a prática esportiva. Mas o fato é que o esporte não deve ser negado, afinal trata-se de uma das

formas da cultura corporal de movimento se manifestar. O que se procura mudar é a visão quase sinônima de Educação Física e esporte e, pior, Educação Física e apenas alguns esportes.

Souza e Vago (1999) consideram que a Educação Física deve ser melhor organizada, contextualizada a temas sociais, ampliando o seu tratamento pedagógico, trazendo discussões críticas acerca das práticas corporais culturais, debatendo seus valores estéticos e éticos que circundam em relação à corporeidade. Para avançar na prática educativa da disciplina os autores supracitados ponderam que:

Na escola, o desafio é prosseguir na construção de um ensino da Educação Física que possa participar da promoção da cultura escolar como um tempo e um espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural, como os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as formas de ginástica, as lutas. Assim, configuramos o ensino da Educação Física como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção (SOUZA E VAGO, 1999).

Fica entendido que a escola, estando incluído aí o que tange também à Educação Física, é um lugar de produção de cultura, e, portanto, não está estática às transformações ocorridas, intervindo na sociedade de modo a se socializar com as demais culturas produzidas externamente ao ambiente escolar. Nesse sentido é que Souza e Vago (1999) afirmam que na Educação Física Escolar deve se priorizar a produção e a socialização de conhecimento, de modo a confrontar as diferentes abordagens que dão suporte à sua prática educativa.

A Educação Física Escolar deve aprender a trabalhar com o seu amplo campo de conhecimento, o qual, de acordo com Betti e Zuliani (2002) tem sido bastante valorizado em muitas áreas científicas, tal como a fisiologia, a medicina, pedagogia, sociologia, entre outras. Porém, a problemática se dá em torno da contradição de que as práticas corporais são mais valorizadas fora da escola. Há uma ampla divulgação em torno de atividades práticas ou de consumo (no caso da simples informação) da cultura corporal de movimento na sociedade, enquanto que na escola ela é desinteressada pelos alunos e, de acordo com os autores

mencionados, principalmente no que se refere aos alunos do Ensino Médio, pois os autores justificam que o modelo pedagógico adotado não se adéqua.

Tendo em vista tais questões, é que se faz necessário analisar a concepção de Educação Física, seus objetivos e sua prática pedagógica na contemporaneidade. Pois, de acordo com o que foi descrito até o momento, trata-se de uma série de acontecimentos que fazem com que a disciplina ainda se caracterize a partir de uma concepção ultrapassada, necessitando de um novo posicionamento crítico diante de todas as formas de se pensar a cultura corporal de movimento na sociedade atual:

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 75)

Entendendo a Educação Física como promotora de conhecimento de forma contextualizada à realidade social do seu alunado é que no próximo momento deste estudo serão analisadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) de Educação Física, tendo em vista que se trata de um documento tomado como referência para a sistematização dos conteúdos da disciplina, assim como os Parâmetros Curriculares de Educação Física. Porém, como o estudo se trata de um recorte efetuado no estado do Paraná, optou-se por analisar de forma mais aprofundada as DCE da Educação Básica de Educação Física.

2.4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS E AVALIAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (DCE) são documentos que regem a Educação Básica no estado e têm como finalidade orientar reflexões sobre a prática pedagógica, configurando-se em um material organizador da prática educativa para cada disciplina. A sua abordagem nesse estudo se justifica pelo fato de serem analisados processos seletivos que acontecem dentro do estado e que, portanto, devem ter alguma ligação no que diz respeito ao que tem sido exigido como conteúdo curricular na área de Educação Física.

Na primeira parte da diretriz de cada disciplina é encontrada uma reflexão sobre a Educação Básica, iniciando com um histórico sobre a organização curricular ao longo da história, seguindo com a concepção de currículo proposta para a Rede Pública Estadual. Na segunda parte encontram-se os textos referentes a cada disciplina que, no caso da Diretriz Curricular Estadual de Educação Física, é composta por um breve histórico da disciplina, pela constituição da mesma no campo do conhecimento e os seus fundamentos teórico-metodológicos, finalizada com os conteúdos estruturantes que organizam o trabalho docente da disciplina no estado.

O documento foi organizado a partir da comunidade educacional, considerando os vários momentos históricos que a disciplina de Educação Física esteve atrelada. Levando isso em consideração, as DCE da disciplina visam:

[...] manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. [...] nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008, p.19).

Além disso, o documento ressalta que para a escolha do conhecimento transmitido a partir das disciplinas, são considerados fatores externos tais como: sócio-político, religião, trabalho, família, características sociais e culturais e, pertinentes à escola, os níveis de ensino, dentre outros. Esses saberes levados em conta no currículo escolar tomam diferentes formas e abordagens, decorrentes das suas transformações:

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência (PARANÁ, 2008, p. 20).

Para subsidiar a reformulação das DCE, mais especificamente, da disciplina de Educação Física, foram utilizadas referências teóricas baseadas numa perspectiva de formação crítica, sendo tomada como eixo principal do trabalho pedagógico da disciplina a noção de cultura corporal. Segundo o descrito em Paraná (2008, p. 49): "... opta-se, nestas Diretrizes Curriculares, por interrogar a hegemonia que entende esta disciplina tão-somente como treinamento do corpo, sem nenhuma reflexão sobre o fazer corporal".

A Educação Física prevista para o estado do Paraná visa garantir aos alunos o acesso ao conhecimento de modo crítico, fundamentado na produção histórica da sociedade, refletindo sobre as diferentes manifestações corporais como produto cultural, o que é encarado como um potencial na formação com vistas à humanização das relações sociais, rompendo com a concepção que por muito perpetuou da disciplina apenas como prática corporal.

Em linhas gerais, as DCE partem de uma fundamentação baseada no materialismo histórico dialético, as quais produzem reflexões críticas sobre as estruturas sociais e, conseqüentemente, sobre as desigualdades nelas apresentadas. Mais especificamente em relação à Educação Física, é buscada a superação de uma concepção instrumental, anátomo-funcional e esportivizada, visa-se a uma interdisciplinarização da Educação Física com as demais

disciplinas, a fim de que o corpo seja entendido nas suas diferentes concepções: biológica, antropológica, psicológica, filosófica e política.

No documento em questão, é destacada uma nova possibilidade de abordagem da Educação Física, que consiste na mudança de pensamento teórico-metodológico utilizado em suas aulas. Faz-se necessário repensar as noções de corpo e movimento, dicotomizadas pelas ciências positivistas, indo além do comportamento motor, considerando o viés histórico e social:

Pensar a Educação Física a partir de uma mudança significa analisar a insuficiência do atual modelo de ensino, que muitas vezes não contempla a enorme riqueza das manifestações corporais produzidas socialmente pelos diferentes grupos humanos. Isto pressupõe criticar o trabalho pedagógico, os objetivos e a avaliação, o trato com o conhecimento, os espaços e tempos escolares da Educação Física. Significa, também, reconhecer a gênese da cultura corporal, que reside na atividade humana para garantir a existência da espécie. Destacam-se daí os elementos lúdicos e agonísticos que, sistematizados, estão presentes na escola como conteúdos de ensino (PARANÁ, 2008, p.51).

Na mesma perspectiva, é salientado nas DCE a importância de se teorizar os conteúdos, a fim de que o educando desenvolva uma consciência crítica e analítica, respeitando a diversidade cultural, relevando as diferenças individuais, porém sem valorização exacerbada da competição. Nesse sentido, a metodologia adotada é a crítico-superadora, a qual tem como idealizadores o Coletivo de Autores (1992), sendo baseada num referencial teórico o Materialismo Histórico-Dialético. Considerada uma das tendências Progressistas Críticas, trabalha com temas referentes à cultura corporal brasileira, sendo desenvolvida na escola como um conhecimento que faz parte da sua realidade social complexa.

Adentrando um pouco mais na metodologia crítico-superadora, é possível reconhecer que, além de basear-se na prática social, ela possibilita ao aluno uma problematização sobre o já concebido, como o descrito em Paraná (2008, p.73): “após o breve mapeamento daquilo que os alunos conhecem sobre o tema, o professor propõe um desafio remetendo-o ao cotidiano, criando um ambiente de dúvidas sobre o conhecimento prévio”. Em seguida, o professor apresenta o conteúdo de forma sistematizada “para que tenham condições de assimilação e recriação do mesmo” (Paraná, 2008, p.73). Ao final da aula, ou de um conjunto de

aulas, é proposto que os alunos manifestem-se de alguma forma sobre o aprendido, seja por relato escrito, prática corporal, ou outro, propiciando a avaliação sobre o conteúdo.

De modo mais específico, a avaliação na disciplina de Educação Física é tida como algo problemático na disciplina. Durante muito tempo não foi considerado qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem e sim o rendimento físico do aluno. Era destacada a aptidão, a qualidade do gesto esportivo, a destreza motora, a habilidade. Contudo, na abordagem metodológica crítico-superadora adotada na DCE de Educação Física:

Destaca-se que a avaliação deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, de acordo com os objetivos e a metodologia adotada pelo corpo docente. Com efeito, os critérios para a avaliação devem ser estabelecidos, considerando o comprometimento e envolvimento dos alunos no processo pedagógico: Comprometimento e envolvimento – se os alunos entregam as atividades propostas pelo professor; se houve assimilação dos conteúdos propostos, por meio da recriação de jogos e regras; se o aluno consegue resolver, de maneira criativa, situações problemas sem desconsiderar a opinião do outro, respeitando o posicionamento do grupo e propondo soluções para as divergências; se o aluno se mostra envolvido nas atividades, seja através de participação nas atividades práticas ou realizando relatórios. (PARANÁ, 2008, p. 77).

Além disso, a avaliação preconizada nas Diretrizes Curriculares do Paraná de Educação Física, busca integrar o Projeto Político Pedagógico e concepção crítico-superadora à LBD 9.394/96, que prevê uma avaliação contínua e formativa, a fim de diminuir as desigualdades sociais, construindo uma sociedade justa e humanizada.

A partir das discussões feitas nos DEB itinerantes⁴, além do modelo de avaliação, foram sistematizados os conteúdos básicos da Educação Física, sendo eles entendidos nas DCE (Paraná, 2008, p. 83) como “fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas

⁴ DEB-Itinerante é a descentralização do Departamento de Educação Básica do Paraná para os Núcleos Regionais, com o objetivo de uma ação de formação continuada dos professores da rede pública estadual de educação.

disciplinas da Educação Básica”. Tais conhecimentos são tidos como direito do aluno e de responsabilidade da instituição escolar.

Nessa mesma perspectiva de orientação, nas DCE foram criados quadros para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas, sendo indicados conteúdos básicos, articulados com os conteúdos estruturantes da disciplina, que no caso da Educação Física são: esportes, jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas e danças; associados à abordagem metodológica que deve ser empregada, bem como às expectativas de aprendizagem que se espera em cada seriação. O documento apresenta um quadro para cada série da fase final do Ensino Fundamental e um para o Ensino Médio, o qual está exemplificado abaixo:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Esportes	Coletivos Individuais Radicais	Recorte histórico delimitando tempos e espaços. Analisar a possível relação entre o Esporte de rendimento X qualidade de vida. Análise dos diferentes esportes no contexto social e econômico. Estudar as regras oficiais e sistemas táticos. Organização de campeonatos, torneios, elaboração de Súmulas e montagem de tabelas, de acordo com os sistemas diferenciados de disputa (eliminatória simples, dupla, entre outros). Análise de jogos esportivos e confecção de Scalt. Provocar uma reflexão acerca do conhecimento popular X conhecimento científico sobre o fenômeno Esporte. Discutir e analisar o Esporte nos seus diferenciados aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • enquanto meio de Lazer. • sua função social. • sua relação com a mídia. • relação com a ciência. • doping e recursos ergogênicos e esporte alto rendimento. • nutrição, saúde e prática esportiva. Analisar a apropriação do Esporte pela Indústria Cultural.	Organizar e vivenciar atividades esportivas, trabalhando com construção de tabelas, arbitragens, súmulas e as diferentes noções de preenchimento. Apropriação acerca das diferenças entre esporte da escola, o esporte de rendimento e a relação entre esporte e lazer. Compreender a função social do esporte. Reconhecer a influência da mídia, da ciência e da indústria cultural no esporte. Compreender as questões sobre o doping, recursos ergogênicos utilizados e questões relacionadas a nutrição.
Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos Cooperativos	Analisar a apropriação dos Jogos pela Indústria Cultural. Organização de eventos. Analisar os jogos e brincadeiras e suas possibilidades de fruição nos espaços e tempos de lazer. Recorte histórico delimitando tempo e espaço.	Reconhecer a apropriação dos jogos pela indústria cultural, buscando alternativas de superação. Organizar atividades e dinâmicas de grupos que possibilitem aproximação e considerem individualidades.
Dança	Danças	Possibilitar o estudo sobre a Dança	Conhecer os diferentes passos,

	folclóricas Danças de salão Danças de rua	relacionada a expressão corporal e a diversidade de culturas. Analisar e vivenciar atividades que representem a diversidade da dança e seus diferenciados ritmos. Compreender a dança como mais uma possibilidade de dramatização e expressão corporal. Estimular a interpretação e criação coreográfica. Provocar a reflexão acerca da apropriação da Dança pela Indústria Cultural. Organização de Festival de Dança.	posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros. Reconhecer e aprofundar as diferentes formas de ritmos e expressões culturais, por meio da dança. Discutir e argumentar sobre apropriação das danças pela indústria cultural. Criação e apresentação de coreografias.
Ginástica	Ginástica artística / olímpica Ginástica de academia Ginástica geral	Analisar a função social da ginástica. Apresentar e vivenciar os fundamentos da ginástica. Pesquisar a interferência da Ginástica no mundo do trabalho (ex. laboral). Estudar a relação entre a Ginástica X sedentarismo e qualidade de vida. Por meio de pesquisas, debates e vivências práticas, estudar a relação da ginástica com: tecido muscular, resistência muscular, diferença entre resistência e força; tipos de força; fontes energéticas, frequência cardíaca, fonte metabólica, gasto energético, composição corporal, desvios posturais, LER, DORT, compreensão cultural acerca do corpo, apropriação da Ginástica pela Indústria Cultural entre outros. Analisar os diferentes métodos de avaliação e estilos de testes físicos, assim como a sistematização e planejamento de treinos. Organização de festival de ginástica.	Organizar eventos de ginástica, na qual sejam apresentadas as diferentes criações coreográficas ou seqüência de movimentos ginásticos elaborados pelos alunos. Aprofundar e compreender as questões biológicas, ergonômicas e fisiológicas que envolvem a ginástica. Compreender a função social da ginástica. Discutir sobre a influência da mídia, da ciência e da indústria cultural na ginástica. Compreender e aprofundar a relação entre a ginástica e trabalho.
Lutas	Lutas com aproximação Lutas que mantêm à distancia Lutas com instrumento mediador Capoeira	Pesquisar, estudar e vivenciar o histórico, filosofia, características das diferentes artes marciais, técnicas, táticas/ estratégias, apropriação da Luta pela Indústria Cultural, entre outros. Analisar e discutir a diferença entre Lutas x Artes Marciais. Estudar o histórico da capoeira, a diferença de classificação e estilos da capoeira enquanto jogo/luta/dança, musicalização e ritmo, ginga, confecção de instrumentos, movimentação, roda etc.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes manifestações das lutas. Compreender a diferença entre lutas e artes marciais, assim como a apropriação das lutas pela indústria cultural. Apropriar-se dos conhecimentos acerca da capoeira como: diferenciação da mesma enquanto jogo/dança/luta, seus instrumentos musicais e movimentos básicos. Conhecer os diferentes ritmos, golpes, posturas, conduções, formas de deslocamento, entre outros. Organizar um festival de demonstração, no qual os alunos apresentem os diferentes tipos de golpes.

Tabela 2: Conteúdos Básicos de Educação Física para o Ensino Médio

Fonte: PARANÁ,(2008, p. 88 – 89).

O quadro do exemplo foi escolhido pelo fato do estudo envolver o Ensino Médio, facilitando a visualização do que é sugerido como conteúdo, metodologia e avaliação. Têm-se os mesmos conteúdos estruturantes do Ensino Fundamental,

porém nota-se uma abordagem teórico metodológica diferenciada, a qual prevê que o aluno aproprie tais conteúdos de maneira mais complexa, o que condiz com o que Betti e Zuliani (2002, p.76) defendem: “No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes”. Nesse sentido, os autores prevêem o ensino condizente com a realidade do aluno, fazendo com que o mesmo se torne autônomo para utilizar da cultura corporal de movimento, a qual pode ser dada através de uma “abordagem mais complexa de aspectos teóricos” (Betti e Zuliani, 2002, p.76).

Porém, tal “abordagem mais complexa”, não deve ser confundida com a repetição um pouco mais aprofundada dos conteúdos do Ensino Fundamental, deve favorecer um debate mais amplo sobre as questões relacionadas à Educação Física e à nova condição do aluno/adolescente como sujeito crítico e ativo socialmente. Betti e Zuliani (2002) afirmam a necessidade de se dar atenção maior ao Ensino Médio, por se tratar de um período em que os alunos apresentam outros interesses e, conseqüentemente, se desmotivam com a disciplina, por não lhe atribuírem tanto crédito. Desse modo, o professor deve estabelecer metas e estratégias que, segundo os autores supracitados, no Ensino Médio deve se centralizar na aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento, sendo um facilitador de novas vivências de práticas corporais de acordo com o interesse dos seus alunos.

Em meio às estratégias, também há de se pensar na forma de avaliação da disciplina que, como já descrito anteriormente, no tópico sobre o histórico dos processos avaliativos da disciplina, pouco priorizavam a dimensão cognitiva, porém:

Uma nova concepção de Educação Física, baseada no conceito de cultura corporal de movimento, exige, contudo uma melhoria na qualidade dos procedimentos de avaliação. Isso inclui a *avaliação cognitiva*, pouco considerada até aqui pela Educação Física, e uma explicitação e diferenciação dos aspectos a serem considerados para a atribuição de conceitos aos alunos, e dos que serão úteis para a *autoavaliação do professor* e do próprio ensino. (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 79 grifos dos autores).

O ideal lançado por essa concepção de Educação Física é uma melhoria geral nos aspectos teórico-metodológicos e avaliativos da disciplina. Não basta mais apenas a simples efetivação de práticas corpóreas, faz-se necessário discutir sobre o que se produz durante as aulas relacionando com a realidade do aluno. Desse modo, pode-se perceber que a proposta das DCE de Educação Física é a formação desse novo sujeito, pois se observado o “Quadro dos conteúdos Básicos de Educação Física para o Ensino Médio” exemplificado anteriormente, vê-se na parte referente à avaliação que os resultados esperados a partir da prática pedagógica não são relativos a um sujeito que repita gestos motores, mas sim que compreenda a função dos conteúdos, organize atividades relacionadas aos mesmos, que se aproprie de tais conteúdos e seja capaz de discuti-los relacionando-os às questões sociais.

Para tanto, também se faz necessário o entendimento de outras políticas que regem a educação e, conseqüentemente a Educação Física no âmbito nacional. Dentre eles, destaca-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais encontram-se em vigor e trazem outras perspectivas em relação às DCE.

2.4.1 Diretrizes Curriculares Estaduais Versus Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é um documento que foi elaborado por um grupo de pesquisadores e professores a partir da proposta do Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental. Sua primeira publicação foi em 1997, a qual priorizou o 1º e o 2º ciclos (séries iniciais) do Ensino Fundamental. Em 1998 foi lançado o volume referente aos 3º e 4º ciclos (séries finais) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

Só em 1999 é que o documento referente ao Ensino Médio foi lançado, de modo que a Secretaria do Ensino Médio é que foi a responsável por este feito, a partir de uma outra equipe formada por esta (BRASIL, 1999a).

A estrutura dos PCNs se divide em: 1) documento introdutório; 2) temas transversais – saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, e trabalho e consumo; 3) documentos dos diferentes componentes

curriculares. Sua abordagem é centralizada na cidadania, ou seja, na sua perspectiva entende-se a escola como formadora do cidadão, trazendo para o ambiente escolar temas sociais emergentes para serem refletidos e trabalhados.

É perceptível um avanço da proposta dos PCNs em relação às abordagens anteriormente discutidas, que centralizavam o ensino em questões fisiológicas e na aptidão física, porém, esse documento recebe inúmeras críticas por se tratar de uma proposta nacional que não atende às particularidades regionais. Além disso, também é questionada nas próprias DCE (Paraná, 2008) pelo fato de se aprofundar demasiadamente nos temas transversais e esvaziar os conteúdos próprios da disciplina, no caso a Educação Física.

A Educação Física é considerada pelos PCNs (Brasil, 1998) como uma área de conhecimento que trata da cultura corporal a qual deve se relacionar com os temas transversais anteriormente citados. Nessa perspectiva o que se objetiva são os valores, a convivência através de habilidades e competências que se dão a partir dos seus conteúdos, os quais são divididos em três blocos: jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo.

Nota-se a bem fundamentada crítica das DCE sobre os PCNs, pois o mesmo privilegia o convívio e os valores ao invés do estudo crítico dos conteúdos da Educação Física. Além disso, apesar dos PCNs atentarem para a formação do cidadão, essa formação não se dá a partir do entendimento crítico do sujeito no mundo, mas sim a partir da concepção de que o sujeito deve ser adaptado à sociedade:

Apesar da sua redação aparentemente progressista, pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio constituíram uma proposta teórica incoerente. As diversas concepções pedagógicas ali apresentadas valorizaram o individualismo e a adaptação do sujeito à sociedade, ao invés de construir e oportunizar o acesso a conhecimentos que possibilitem aos educandos a formação crítica (PARANÁ, 2008, p. 49).

Nesse sentido, é notável a diferença de abordagem das duas perspectivas, as DCE se concentram mais no questionamento do que é tradicionalmente legitimado na sociedade, compreendendo o aluno como sujeito transformador da

sua realidade, enquanto que os PCNs agem de forma mais neutra sobre as questões sociais buscando compreendê-las e não questioná-las, prezando por atitudes, valores e normas do que lhes é posto.

Como visto, neste primeiro momento da pesquisa, foi possível reconstruir a trajetória dos conhecimentos tomados pela Educação Física Escolar, bem como os modos de avaliação na área. Além disso, discorreu-se sobre os pressupostos teórico metodológicos que fundamentam a Educação Física, assim como as políticas educacionais que a regem, principalmente no estado do Paraná, para que, posteriormente, possa ser feita uma análise dessas concepções com o que é visualizado nas instituições de ensino estudadas e nos exames de ingresso para o Ensino Superior.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: ENEM, CONCURSOS VESTIBULARES E CONCURSOS VESTIBULARES SERIADOS

Em outro momento neste estudo foram abordadas questões pertinentes à avaliação, de um modo geral, onde se constatou que ela pode ser concebida nas mais diferentes perspectivas e ter diferentes significações: pode avaliar o desempenho do aluno, o processo de aprendizagem, os resultados das metodologias empregadas ou ainda os conhecimentos obtidos durante um período educativo.

Existem muitos autores que tratam o tema descrito, porém é necessário que se entenda que a avaliação como é representada nos dias atuais veio se constituindo aos poucos com o passar do tempo. Como já foram apresentadas algumas discussões referentes aos tipos de avaliação, o que se pretende discutir neste momento do estudo são os impactos que os exames para ingresso no Ensino Superior podem representar no processo educativo, podendo apresentar papel indutivo, ritualístico, instrumental, simbólico entre outros, pelo fato de que podem determinar o que é ensinado, se apresentam em forma de exames e não avaliações, são classificatórios e, portanto, determinam que “só os mais aptos” serão selecionados.

Saul (1988) considera que a avaliação, no sentido da apreciação sobre a adequação ou eficiência de ações e experiências, encontra-se presente cotidianamente quando o ser humano atenta para a sua ou para a prática do outro. Porém, é na educação que ela assume características sistemáticas, que têm a intenção de atingir propósitos.

Entende-se que tais avaliações no interior da disciplina, embora não representem, necessariamente, os conteúdos trabalhados, são modos de se compreender como a área vem se configurando, a partir do que se considera como fundamental para que o educando possa ser aprovado ou não na disciplina. Em decorrência dessa compreensão, parte-se do pressuposto de que as avaliações, como as que serão analisadas nesta parte do estudo, são o ponto de chegada das avaliações realizadas em sala de aula e, portanto, dos conteúdos

ministrados (e devidamente exigidos) e que representam, por consequência, o que, afinal, se toma como conteúdo nas aulas de Educação Física.

Afonso (2005, p. 25) aponta para a influência que as avaliações externas à escola têm sido na Educação Básica, segundo o autor, não é raro encontrar discursos que se referem ao atendimento mercantil educacional, segundo ele, a concepção do trabalho escolar vem se alienando na perspectiva de que “... o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue na mão de um avaliador”. A partir dessa afirmação, toda a concepção educacional é desfeita, não atendendo às suas características críticas, de aprendizagem significativa, mas sim, atendendo o caráter imediatista do mercado, estando centrada na apreensão de habilidades e competências que tornem o aluno apto às demandas sociais.

De acordo com Afonso (2005) exames, tais como os vestibulares e o Enem são instrumentos de regulamentação do currículo escolar, pelo fato de apresentarem uma maior atenção por parte dos alunos e professores, ao mesmo passo em que reduz o espaço de manifestações próprias da realidade escolar.

Lukesi (2008, p. 18) adverte para a condição avaliativa escolar: “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Isso porque, o autor considera que tanto os pais, quanto os alunos e profissionais da educação estão atentos apenas à promoção, ou seja, as atenções estão voltadas à aprovação ou reprovação nas séries escolares, o que também é a lógica dos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior. Não há uma compreensão da verdadeira intenção avaliativa atual, ela se encontra apenas na teoria.

Ainda a partir da adesão com a visão de Luckesi (2008), é possível dizer que o sistema social de um modo geral se preocupa unicamente com os resultados das avaliações, com os percentuais que estes representam. Além do corpo educacional escolar – pais, professores, alunos, profissionais da educação; o próprio governo está atendo apenas aos índices que as avaliações permitem. Exemplo disso é dado pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que:

[...] foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, s/d, s/p).

Trata-se de um índice que monitoriza o sistema de ensino brasileiro, uma avaliação externa⁵ à escola que se divide em duas esferas: 1) trata dos índices de evasão, promoção e reprovação; 2) pontuações conseguidas em exames em algumas etapas de ensino – 4º e 8º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A partir dos resultados obtidos nesses indicativos é que são definidas ações destinadas aos estabelecimentos de ensino públicos.

Essa condição pode fazer com que os exames ganhem certa evidência na prática pedagógica, tal como o exemplo dado por Luckesi (2008) quando trata da “pedagogia do exame”:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular (LUCKESI, 2008, p.17).

Têm-se exemplos de exames que acabam por determinar a prática pedagógica. É observável o valor significativo que elas possuem sobre o que é concebido como conteúdo, afinal trata-se de uma preparação do aluno para resultados positivos, independentemente da sua aprendizagem. Como descrito no fragmento acima, a prática pedagógica se resume a um “treinamento” para a

⁵ Avaliações promovidas com a finalidade de aferir a qualidade da aprendizagem na Educação Básica, como o Sistema de Avaliação da Educação básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ver: *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) *vide* referências.

aprovação, não se voltando à aprendizagem efetiva e significativa. O que se observa é a indução à assimilação de certos conteúdos, à competitividade entre alunos e também entre escolas pelas avaliações externas, pois neste caso, a qualidade é entendida como o sucesso nas provas.

Há muito se discute as metodologias empregadas nos mecanismos dos processos seletivos, as quais se resumem na aplicação de uma prova classificatória dos candidatos à vaga, ou seja, elas vêm em oposição ao que se construiu ao longo do tempo como avaliação educacional. Há um desvio entre o que é construído, ou ao menos almejado, na Educação Básica como conceito avaliativo, em que o sujeito é avaliado de acordo com o seu desenvolvimento, tendo um retorno, ou seja, um diagnóstico e um acompanhamento. Nos processos de seleção de ingresso ao Ensino Superior e nas avaliações externas da Educação Básica, os sujeitos são avaliados pelo seu desempenho acadêmico na forma de exame.

Mais uma vez, em se tratando de avaliações externas, Luckesi (2003), diz ser possível verificar resquícios da “Pedagogia do Exame” em algumas dessas práticas nacionais de averiguação do rendimento, como o Enem, que ao invés de uma avaliação, reforçam a ideia do exame. Ele reconhece a utilidade de tais concursos, pois os mesmos exigem classificação, mas atenta para o fato de que dentro da sala de aula o predomínio da avaliação deve ser de âmbito diagnóstico, seguida de acompanhamento e reorientação da aprendizagem.

Apesar da questão acima ser pertinente, a intenção deste trabalho não se dá em torno da discussão entre avaliação e exame, nem em entender como positivas ou negativas as avaliações externas, mas sim em torno da representatividade que tais processos seletivos têm em relação às práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física na atualidade, tendo em vista que alguns dos referidos processos exigem em suas questões um conhecimento específico da disciplina. Assim, os conteúdos da área têm sido tomados como referência para as provas, o que pode indicar uma maior necessidade de sistematização e organização desses conteúdos por parte dos professores e consequente ressignificação da área em relação às práticas anteriores.

Essa inclusão da Educação Física em concursos vestibulares, processos

seletivos seriados e no Enem pode ser justificada através da sua integração à proposta pedagógica das escolas, afinal, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), a disciplina é componente curricular obrigatório, como as demais disciplinas. Porém, a Educação Física Escolar ainda é carente no que diz respeito à democratização do acesso das suas práticas de um modo crítico dos seus conhecimentos específicos, das diferentes possibilidades de concretização da cultura corporal.

Outro ponto a destacar é que, mesmo se adotando novas práticas avaliativas (iniciadas a partir de 1998 no Paraná⁶) que envolvem a Educação Física, o que se configura como uma mudança estrutural necessária, sabe-se que esta medida não acarreta uma mudança súbita de reconhecimento da disciplina. Mudanças demandam projetos de longo prazo.

Desse modo, a proposta inicial para este bloco é que sejam discutidos o surgimento e concepção de tais processos de seleção utilizados para ingresso no Ensino Superior, atentando para suas possíveis repercussões na prática pedagógica em Educação Física no Ensino Médio do Paraná.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

3.1.1 Vestibulares

Há muito os exames são requisitos para o ingresso no Ensino Superior. De acordo com Cunha (2003), em 1915, quando o Decreto Federal 11.530 passou a organizar tal fase do ensino é que as provas começaram a ser chamadas de vestibular. De acordo com o autor, tais exames eram rigorosos e eliminatórios. Até os dias atuais temos a presença de tais provas, porém, já não são o único meio de se ingressar no Ensino Superior.

De acordo com a LDB 9394/1996 (Brasil, 1996, s/p), os cursos de graduação estão “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou

⁶ Ano em que teve início o Enem.

equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. Além disso, a LDB, no seu artigo 51, também define que as Instituições de Ensino Superior podem ficar livres para definir os critérios e normas para admitir os estudantes na graduação, devendo apenas considerar os “efeitos desses critérios sobre a orientação do Ensino Médio” o que se dá através da “articulação com os órgãos que normatizam os sistemas de ensino”, o que se pode considerar como um respaldo legal para a seleção a partir de vestibulares, da nota do Enem ou dos Processos de Seleção Seriadados.

Porém, conforme ainda a LDB atual (Brasil, 1996), o Ensino Médio permite o ingresso no Ensino Superior, mas, não tem como objetivo a preparação para o concurso vestibular, e sim o desenvolvimento global dos alunos, preparando-os para o trabalho e a cidadania. O Ensino Médio, concebido pela LDB atual (Brasil, 1996), como a última etapa do Ensino Básico tem vistas à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento da compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, de modo que a preparação para o vestibular não é seu único objetivo, mas, mesmo assim, é a ponte entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Em relação à preparação do sujeito para o ingresso no Ensino Superior, várias pesquisas apontam para a insuficiência do Ensino Médio público. No seu estudo, que trata da realidade do Estado de São Paulo, Pinho (2001) percebeu que os alunos concluintes do Ensino Médio em escolas privadas têm mais chance de adentrar ao Ensino Superior, inclusive nos cursos mais concorridos, ou seja, nas Instituições Públicas de Ensino Superior. O interessante é que, mesmo quando se trata de outros meios de seleção para ingresso na graduação, Borges e Carnielli (2005) confirmam que a maioria dos candidatos aprovados provêm de escolas privadas, enquanto uma parcela mínima dos aprovados origina-se da rede pública de ensino.

Pinho (2001) também relata um dado importante: os alunos que fazem parte de seus estudos em escolas públicas e parte em escolas privadas têm resultados intermediários. Ou seja, o tipo de formação dos sujeitos parece interferir intimamente na sua aprovação ou não nos exames para ingresso no Ensino Superior, principalmente no que se refere às Instituições de Ensino

Públicas. O ensino privado objetiva quase que exclusivamente a entrada do seu aluno no Ensino Superior, enquanto que o ensino público não se destina unicamente a esse fim, pelo menos não pela sua legislação.

Nesse sentido, faz-se necessário também se pensar a respeito da caracterização das provas dos processos seletivos de entrada no Ensino Superior. A realidade é que não existem vagas suficientes para todos os alunos que completam o Ensino Médio e isso faz com que se pense que, mesmo quando tais concursos são seriados, existe a necessidade de selecionar os candidatos pelo número limitado de vagas, e não necessariamente avaliar se este possui condições de adentrar ao Ensino Superior.

Tais mecanismos avaliativos de ingresso no Ensino Superior é que definem a continuidade ou não dos estudos dos egressos da Educação Básica, reforçando as diferenças sociais existentes, onde apenas alguns são classificados, de modo que os não contemplados com as poucas vagas são identificados com o fracasso.

Apesar das vagas no Ensino Superior ainda serem insuficientes, Soares (2002) aponta um crescimento substancial no atendimento à demanda a partir dos anos 90, a autora explica que os principais fatores que explicam esse aumento são: a universalização do Ensino Fundamental e a promoção da conclusão do Ensino Médio; a exigência do mercado de trabalho; e a melhoria econômica do sujeito que possui um diploma de nível superior.

A década de 90 é marcada pela Reforma nas Políticas Educacionais, principalmente ao que diz respeito ao Ensino Médio. Além do reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica pela LDB de 1996 (Brasil, 1996), foi obtida também, uma reorganização curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 1999b), as quais definem o estudo interdisciplinar e a contextualização dos conteúdos à realidade do aluno, estabelecendo relação entre teoria e prática.

Essa Reforma na política educacional se deu em decorrência da exigência de uma nova sociedade, que se deriva de um período tecnológico onde o cidadão deve ao menos ter a Educação Básica completa, pois a mesma prevê a formação crítica do indivíduo, de forma a torná-lo autônomo.

Trata-se de uma complexidade de fatos que se interceptam na formação do discente do Ensino Médio, de modo que se torna necessário que, ao final do processo, ele demonstre através das metodologias e conteúdos aplicados:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, s/p).

Como visto, o Ensino Médio compreende a formação integral do indivíduo, focalizado num currículo comum a todos os educandos do país, mas também direcionado às particularidades de cada região, sendo flexível de acordo com as necessidades do público. Além disso, ele também apresenta a dualidade entre a continuação dos estudos e a formação para o trabalho, o que o torna ainda mais complexo.

A partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a avaliação educacional juntamente com o currículo passa a ser o foco de intervenção do Governo Federal na tentativa de promover melhorias no Ensino Básico. Neste documento é regulamentado que a União incumbir-se-á de:

[...] assegurar processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, Art. 9º, VI).

Sendo assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), sendo transformado em Autarquia Federal em 1997, ficou responsável por “definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior” (BRASIL, 1997, s/p), o que levou à instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

3.1.2 Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

O Enem aparece compondo o cenário avaliativo como política pública para a Educação Básica tendo seu início em 1998, sua intenção inicial era avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica. Entretanto, a configuração desse exame não se dá como uma forma de representação do público que se forma no Ensino Médio pelo fato de sua participação ser voluntária, estando mais direcionada à avaliação individual do sujeito ao término da sua Educação Básica. Porém, se relacionada com outras avaliações, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pode ser considerada potencial para o reconhecimento da qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras.

O Enem, além de se tornar um parâmetro de avaliação individual, como foi a sua primeira proposta, e de avaliar a qualidade da Educação Básica juntamente com outros processos avaliativos, apresenta a possibilidade do seu resultado ser utilizado como parte integrante ou, até mesmo, como instrumento único de acesso ao Ensino superior. Segundo o descrito no Relatório Final do Exame Nacional do Ensino Médio de 1999:

Em dezembro de 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), promoveu uma reunião para a apresentação dos resultados do Enem 1998, no Auditório do Conselho Nacional de Educação, ocasião em que o senhor ministro da Educação apresentou as possibilidades de utilização dos resultados do Enem, como instrumento único ou complementar ao sistema de acesso ao ensino superior, com a presença dos pró-reitores de graduação das Instituições de Ensino Superior (INEP, 2000, p.27).

Segundo o documento descrito, a reunião resultou na decisão favorável de 93 (noventa e três) Instituições de Ensino Superior na utilização dos resultados do Enem dentro de seus processos seletivos, sendo firmadas tais participações até novembro de 1999, quando tais IES estabeleceram critérios para a utilização dos resultados do Enem.

De acordo com o *site* do INEP, várias Instituições de Ensino Superior (IES) consideraram o Enem como uma possibilidade de ingresso no Ensino Superior e, a partir de 2009, ele passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para ingresso no Ensino Superior, o que fez com que uma porcentagem das vagas de Instituições Federais fosse destinada aos aprovados no exame. Além disso, também é prevista uma reestruturação nos currículos do Ensino Médio a partir da prova, sendo que a mesma também é utilizada para outros programas do Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e também para o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Percorrendo uma linha do tempo do Enem, o que se tem é um crescimento substancial do seu público, bem como a mudança da sua estrutura e finalidade. Em 1998, ano de sua criação o exame teve 157.221 inscritos e, como já enunciado, sua finalidade era aferir a qualidade do Ensino Médio, sendo que a prova era composta de 63 questões de múltipla escolha. Em 2013, de acordo com Edital que regulamenta a edição anual do Enem, dispendo sobre suas diretrizes, procedimentos e prazos, os resultados do exame foram utilizados para:

- Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
 - Subsidiar a implementação de políticas públicas.
 - Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
 - Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
 - Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
 - Construir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.
- Facultar-se-á a utilização dos resultados individuais do Enem para:
- A certificação [...] no nível de conclusão do ensino Médio [...].
 - A *utilização como mecanismo de acesso à Educação Superior* ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho. (BRASIL, 2013a, p. 02. grifo nosso).

Além da mudança na sua finalidade, a partir da qual foram incluídos vários outros pontos que fizeram com que o Enem passasse de um parâmetro educacional para também atender a questões pertinentes ao resultado individual dos participantes, no caso de sua utilização como certificação de conclusão do

Ensino Médio e como forma de ingresso ao Ensino Superior, o referido exame na sua edição 2013, foi composto por 180 questões e uma redação. Além disso, teve um aumento significativo de inscritos em relação ao ano de sua implantação, como também nos anos anteriores. O número publicado pelo INEP é de que foram 7.173.574 inscrições confirmadas, sendo que na região Sul foram feitas 354.002 inscrições, o que representa uma média de 33,9 inscrições para cada mil habitantes (BRASIL, 2013b).

O que se pode observar com esses dados é que o Enem passou a ser um exame com bastante representatividade no país, considerando a sua não obrigatoriedade. E, tendo em vista que a Educação Física faz parte da sua constituição de matrizes curriculares em uma de suas quatro áreas do conhecimento – Linguagens, códigos e suas tecnologias, é que se faz pertinente a discussão proposta neste trabalho.

3.1.3 Concurso Vestibular Seriado

Além do Enem, algumas Instituições de Ensino têm empregado novas formas de acesso ao Ensino Superior, tal como o concurso vestibular seriado, ou melhor, Processo de Seleção Seriado, como nomeado anteriormente neste trabalho. Tais processos seletivos destinam um percentual de vagas da graduação para candidatos que optarem por esse mecanismo, o qual se caracteriza como “seriado” pelo fato de ser constituído por três avaliações que o candidato realiza durante o Ensino Médio. De acordo com Schlichting, Soares e Biachentti (2004), os concursos vestibulares seriados são resultado de muitas discussões acadêmicas dos anos 80, os quais tiveram como intenção democratizar o acesso ao Ensino Superior, quando foram propostas formas de avaliação ao longo do Ensino Médio, na época, denominado curso secundário. Como exemplo de iniciativa desse modelo avaliativo, os autores destacam que:

No período entre 1992 e 1995, a CESGRANRIO conseguiu autorização ministerial para implementar o Sistema de Avaliação Progressiva para

Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS). Em 1995, a Universidade de Brasília (UnB) reinicia seus estudos sobre alternativas ao vestibular e implanta, em 1996, o Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAS). Ainda em 1995, a Universidade de Santa Maria desencadeia o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), e essa modalidade de processo seletivo passa a ser discutida e adotada em outras instituições do meio universitário (SCHLICHTING; SOARES; BIACHENTTI, 2004, p.116).

A proposta dos vestibulares seriados é selecionar e classificar os candidatos para as graduações como nos vestibulares tradicionais, porém, como descrito pelos autores supracitados, as provas realizadas ao longo do Ensino Médio, em três fases (uma em cada ano letivo), possibilitam que o indivíduo obtenha um parâmetro do seu desenvolvimento pessoal e contribuem para que se definam políticas públicas para essa etapa da Educação Básica.

No Paraná, apesar de mais recentemente do que na CESGRANRIO citada anteriormente, o vestibular seriado foi adotado por três das sete Universidades Estaduais. A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi a pioneira no estado, criando em 2000 o Processo Seletivo Seriado – PSS (UEPG, 2013). Em 2009, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) deu origem ao Programa de Avaliação Continuada (PAC) e, no mesmo ano, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) criou o Processo de Avaliação Seriada (PAS). Apesar de nomes distintos, todos se referem a processos de seleção para ingresso nas referidas Universidades, os chamados vestibulares seriados, os quais selecionam alunos para o Ensino Superior através das notas obtidas nas provas durante três anos que o candidato encontra-se no Ensino Médio.

Segundo informações obtidas nos *sites* do PAC, PSS e PAS, a UNICENTRO e a UEM disponibilizam vinte por cento (20%) e a UEPG até vinte e cinco (25%) das vagas da Universidade para os Processos de Seleção Seriados, o que pode ser considerado um número significativo dentro das vagas ofertadas nos cursos. Além disso, outras características sobre esse tipo de avaliação são salientadas nos seus *sites*, dentre as quais se destacam:

- Trata de uma modalidade de seleção alternativa ao concurso vestibular;
- Sua classificação e seleção se dão a partir dos resultados obtidos nas provas feitas ao longo de três anos;
- Podem participar alunos regularmente matriculados no Ensino Médio e que o Colégio firme convênio com a Universidade cedente das provas;
- Provas feitas ao final de cada ano cursado no Ensino Médio pelo candidato;
- Inscrições *on-line*;
- Conteúdos baseados nas referências do Ensino Médio – Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs;
- Provas anuais;
- Opção pelo curso pretendido no último ano de prova;
- Não interfere na participação do vestibular tradicional.

Cada processo apresenta seu objetivo particular com referência às suas provas. O PAC da UNICENTRO, por exemplo, tem como objetivo:

[...] orientar, selecionar e classificar alunos-candidatos oriundos das escolas participantes do PAC, por meio dos desempenhos obtidos nas provas realizadas nas três séries do Ensino Médio, bem como, contribuir para a melhoria do ensino nas escolas e ampliar a oferta de vagas, dos cursos de graduação da universidade, aos alunos da região (UNICENTRO, 2013, s/p).

No mesmo sentido, a UEM, a partir do seu Regulamento do PAS/UEM (UEM, 2011), no seu anexo, seu Art. 1º determina que os seus objetivos são:

- I - ampliar as possibilidades de acesso aos cursos de graduação da UEM;
- II - estabelecer uma relação mais intensa entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio, permitindo ações que visem a um maior aprimoramento e à interação entre ambas;
- III - selecionar, de forma gradual e sistemática, os alunos-candidatos, valorizando e estimulando um processo contínuo de estudo;
- IV - permitir, por meio de informações detalhadas de desempenho do candidato, que tanto os alunos quanto as escolas tenham a oportunidade

de monitorar esse desempenho ao longo do Ensino Médio (UEM, 2011, s/p).

Ao mesmo tempo em que a UEPG denomina o PSS como “recompensa à dedicação”, no qual:

Os estudantes de ensino médio têm uma forma alternativa para o ingresso no ensino superior: o PSS (Processo Seletivo Seriado). A modalidade de seleção seriada avalia o aluno ao longo da formação nas três séries do ensino médio. É uma alternativa em relação ao processo seletivo convencional, o vestibular, e se constituiu num incentivo para que os alunos se envolvam e absorvam os conhecimentos de cada série para conquistar o seu espaço nos diferentes cursos ofertados pela UEPG (UEPG, 2013, p. 03).

Nas três avaliações, apesar da UEPG não deixar claro seus objetivos com o PSS, pode-se notar a ênfase dada à questão de se tratar de uma avaliação cumulativa, a qual, segundo as descrições, valoriza o que o aluno no Ensino Médio aprendeu durante o ano letivo, além de estabelecer parâmetros para que as escolas que são inscritas no processo avaliem o desempenho dos seus alunos.

Para que se entenda melhor a constituição dos três processos seletivos seriados uma tabela comparativa das principais informações sobre os mesmos foi construída a partir de informações obtidas nos respectivos *sites*, a fim de possibilitar uma visualização mais ampla sobre as suas estruturas:

Nome do Processo Seletivo	Programa de Avaliação Contínua – PAC	Processo Seletivo Seriado – PSS	Processo de Avaliação Seriado
Instituição de Ensino Superior cedente	UNICENTRO	UEPG	UEM
Divisão	PAC I, PAC II, PAC III.	PSS I, PSSII, PSSIII.	PAS I, PAS II, PAS III.
Percentual de vagas disponibilizadas na IES	20 %	Até 25%	20%
Público participante	Alunos do Ensino Médio matriculados no Ensino Médio da rede oficial de ensino.	Alunos do Ensino Médio matriculados no Ensino Médio da rede oficial de ensino.	Alunos do Ensino Médio regularmente matriculados na rede pública ou privada de ensino.

Necessidade de credenciamento dos Estabelecimentos de Ensino Médio no processo seletivo	Sim	Sim	Sim
Forma de inscrição	Individual – online	Individual – online	Individual - online
Opção pelo curso pretendido	Na inscrição da prova III	Na inscrição da prova III	Na inscrição da prova III
Data das provas em 2013	03/11	24/11	17/11
Valor da inscrição	PAC I – R\$ 50,00 PAC II – R\$ 40,00 PAC III – grátis. *possibilidade de isenção da taxa	1º ano – R\$ 40,00 2º ano – R\$ 30,00 3º ano – R\$ 20,00 *possibilidade de isenção da taxa.	R\$ 55,00 para cada etapa *possibilidade de isenção da taxa.
Constituição das provas	Redação e cinquenta questões de múltipla escolha.	PSS I: uma redação e 60 questões de múltipla escolha; PSS II: uma redação e 40 questões de múltipla escolha; PSS III: uma redação e 50 questões de múltipla escolha.	Redação e de quarenta questões de alternativas múltiplas, com conteúdos específicos da série em que o candidato está matriculado.
Conteúdos Programáticos exigidos	Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.	Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Biologia, Física, Química, História, Geografia e Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos Gerais: Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia, sendo pelo menos 50% das questões elaboradas na perspectiva interdisciplinar; • Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa; • Língua Estrangeira: opção entre Espanhol, Francês ou Inglês, que deverá ser feita pelo candidato a cada etapa; Na 3ª etapa do processo, são exigidos conhecimentos específicos: conteúdos de duas matérias escolhidas pelo Conselho Acadêmico do Curso de Graduação.
Número de questões	PAC I e II: Biologia - 06; Educação Física – 05; Física – 06; Geografia – 05; História – 05; Língua Portuguesa – 06;	PSS I: 06 questões de cada disciplina; PSS II: 04 questões de cada disciplina; PSS III: 05 questões de cada disciplina;	PAS I e II: 25 questões de conhecimentos gerais; 10 questões de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua

	Língua Estrangeira Moderna – 05; Matemática – 06; Química – 06. PACIII: Arte – 03; Biologia – 05; Educação Física – 04; Filosofia – 03; Física – 05; Geografia – 04; História – 04; Língua Portuguesa – 05; Língua Estrangeira Moderna – 04; Matemática – 05; Química – 05; Sociologia – 03.		Portuguesa; 05 questões de Língua Estrangeira Moderna. PAS III: 19 questões de conhecimentos gerais; 07 questões de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa; 04 questões de Língua Estrangeira Moderna; 05 questões de cada disciplina eleita nos conhecimentos específicos do curso pretendido.
Classificação final do candidato	Somatório das provas do PAC I, PAC II e PAC III, média da soma de notas.	Os candidatos serão classificados pela ordem decrescente, de conformidade com o somatório dos pontos obtidos nas Provas de Acompanhamento I, II e III.	Cada edição do PAS-UEM é composta de três Etapas e, somente ao final da terceira Etapa de cada edição, ocorre a classificação dos candidatos por curso, turno e campus. O processo de seleção e classificação constitui-se das seguintes fases: I. cálculo do desempenho dos candidatos em cada uma das Etapas; II. cálculo do total dos escores padronizados por candidato; III. seleção e classificação dos candidatos por curso, turno e campus; IV. desempate.

Tabela 3: Estrutura dos Processos Seletivos seriados.

*Elaborado com base nos dados disponíveis nos Manuais do candidato do PSS, PAS e PAC do ano de 2013.

Nesse apanhado geral sobre a composição dos Processos Seletivos Seriados em questão, nota-se uma similaridade na maioria dos itens, variando apenas em pequenos detalhes, de acordo com o que cada Universidade instituiu. No que diz respeito aos conteúdos, pode-se dizer que todos obedecem a um padrão, incluindo todas as disciplinas curriculares do Ensino Médio, o que segundo o descrito nos manuais, resoluções e apresentações dos processos

seletivos trata-se de um novo tipo de avaliação, a qual considera o que é aprendido durante esse período escolar.

Nota-se um discurso por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) de aproximação dos Colégios de Ensino Médio, porém, não se sabe ao certo se isso de fato acontece e se a recíproca é verdadeira, afinal, ainda não se aferiu o impacto que tais processos seletivos têm na prática pedagógica do Ensino Médio das escolas participantes, ou se tratam de tentativas isoladas de ingresso no Ensino Superior de alguns alunos, principalmente quando se trata de Colégios da rede pública. Nesse sentido, corroboram as pesquisas realizadas por Pinho (2001) e Borges e Carnielli (2005) que afirmam que a representatividade de alunos aprovados nos processos de seleção provindos da educação pública é muito baixa.

A partir desta e de muitas outras dúvidas é que se segue neste estudo na investigação sobre o que representam os processos de seleção para ingresso nas graduações, principalmente no que diz respeito à Educação Física escolar no Ensino Médio. Para tanto, no momento parte-se para a discussão a respeito da constituição das provas dos processos de seleção aqui apresentados, a fim de que sejam reconhecidos os conteúdos exigidos, bem como o modo como estes se dispõem na forma de questões.

3.2 A PRESENÇA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROCESSOS DE SELEÇÃO PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Os exames para ingresso no Ensino Superior buscam avaliar por meio de suas provas, as habilidades, competências e conhecimentos dos candidatos à graduação. Portanto, suas provas, por mais diversificadas que sejam, têm em comum o fato de que procuram traçar um perfil do estudante que a Instituição de Ensino Superior espera e, ao mesmo tempo, selecionar a quantidade de aluno pelo número de vagas ofertadas pela instituição de ensino.

No entanto, analisando a estrutura das provas de ingresso no curso de Educação Física e também as provas que exigem conhecimento específico de Educação Física sem ser para a entrada no curso de graduação da disciplina, como no caso do Enem e dos concursos vestibulares seriados, é possível visualizar uma gama de direcionamentos diferenciados quando se trata da exigência de seus conteúdos. Ou seja, não há um predomínio no entendimento do que seriam os conhecimentos específicos da área, o que sugere posicionamentos diferenciados entre o que é posto como conhecimento na Educação Básica e o que é exigido nos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Isso é facilmente visualizado quando são comparadas as provas dos concursos vestibulares das Universidades Estaduais do Paraná, dos concursos vestibulares seriados e do Enem, os quais têm autonomia para a elaboração das mesmas, favorecendo uma diferenciação muito grande no seu formato. Alguns tomam como base para a exigência de conteúdos os PCNs, outros as DCE e outros ainda estabelecem áreas de conhecimento que, na sua concepção, têm relação com a Educação Física.

Considerando esse aspecto, busca-se neste momento investigar a compreensão que se tem acerca da área de Educação Física, através da observação da estruturação das provas para ingresso na graduação, tendo em vista toda essa gama de variação sobre o que lhe seria próprio como conteúdo.

3.2.1 Conteúdos da Educação Física nas Provas de Concursos Vestibulares do Estado do Paraná

Na maioria dos concursos vestibulares para ingresso no Ensino Superior não há exigência de conhecimentos específicos da disciplina de Educação Física. Nas Universidades Estaduais do Paraná, das sete que possuem curso de graduação em Educação Física, apenas duas exigem que o candidato à vaga no curso de Educação Física saiba sobre os conteúdos específicos da disciplina. Somente a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, a qual faz parte da Universidade

Estadual do Paraná⁷. Outra informação relevante, nesse sentido, é que conteúdos da Educação Física não são exigidos para a prova de entrada em nenhum curso de graduação que não no próprio curso de Educação Física e, apenas nas duas Universidades já citadas.

Na UEM, a prova do vestibular, de acordo com o descrito no **Manual do Candidato** (UEM, 2013a), é organizada em três fases, das quais a primeira é composta de questões de múltipla escolha de conhecimentos gerais, relativas às disciplinas de Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia. A segunda parte reúne as questões de Língua Portuguesa e Literaturas, Língua Estrangeira Moderna e Redação, de modo que o conteúdo das provas um e dois é o mesmo para todos os candidatos aos cursos de graduação da UEM. A terceira parte é que difere em relação ao curso pretendido, pois nesta etapa os conhecimentos específicos, divididos entre duas disciplinas e exigidos por meio de 40 questões de alternativas múltiplas, sendo 20 questões de cada uma das matérias pertinentes ao curso, conforme Tabela de Matérias da Prova estabelecida no Manual do Processo de Seleção da UEM.

Desse modo, as disciplinas exigidas na prova de conhecimento específico para o curso de Educação Física da UEM – Licenciatura e Bacharelado - são: Educação Física e História (UEM, 2013a, p. 25). Na prova de Educação Física são exigidas três competências relacionadas à disciplina: os aspectos socioculturais na Educação Física; a Educação Física e cultura corporal; e a Atividade Física e Saúde. Esses três eixos contemplam a perspectiva atual da área, sendo que elas abarcam seus conteúdos, atrelados aos seus eixos transversais, se forem considerados como parâmetro as DCE da disciplina (Paraná 2008). De acordo com o Manual do Candidato do vestibular da UEM:

As questões de Educação Física visam a tematizar as diferentes manifestações corporais construídas historicamente na forma de esportes, jogos, lutas, danças, ginásticas e brincadeiras, em sua complexidade de relações. O objetivo é avaliar se os candidatos possuem habilidades para resolver questões relacionadas aos saberes próprios das diferentes manifestações corporais, considerando a investigação e o desenvolvimento científico e cultural na área de

⁷ Instituição que reúne sete Faculdades que, antes de ser assinado um decreto da sua unificação, eram isoladas.

Educação Física, bem como as relações dessa área com a sociedade, a educação, o lazer, a atividade física e a saúde (UEM, 2013a, p. 31).

Como observado, as questões de Educação Física do vestibular da UEM tomam como referência a cultura corporal, a qual é considerada nas DCE de Educação Física (Paraná, 2008) o objeto de estudo da disciplina, que se dá a partir da formação histórica do sujeito por meio do trabalho e por outras práticas corporais decorrentes, consideradas expressões simbólicas da relação do ser humano com o mundo.

Na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (UNESPAR/FAFIPA) o vestibular se dá em duas fases. Na primeira, a prova é composta por questões de conhecimentos gerais, em que os conteúdos são divididos entre Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Inglesa ou Espanhola, Física, Matemática, Química, Biologia, Geografia e História, representando quarenta por cento (40%) do valor total da prova do vestibular. Observa-se que no núcleo comum a todos os cursos, nessa primeira fase, são exigidos conhecimentos específicos de todas as disciplinas curriculares do Ensino Médio exceto Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia.

. Na segunda fase de provas da UNESPAR/FAFIPA, são feitas provas de conhecimento específico, de acordo com a exigência de cada curso, e também a prova de redação, que, juntas, representam sessenta por cento (60%) do valor total da prova. Na prova específica para o curso de Educação Física, além da redação, as questões de Educação Física são divididas em três tópicos: 1) exercício físico; 2) prática esportiva; 3) biologia; sendo feitas dez (10) questões de cada tema. (UNESPAR/FAFIPA, 2013). Como visto, o conhecimento exigido parte de concepções biológicas, do esporte e da aptidão física.

Na programação dos conteúdos exigidos na prova específica para o curso de Educação Física da UNESPAR/FAFIPA, os tópicos “exercício físico” e “prática esportiva” encontram-se unificados, sendo recomendados oito itens que correspondem a questões sobre Educação Física e saúde e mais cinco itens que correspondem aos esportes, à dança, aos jogos, à ginástica e às lutas, sendo eles:

1. Aspectos anátomo-fisiológicos da prática corporal.
2. Nutrição e Atividade Física.
3. Lesões nas atividades físicas e Primeiros Socorros.
4. Comportamento preventivo.
5. Atividade Física e Saúde.
6. Exercício Físico na Saúde e na prevenção de Doenças.
7. Estética e Saúde.
8. Aptidão Física, Saúde e Desempenho Humano.
9. Esporte e Mídia.
10. Dança.
11. Lutas.
12. Jogos.
13. Ginástica. (UNESPAR/FAFIPA, 2013, p. 47).

Analisando a programação dos conteúdos exigidos para a prova do vestibular da UNESPAR/FAFIPA é possível dizer que ela possui influência na vertente biológica e biomédica. Tal constatação se dá pelo fato de que além da parte específica, que estrutura a Educação Física – Ginástica, dança, jogos, esportes e lutas - ser dividida com a Biologia, uma das partes que se refere à Educação Física também é biologizante, pois considera apenas o corpo no seu aspecto fisiológico e com uma pequena parcela apenas aos conteúdos próprios da disciplina, não deixando clara a perspectiva a partir da qual esses são abordados.

Se considerado o que pontua Bracht (1999, p. 81) essa concepção da Educação Física por um viés biológico ainda é dependente da maior utilização das ciências sociais e humanas para dar corpo ao seu atual objeto: “... o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”.

Apesar de se tratar apenas de uma análise primária, sem acesso às provas dos vestibulares acima mencionados, é possível verificar que, mesmo em se tratando de provas que consideram os conhecimentos da disciplina de Educação Física para o ingresso do candidato ao respectivo curso, as duas Universidades, a partir dos conteúdos elencados nos seus manuais para o vestibulando, apresentam direcionamentos diferenciados. Na UEM, mesmo sendo ofertadas vagas tanto para o curso de licenciatura como para bacharel, as disciplinas exigidas na prova específica para os cursos são as mesmas: Educação Física e História. Enquanto que na UNESPAR/FAFIPA, onde a oferta é somente no

formato de licenciatura, além de Educação Física, a outra disciplina exigida nos conhecimentos específicos é a Biologia.

Com relação às demais Universidades, analisando os manuais do candidato, disponíveis nos *sites* de seus vestibulares, encontra-se uma variação muito grande em relação à composição das provas, o que permite uma análise conflituosa sobre a concepção da disciplina quanto à sua natureza e especificidade.

De acordo com o **Manual do Candidato da Universidade Estadual de Londrina** (UEL, 2013), o vestibular da Instituição é dividido em duas fases. Na primeira os candidatos de todos os cursos são submetidos a uma prova de conhecimentos gerais e, na segunda fase, são feitas as provas de línguas e literatura, além da prova específica. No caso do curso de Educação Física, a prova específica exige conhecimentos de Biologia, História e Filosofia.

No caso da Universidade Estadual de Londrina, subentende-se que a exigência para aqueles que pretendem cursar a graduação em Educação Física, é a detenção de conhecimentos advindos das ciências humanas, afinal dentre as três disciplinas pré-requisitadas, duas são desta esfera – história e filosofia - e apenas uma se refere a conteúdos biológicos.

O concurso vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, de acordo com o Edital que rege o processo seletivo para ingresso em 2014 (EDITAL Nº 047-2013), toma como base os conteúdos das disciplinas do Ensino Médio, de modo que suas provas são iguais para todos os cursos, diferenciando apenas o peso de cada uma, de acordo com o curso pretendido.

Em se tratando das disciplinas do Ensino Médio e, levando em consideração seus conteúdos, nota-se a ausência de duas disciplinas: Arte e Educação Física, mesmo oferecendo vagas para ingresso nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, pois a prova se divide da seguinte maneira:

1º dia: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira/ Língua Estrangeira Moderna e Redação;

2º dia: Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. (UENP, 2013).

É descrito no Art. 28 do edital de abertura do processo seletivo da instituição em questão que: “Cada disciplina terá um peso, de conformidade com a natureza dos cursos”, de modo que, para o curso de Educação Física, tanto para classificação, como para critério de desempate, o peso das disciplinas se distribui da seguinte maneira e respectivamente: Biologia, seguida da Redação com peso 5; Língua Portuguesa e Literatura têm peso 3 e, as demais disciplinas exigidas - Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna – peso 2.

No que se refere ao critério para a classificação e desempate para ingresso no curso de Educação Física, é considerado nesta instituição que o curso seja de natureza biológica, o que contradiz as vertentes mais atuais que atribuem à disciplina um caráter mais humano e social.

O processo de seleção da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é dividido em três etapas: a primeira é uma prova de conhecimentos gerais; a segunda é a prova de redação; e a terceira é a prova vocacionada. Para os vestibulandos de Educação Física, a prova vocacionada é composta de quarenta e cinco (45) questões divididas entre Física, Química e Biologia, sendo quinze (15) questões de cada. Ou seja, neste caso, a exigência é que o candidato possua conhecimentos provenientes das Ciências Naturais e Biológicas, o que vai ao encontro com o que muitos autores sugerem, que a Educação Física não tenha superado seu cunho biologizante.

Na Universidade anteriormente citada, os conhecimentos exigidos no vestibular reafirmam a tradição biologizante da área, a qual reduz o seu conhecimento à execução da técnica, à utilização do corpo de modo funcional, características advindas da época do Higienismo e Militarismo, quando, segundo Soares (1990) a Educação Física seria restrita à educação do físico e do corpo sob a ótica biológica. De acordo com a mesma autora, ao se privilegiar somente a prática corporal pelo viés funcional, biológico, numa perspectiva tradicional, não está se coadunando com as características da pedagogia crítica atual, a qual

prevê novos sentidos para a disciplina, contextualizando o corpo e suas manifestações que devem ser tomadas nos aspectos cultural e social.

A Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, também oferece vagas para o curso de Educação Física, de modo que sua prova de vestibular é proferida em duas etapas, na primeira todos os candidatos fazem uma prova de conhecimentos gerais, na segunda os vestibulandos fazem provas de Biologia e Sociologia. Neste caso, os conhecimentos se dividem entre as perspectivas biológicas e humanistas, propondo uma equidade entre as vertentes.

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), de acordo com o Manual do Candidato (UNICENTRO, 2013a, p. 12): “Para a realização das provas do Processo Seletivo, os candidatos são separados em onze grupos, de acordo com as afinidades dos cursos”. A Educação Física é colocada no grupo “J”, sendo a única deste grupo. Tais grupos são feitos para que se estabeleçam disciplinas específicas para a prova do processo. Assim, para o grupo “J” estão previstas provas de Biologia, Física e História, sendo que a prova de Biologia tem ponderação de peso dois (2), ou seja, seu valor é dobrado em relação às demais específicas. O Processo de Seleção nessa instituição é dividido em duas etapas. Na primeira, de núcleo comum a todos os cursos, são feitas provas de Redação, Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna. Na segunda são feitas as provas discriminadas por grupo.

Mais uma vez encontra-se a sobreposição da área biológica sobre as demais áreas do conhecimento, quando se trata de conhecimentos exigidos que são considerados como específicos para a prova de Educação Física. Como se vê, a herança do pensamento médico-higienista ainda é bastante grande na disciplina.

Tomando todas essas características, a fim de possibilitar uma melhor visualização dos principais diferenciais entre os vestibulares das Universidades Estaduais do Estado do Paraná que ofertam vagas para Educação Física, a seguinte tabela foi elaborada:

UNIVERSIDADE	DIVISÃO DA PROVA (FASES)	PROVA ESPECÍFICA (DISCIPLINA)
UEM	1- Conhecimentos Gerais; 2- Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Redação; 3- Conhecimentos Específicos.	20 questões de Educação Física; 20 questões de História.
UNESPAR/FAFIPA	1- Conhecimentos Gerais; 2- Conhecimentos Específicos e Redação.	20 questões de Educação Física divididas em: 10 questões sobre exercício físico e 10 questões de prática esportiva; 10 questões de Biologia.
UEL	1- Conhecimentos Gerais; 2- Línguas e Literatura; 3- Conhecimento Específico.	4 questões de Biologia; 4 questões de Filosofia; 4 questões de História.
UENP/FAFIJA	1- Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna e Redação; 2- Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.	Não existe prova específica, o que muda é o peso de cada disciplina exigida. No caso da Educação Física: Biologia (peso 5); Redação (peso 5); Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (peso 3); Sociologia (peso 2); Filosofia (peso 2); Matemática (peso 2); Física (peso 2); História (peso 2); Língua Estrangeira Moderna (peso 2).
UEPG	1- Conhecimentos Gerais; 2- Redação; 3- Prova Vocacionada.	15 questões de Biologia; 15 questões de Física; 15 questões de Química.
UNIOESTE	1- Conhecimentos Gerais e Redação; 2- Prova Específica	Disciplinas que afetam o curso: 1) Biologia; 2) Sociologia.
UNICENTRO	1- Prova de núcleo comum: Redação, Língua Portuguesa; Literatura e Língua Estrangeira Moderna; 2- Prova por grupo, de acordo com o curso pretendido.	Prova de Biologia (peso 2); Prova de Física; Prova de História.

Tabela 4: Estrutura dos Concursos Vestibulares das Universidades Estaduais que oferecem vagas para o curso de Educação Física.

*Elaborado com informações disponíveis no Manual do Candidato de cada processo, do ano de 2013.

Um fator que pode interferir na escolha das disciplinas específicas para as provas de ingresso na graduação de Educação Física é que a disciplina, de acordo com Bracht (2000) não é uma ciência propriamente dita, mas sim uma prática de intervenção social, pois a mesma não possui um estatuto

epistemológico próprio, tendo um aporte teórico nas disciplinas clássicas, tais como a Sociologia, História, Biologia, Física, etc. o que interfere em sua (falta de) identidade. Assim, segundo o autor supracitado, embora seja muito discutida a necessidade do rompimento das fronteiras disciplinares, isso ainda está muito longe de acontecer.

Outra questão que diz respeito à composição das provas dos vestibulares estudados é que eles, com exceção da UNICENTRO, destinam uma parte do seu processo a uma prova de “Conhecimentos Gerais”, como são denominadas. Tais provas, como dito anteriormente neste texto, selecionam conhecimentos advindos de disciplinas curriculares para a composição de suas questões. Dentre as disciplinas curriculares elegidas, de forma unânime aparecem a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras Modernas, a Matemática, a História, a Geografia, a Física e a Biologia. A disciplina de Filosofia aparece em três processos de seleção apenas - da UNIOESTE, UEM e UEL. Arte e Sociologia também aparecem nos vestibulares da UEL e da UEM. Já a Educação Física é a única disciplina curricular que não aparece em nenhum processo de seleção como uma das disciplinas que constituem os conhecimentos gerais. A respeito disso, é considerado que:

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. Na Educação Física e na Educação Artística, contemporaneamente, esse processo parece marcado por uma busca permanente de legitimidade diante de saberes que, tradicionalmente, parecem mais próximos ao que foi sendo identificado (e naturalizado) como inerente à instituição escolar: saberes mais próximos da racionalidade moderna (SOUZA JÚNIOR & GALVÃO, 2005, p. 405 – 406).

No trecho acima os autores destacam a dificuldade da Arte e da Educação Física se legitimarem no currículo atual, falando da sua contemporaneidade. Porém, mesmo consideradas na mesma situação pelos autores, o que se percebe a partir da concepção de disciplinas que compõem os conhecimentos gerais, é que a Educação Física está aquém a todas as disciplinas - às que parecem ter

sua fronteira de conteúdos e objetivos bem definidos, como a Matemática, o Português; assim como aquelas que buscam por uma afirmação no currículo, tal como a Arte, a Sociologia e a Filosofia – a não caracterização da disciplina como conhecimento geral conota falta de importância na exigência de seus conhecimentos e constitui-se em um dado importantíssimo para as reflexões na área. Caparroz (2005) fala que além do tratamento da Educação Física como componente curricular faz-se necessário atentar para as questões referentes à definição conceitual da disciplina.

Partindo dessa visão conflituosa acerca da especificidade da Educação Física é que se encaminha para uma nova visualização da disciplina, de forma um pouco mais frequente nos Vestibulares Seriadados, é o que tratará o próximo tópico.

3.2.2 Conteúdos da Educação Física Exigidos para as Provas dos Concursos Vestibulares Seriadados

Três Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná oferecem o Processo de Seleção Seriado: a UNICENTRO, que tem o Programa de Avaliação Continuada (PAC); a UEPG, que criou o Processo Seletivo Seriado (PSS); e a UEM, que possui o Processo de Avaliação Seriado (PAS). Nos três casos, trata-se de avaliações realizadas em três etapas: no primeiro, segundo e terceiro ou quarto ano do Ensino Médio (último ano do Ensino Médio, dependendo do curso ofertado), tendo como público os alunos do Ensino Médio matriculados na rede oficial de ensino, podendo ser de Instituições públicas ou privadas que se credenciem nas Universidades. A participação é voluntária, mediante inscrição individual feita pela rede mundial de computadores.

De acordo com o descrito em seu Manual do Candidato, a estrutura do vestibular seriado da UNICENTRO toma como base os PCNs, conforme se pode verificar no excerto que segue:

O PAC incide sobre os conteúdos de cada uma das séries do Ensino Médio, em conformidade com o estabelecido pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais e Estaduais, mediante a aplicação de provas anuais, que avaliam as competências e habilidades adquiridas pelo aluno, em cada uma das séries do Ensino Médio (UNICENTRO, s/d, s/p.).

Em relação especificamente à prova de Educação Física, a qual faz parte do grupo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, para a primeira fase (PAC I) são exigidos conhecimentos sobre:

1. Noções sobre as diferentes manifestações da cultura corporal: esportes, jogos, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo.
2. Análise crítica da abordagem e influência da mídia em relação à corpolatria, conceitos, sentido, significado e valores.
3. Alimentação.
 - 3.1. Possíveis medidas preventivas relacionadas à alimentação.
 - 3.2. Classificação dos alimentos.
 - 3.3. Necessidades qualitativas e quantitativas.
 - 3.4. Hábitos e consequências.
4. Stress: conceitos e as possíveis causas e consequências.
5. Postura corporal: hábitos, causas e consequências.
6. Frequência cardíaca (UNICENTRO, 2013b, p. 16).

Na segunda fase, quase os mesmos conteúdos são exigidos, diferenciando apenas os dois últimos, que são substituídos por questões referentes a lesões relacionadas à Educação Física. Na terceira fase os conteúdos se diferenciam um pouco mais:

1. Noções sobre as diferentes manifestações da cultura corporal: esportes, jogos, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo.
2. Avaliação: testes antropométricos; testes cardiorespiratórios e neuromusculares; verificação postural (desvios, origens, curvaturas fisiológicas).
3. Sistemas metabólicos e energéticos: sistema aeróbico, anaeróbico, láctico/alático.
4. Aptidão Física: conceitos, componentes básicos e as possíveis causas e consequências.
5. Sedentarismo e consequências; redução dos riscos de doenças crônico-degenerativas: osteoporose, LER, DORT e medidas preventivas (UNICENTRO, 2011, p. 19).

Como visto, os conteúdos vão se diferenciando a cada ano, tornando-se mais complexos, contemplando os mesmos conteúdos para todas as séries do Ensino Médio, diferenciando o nível de complexidade na sua abordagem, porém, nota-se o predomínio biológico nos seus conteúdos, principalmente no que se refere os itens 2, 3, 4 e 5 citados anteriormente.

Em relação ao Processo Seletivo Seriado – o PSS da UEPG-, segundo o seu *site*, as disciplinas são separadas por grupos, que ficam dispostos da seguinte maneira: no grupo de Linguagens, Códigos e Tecnologias ficam contempladas as disciplinas de Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, como no modelo descrito anteriormente do PAC. Além do grupo da Educação Física, ainda existe: o grupo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, do qual fazem parte Biologia, Física e Química; das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende História e Geografia; e, por último, a Matemática, que integraliza o grupo Matemática e suas Tecnologias. Durante todas as fases/anos do PSS são contemplados todos os grupos de maneira igualitária, o que diferencia é o número de questões por prova: no PSS I são seis (06) questões de cada disciplina; no PSS II quatro (04) questões; e no PSS III, cinco (05) questões de cada disciplina.

Em se tratando dos conteúdos específicos de Educação Física exigidos no PSS, é descrito no Manual do Candidato que os alunos devem ter conhecimento sobre:

1. Noções sobre as diferentes manifestações da cultura corporal: esportes, jogos, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo.
2. Análise crítica da abordagem e influência da mídia em relação a corpolatria, conceitos, sentido, significado, valores, causas e consequências.
3. Alimentação
 - 3.1. Possíveis medidas preventivas relacionadas à alimentação
 - 3.2. Classificação dos alimentos
 - 3.3. Necessidades qualitativas e quantitativas
 - 3.4. Hábitos e consequências.
4. Postura corporal: hábitos, causas e consequências.
5. Frequência cardíaca.
6. Noções básicas de primeiros socorros (UEPG, 2013, p. 08).

O exemplo dado acima refere-se aos conteúdos de Educação Física exigidos para a prova do PSSI, ou seja, dos estreados no processo. Contudo, nas seguintes provas – PSSII e PSSIII, eles continuam na mesma linha, tornando-se apenas mais específicos. Nota-se uma semelhança ao que é exigido como base de conhecimento no PAC, tomando também o foco biológico.

Tem-se no PSS uma divisão bastante homogênea em relação aos conteúdos ensinados no Ensino Médio, uma vez que todas as disciplinas são exigidas em todas as fases do processo e ainda em número de questões iguais, o que não é muito comum em todos os processos de seleção, que costumam hierarquizar o conhecimento.

Na UEM, no Processo Avaliativo Seriado - PAS, as provas da primeira e segunda fase são compostas das mesmas disciplinas e do mesmo número de questões, diferenciando apenas da terceira fase. Na primeira e segunda etapa, as provas se constituem de Redação, vinte e cinco (25) questões de Conhecimentos Gerais, dez (10) questões de Língua Portuguesa e Literatura e cinco (05) de Língua Estrangeira Moderna. No PASIII, tem-se a redação, dezenove (19) questões de Conhecimentos Gerais, sete (07) questões de Língua Portuguesa e Literatura, quatro (04) questões de Língua Estrangeira Moderna e dez (10) questões de duas outras matérias, definidas de acordo com o curso escolhido.

Para o curso de Educação Física, a prova de conhecimento específico no PAS é constituída das disciplinas de Educação Física e História, sendo que, no que se refere à Educação Física, são exigidas as seguintes competências:

As questões de Educação Física visam a investigar o entendimento sobre o objeto de estudo – o movimento humano – em sua complexidade de relações, ou seja, com as diferentes formas de manifestação esportiva e de lazer, com as diferentes formas de manifestação da ginástica, danças e lutas, jogos e brincadeiras nas diversas fases de crescimento e desenvolvimento humanos. O objetivo é avaliar se os candidatos possuem habilidades para resolver questões relacionadas aos eixos esporte, ginástica, jogos e brincadeiras, dança e luta, que considerem a investigação e o desenvolvimento científico e cultural na área de educação física, bem como as relações dessa área com a sociedade, a educação, a saúde e a qualidade de vida. (UEM, 2013b, p. 30).

São dezessete itens que são listados para que os candidatos direcionem o seu conhecimento a respeito da Educação Física, visando um aparato geral da disciplina, apresentando questões sociais, culturais, técnicas, históricas entre outras.

Tem-se nesse contexto duas configurações de exigências dos conteúdos da Educação Física. Nos Processos Seletivos PAC e PSS é utilizada a nomenclatura dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a qual concebe a disciplina dentro de um grupo denominado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; no PAS o modelo seguido é o mesmo do vestibular da UEM, onde várias das disciplinas curriculares são exigidas como conhecimentos gerais e a Educação Física é exigida apenas para os alunos que pretendem cursar a graduação de Educação Física. Segundo o descrito no Manual do Candidato, a exigência dos seus conteúdos também toma como referência os PCNs e a DCE de Educação Física do Paraná.

Como já discutido anteriormente neste trabalho, os PCNs e as DCE de Educação Física são documentos de vertentes diferenciadas, os PCNs é um documento nacional que orienta as disciplinas curriculares com base nos aspectos sócio culturais dos educandos, porém numa perspectiva individualista, em que este deve se adequar à sociedade. Contudo, no Paraná o documento tomado como base para a disciplina são as DCE, as quais partem de uma perspectiva mais crítica de educação, visando a leitura da realidade social, refletindo sobre as práticas corporais. Portanto, o diferencial das duas vertentes não se dá pelos seus conteúdos e, sim, pela abordagem dos mesmos.

Mesmo em concepções diferenciadas, já que nos PCNs se pretende a integração do sujeito à cultura corporal e, nas DCE parte-se da leitura da Cultura Corporal na sua realidade social por parte do sujeito, o que se identifica é que nos dois âmbitos há uma preocupação em se determinar conteúdos próprios da área, independente do modo de seu entendimento e ação educativa. Além disso, ambos se preocupam com a inserção de temas sociais nas aulas de Educação Física.

Como visto, mesmo sem uma unidade na finalidade do ensino da disciplina, nas provas dos concursos vestibulares seriados, é visível o

reconhecimento da Educação Física como uma disciplina curricular de igual importância às demais, pelo fato da mesma constar como pré-requisito para as provas, diferentemente do que se havia percebido na composição das provas dos vestibulares vista anteriormente. Isso pode se dar pelo fato dos vestibulares seriados serem práticas mais novas e, com isso, sua construção também esteja mais próxima do que é tomado como referência na atualidade, tendo em vista a consideração dos pressupostos preconizados tanto pelos PCNs como pelas DCE encontram-se vigentes.

Nesse mesmo sentido de análise de composição dos processos de seleção para a entrada do Ensino Superior, no próximo bloco será apresentada a formatação do Enem, apontando para a sua construção e concepção teórica a fim de abarcar a maior parte dos processos seletivos realizados atualmente.

3.2.3 Conteúdos da Educação Física nas Provas do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem na mesma perspectiva dos Processos Seletivos Seriados, exigindo também conhecimentos específicos da Educação Física, Arte e outras disciplinas geralmente marginalizadas nas escolas brasileiras. As questões de suas provas são baseadas no cotidiano do aluno, exigindo interpretação e raciocínio lógico sobre o que é questionado afastando-se, desse modo, da memorização de conteúdos fechados. Segundo o descrito, o Enem

[...] baseia-se na concepção construtivista e piagetiana de desenvolvimento cognitivo e de ensino, as quais valorizam a autonomia intelectual do(a) discente, o(a) qual aprende aprendendo. Está configurada a partir de competências transversais como constatar, interpretar, compreender, explicar, solucionar e outras; o(a) discente é colocado(a) diante de problematização, contextualizadas e de caráter interdisciplinar (KOHN, 2010, p.3).

Para que haja a mencionada interdisciplinaridade, o conteúdo da prova do Enem, segundo a descrição do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

[...] é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação. Matemática e suas tecnologias. Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia. Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais (INEP, s/d, s/p).

Nessa perspectiva, a disciplina de Educação Física está situada junto à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como no PSS e no PAC, e a competência exigida é: “compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade” (BRASIL, 2009, s/p). Desse modo, também são indicados tópicos relativos às competências da área três, da linguagem corporal, que são:

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2009, s/p).

Como um exame nacional, o Enem se baseia em um documento também redigido a toda a nação. De acordo com Fonseca (2010) o referencial para a realização desse exame é uma matriz de competências elaborada pelo Ministério da Educação, a qual prevê competências e habilidades que o educando deve ter adquirido ao longo da Educação Básica. Tais referenciais dizem respeito à LDB 9394/96, aos PCNs, aos textos da Reforma no Ensino Médio e às Matrizes Curriculares do SAEB. Segundo Fonseca (2010, p.65): “... todos esses documentos utilizam-se dos conceitos “competência” e “habilidade” quando se

referem à verificação do desempenho do aluno na aplicação do conhecimento adquirido no universo escolar perante os problemas cotidianos”.

A prova do Enem, assim como os mencionados documentos, tem como premissa avaliar as competências e habilidades dos alunos adquiridas ao longo da Educação Básica. Essas competências não dizem respeito somente à vida escolar dos alunos, mas se relacionam com a cidadania e com o trabalho. Esses temas que envolvem o alunado são colocados em forma de problemáticas para que o mesmo possa refletir sobre a sua vida em sociedade.

O Enem não é uma simples avaliação, possui várias características – processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior; avaliação da Educação Básica; norteador de práticas educativas no Ensino Médio; dentre outras. De acordo com Fonseca (2010, p.87) o Enem – o novo Enem - teve uma extrema divulgação a partir do ano de 2009: “Neste ano, o Ministério da Educação implementava mudanças em sua estrutura e buscava o consenso da sociedade e a adesão das universidades públicas ao exame”.

Desde então, apesar de passar por algumas situações que colocaram sua prática em dúvida, tal como roubo de provas, o exame tem sido representativo em todo o território nacional, aumentando os índices participativos a cada ano. Isso se dá ao fato de que esse exame não tem uma única finalidade, favorecendo interesses e públicos diferenciados em sua adesão.

Nessa perspectiva, Fonseca (2010) aponta para a crescente influência do Enem sobre a Educação Básica. Através de sua pesquisa a autora confirma que esse exame faz com que os professores reconheçam que houve um questionamento e uma revisão das práticas pedagógicas escolares, visando o melhor desempenho de seus alunos. Isso faz com que seja analisada a contradição em um dos documentos fundantes do Enem - os PCNs, pois os mesmos compreendem que:

Até o presente, a organização curricular do Ensino Médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior. A razão disso, fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida muito simplesmente: num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao Ensino Médio destinam-se, em sua

maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional (BRASIL, 1999a, p. 64).

Se a intenção proposta pelos PCNs era até o momento (agora não mais) de rompimento com o modelo educacional que preparava os educandos para a Educação Superior, nos dias atuais, num novo contexto em que o Ensino Médio e o Ensino Superior se expandiram, mesmo ainda não sendo suficiente a oferta, o que se observa é que não houve uma diminuição do aspecto preparatório para os exames de ingresso no Ensino Superior, pelo contrário, como descrito anteriormente, o Enem, assim como outros mecanismos reforçam a avaliação como um mecanismo regulador da Educação Básica.

Nas circunstâncias descritas acima, juntamente com as demais disciplinas, a tendência é de que a Educação Física sofra alterações no seu modo de ensino e, conseqüentemente de avaliação, a qual deve obedecer a exigência de ser eficaz perante os exames. Como a Educação Física sempre esteve alheia a tais processos, sua modificação em relação às outras disciplinas é muito maior, pois é necessário que se estabeleçam critérios de ensino e maior rigidez nos seus conteúdos ensinados, afinal, nessa perspectiva o que se busca é o resultado.

Por outro lado, pode-se considerar o contexto como, mais uma oportunidade de se discutir a Educação Física no âmbito político-pedagógico. Argumentos antes utilizados para justificar a marginalização da Educação Física dentre os componentes curriculares já não servem mais, já que a atual conjuntura reflete na reconfiguração na disciplina nas instituições de ensino. A partir da materialização da exigência de conteúdos específicos, faz-se necessário questionar até mesmo a postura de alguns profissionais da área que se utilizavam da condição da disciplina para agirem de forma descompromissada. Exemplo desta opinião é a de Kohn (2010), o qual considera o Enem uma possibilidade de legitimar a Educação Física no ambiente escolar, conquistando o reconhecimento da comunidade escolar.

Em uma visão mais generalizada sobre os processos de seleção de ingresso no Ensino Superior não fica tão clara a ascensão da Educação Física como componente curricular e área de conhecimento, tendo em vista que muitas

instituições de ensino superior ainda não aderiram aos processos seletivos seriados ou ao Enem como exclusiva forma de se adentrar na Universidade.

Observa-se que a maioria dos processos estudados parte de uma concepção que não corresponde à atual perspectiva paranaense da área. Enquanto que na educação básica da rede pública de ensino o documento norteador são as DCE, a grande maioria dos processos que tomam a Educação Física como componente estrutural de suas provas, utilizam-se dos PCNs como orientador do seu processo.

Tem-se uma enorme variação de conteúdos, de áreas do conhecimento e de perspectivas educacionais nos processos de seleção de ingresso no Ensino Superior. Isso pode ser atribuído tanto ao fato das Instituições de Ensino Superior terem autonomia para organizar os seus processos, decidindo quais disciplinas serão mais importantes no decorrer da graduação do acadêmico; como ao fato de a Educação Física ainda não estar definitivamente legitimada e organizada como área de conhecimento, ora sendo vista como de predomínio biológico, ora das ciências sociais, ou simplesmente esvaziada de conhecimentos.

Esse mesmo entendimento, de como a Educação Física é concebida, é que foi buscado no próximo capítulo, só que desta vez no âmbito da educação básica, tomando como referencial as Escolas Estaduais da rede pública de Irati – PR.

4. ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IRATI

No município de Irati-Pr. existem dezessete (17) Escolas Públicas Estaduais que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Infantil e Ensino Normal, sendo que os mesmos representam a totalidade de escolas estudadas neste capítulo, o qual trata da concepção atribuída à Educação Física visualizada a partir da estruturação da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da disciplina em cada um dos referidos estabelecimentos.

Os documentos acima mencionados foram retirados da página virtual de cada escola, que são possíveis de serem encontradas a partir do *site* criado pela Secretaria da Educação do estado do Paraná: **Rede Escola**, que fornece tal página a partir da pesquisa pela cidade e nome da escola. Nessas páginas as escolas disponibilizam não só a Proposta Pedagógica Curricular de cada disciplina, como outros documentos que são de domínio público e, por isso, dispensa-se a autorização para que se trabalhe com informações retiradas dos mesmos. Apenas três escolas, não tinham disponibilizadas em seu *site* as suas PPC, sendo necessário fazer uma solicitação das mesmas via telefone. Uma destas foi enviada via e-mail e as outras duas foram retiradas junto à equipe pedagógica das escolas, as quais não se opuseram em participar da pesquisa e forneceram uma cópia do documento.

Dentre as dezessete escolas, apenas duas apresentam sua Proposta Pedagógica Curricular atualizada para o ano de 2014, uma delas é de 2013, cinco são de 2012, oito de 2011 e uma de 2010. Porém, como a pesquisa aqui pretendida teve início em 2012, e findará em 2014, considera-se que a maioria dos documentos encontra-se em consonância com o que se pretende analisar. Além disso, verificando os documentos que regem a atual proposta educacional do estado do Paraná, é possível observar que as principais norteadoras do trabalho pedagógico no estado são as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que vigoram desde 2008. Portanto, nenhuma mudança significativa ocorreu neste

período no que diz respeito ao conteúdo e avaliação, que são os principais pontos abordados neste estudo.

Em contato com a Equipe Pedagógica Disciplinar do Núcleo Regional de Educação do Município de Irati, com a professora responsável pela disciplina de Educação Física, a mesma confirmou o que foi descrito anteriormente, que as Instituições escolares devem seguir a proposta estabelecida a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais da disciplina, de modo que os conteúdos devem ser os que são listados neste documento, devendo estes ser contemplados em algum momento na disciplina, seja de modo prático ou teórico ela salienta, além do que, a avaliação deve ser sempre processual.

Isto posto, segue-se para a análise das PPC propriamente ditas, a qual tomou como base as DCE de Educação Física, sendo comparadas à esse documento quanto à sua estruturação, verificando se as mesmas encontram-se de acordo com a proposta do estado ou tomam outro documento como norteador. Para não identificar diretamente as escolas estudadas neste trabalho, opta-se por renomeá-las com letras de A a Q.

4.1 ESTRUTURA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES – PPC

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas estudadas, observou-se que a maioria conta com PPC da disciplina de Educação Física, de modo que se entende, a partir de Veiga (1995) que o PPP seja concebido como o documento que norteia a organização escolar, fundamentando-se na ideia de que ele traduz o trabalho pedagógico contextualizado na sua dimensão histórica e, portanto, é algo singular. A autora supracitada ainda salienta que o PPP não deve ser encarado apenas como uma tarefa burocrática:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva, observa-se que em todos os PPP estudados há uma organização estrutural padrão, que se modifica apenas em pequenos detalhes, mas que é possível identificar tópicos presentes em todos, tais como: apresentação, introdução, objetivos, marco situacional, marco conceitual, marco operacional, referências bibliográficas e anexos. Na apresentação encontra-se a descrição do que se trata a PPP da escola enfatizando sempre a construção coletiva do documento e a identidade cultural da escola em questão. Na introdução é trazida a identificação da escola, seus aspectos históricos, seu espaço físico e a sua oferta de estudos. Nos objetivos são elencadas propostas de ensino satisfatórias aos educandos. O marco situacional descreve a preocupação das instituições em relação à atual conjuntura educacional nos âmbitos mundial, nacional, estadual e local, descrevendo o seu público e a preocupação com os mesmos. No marco conceitual são destacados os fundamentos que sustentam a prática pedagógica escolar, atentando para aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da proposta curricular. No marco operacional é que é descrita toda a organização interna da escola tal como o corpo docente e os agentes educacionais, as instâncias colegiadas, a matriz curricular, os projetos educacionais e os planos de ação. Ao final de cada Projeto é encontrada a referência bibliográfica que conta com a lista das obras utilizadas no documento, além de anexos que variam de acordo com cada instituição, podendo ser desde Propostas Pedagógicas Curriculares das disciplinas, estatutos, projetos, entre outros.

Como se vê, o Projeto Político Pedagógico engloba tanto as particularidades da escola e da sociedade em que ela está inserida, como a proposta política educacional nacional, pois se baseia nos documentos que a regem, de acordo com Veiga (1995, p. 14): "... o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a sua visão de totalidade". Por isso que dentro dessa proposta, que é global, encontra-se descrita a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de cada disciplina, incluindo a

Educação Física, que em alguns PPP encontra-se disponível nos anexos ou após as referências e, em outros casos, como itens no corpo do texto.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 16) "... o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização". De modo que:

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 16).

Da mesma forma Kramer (1999) não estabelecendo distinções conceituais entre proposta pedagógica e currículo, considera que um currículo ou proposta pedagógica se relacionam diretamente à vida escolar, reunindo bases teóricas e diretrizes práticas capazes de serem concretizadas. De forma poética a autora expressa a sua conceituação de proposta pedagógica ou curricular:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o" lugar, "a" resposta, pois se traz "a" resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1999, p. 169).

Desse modo, compreende-se que cada Proposta Pedagógica Curricular deve ser criada a partir da realidade escolar, objetivando os interesses particulares do alunado ao mesmo tempo em que da conta do que é proposto pelas políticas educacionais, que, no caso do estado do Paraná se consubstancia nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

O objetivo da presente análise das PPC não é a comprovação se elas se concretizam ou não na prática do professor, e sim, como o documento construído pelos profissionais da área reflete no modo como a comunidade escolar concebe a disciplina de Educação Física, se esta corresponde ou não à atual perspectiva da disciplina que, de acordo com as DCE (Paraná, 2008, p. 53): "... deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes".

Foram estudadas as PPC das Escolas Estaduais do município de Irati – Pr, pelo fato de não ser possível neste momento contemplar todos os municípios paranaenses, de modo que ele representa uma parcela significativa para o estudo, já que o estado segue um padrão para a construção das PPC.

4.2 CATEGORIAS DEFINIDAS A PARTIR DA SÍNTESE DOS TÓPICOS EXTRAÍDOS DOS TEXTOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IRATI – PR

Organizando os materiais a serem analisados a partir dos PPP observou-se que os mesmos não possuem uma estrutura idêntica, além disso, três deles não são PPC propriamente ditas. A escola A apresenta a disciplina de Educação Física em um tópico intitulado: "Projetos alternativos específicos"; a escola B apresenta sua proposta intitulada como "Disciplina de Educação Física" e a escola C como "ementa", as demais escolas apresentam a disciplina a partir de PPC. Nesses documentos é possível observar algumas outras semelhanças e diferenças a partir de seus conteúdos e tópicos, as quais serão descritas na sequência.

A escola L apresenta um tópico para o "Histórico" da disciplina, porém, mesmo sem apresentar um tópico específico, é possível observar que das dezessete PPC estudadas onze delas – B, D, F, H, I, K, M, N, O, P, Q - apresentam um pequeno percurso histórico da disciplina no item correspondente

à “Apresentação da disciplina” e uma delas na “Fundamentação teórica”, ou seja, apenas cinco escolas (A, C, E, G e J) não contextualizam historicamente a Educação Física. Nota-se uma preocupação em situar o leitor sobre o percurso histórico da disciplina, afinal, como entendido por Bracht (1999) a partir da construção das teorias pedagógicas no Brasil, que se deram ao longo desse percurso histórico, é possível perceber a concepção e o significado humano de corpo e, conseqüentemente das práticas corporais, desenvolvidos pela sociedade.

Se tratando do tópico já citado – “Apresentação”, encontrado na maioria das PPC, observou-se uma variação muito grande em relação ao seu conteúdo, tendo descreção dos, também já dito, percursos históricos, tratando do objeto de estudo, da finalidade, da metodologia, das condições físicas, entre outros. Mas, é importante ressaltar que, mesmo variando o conteúdo deste tópico, quinze das dezessete escolas o contém na sua proposta, exceto a escola C e a escola K. E, considerando a definição do Dicionário Aurélio, em que apresentação é o “ato pelo qual alguém, por meio de escrita (em prefácio, folheto de propaganda, etc.), seja pela fala (discurso, programa de rádio ou televisão, etc.), apresenta alguém ou alguma coisa”, considera-se que de todas as PPC, apenas uma não apresenta a disciplina, exibindo do que trata a mesma.

Duas das PPCs, da escola I e K, apresentaram um tópico específico com a “Fundamentação Legal” da disciplina e outra, da escola P, apresentou esse mesmo tópico dentro da sua apresentação. Nos respectivos textos são encontradas Leis, Decretos, Resoluções e Instruções Normativas que regulamentam a Disciplina de Educação Física nos estabelecimentos de ensino. Dentre esses documentos legais, o que se destaca é a presença constante da LDB, não só nas três PPC que destacaram tais documentos, como em outras sete - B, D, F, M, N, O e Q - que citam no corpo do texto trechos correspondentes a eles.

Foram utilizadas a LDB de 1961 (LEI Nº 4.024 de dezembro de 1961) que em seu artigo 22 destaca que; “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”; o Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971 que, também no seu artigo 2º dispõe que “a educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos

cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”; e, finalmente a LDB de 1996 – Lei nº 9.394/96 que dispõe que a Educação Física na Educação Básica se torna componente curricular obrigatório, integrada à proposta pedagógica da escola. Como visto, os documentos utilizados, os quais estão tanto dispostos no histórico da disciplina quanto na parte de fundamentação legal, servem para destacar a transição da disciplina de Educação Física no currículo da Educação Básica, passando de “atividade” à “disciplina” propriamente dita.

No próximo tópico encontrado – “Fundamentação Teórica” – o qual foi nomeado em apenas duas propostas, da escola F e K, é curioso observar que, mesmo sendo algo que deveria apoiar-se estudos e teóricos, como defendido por Lakatos e Marconi (2003), não há indicação formal de autores, documentos ou algo do gênero. Porém, é sabido que as ideias, os conceitos neste marco, provêm de algumas bases conhecidas, tal como as DCE, a LDB, entre outros. Isso faz com que seja reconhecida que em todos os projetos que há uma fundamentação teórica, mesmo essa não sendo identificada, afinal uma PPC não surge sem ser baseada em alguma teoria pré-estabelecida. É possível identificar entre as PPC que algumas têm muito clara a sua fundamentação e que esta parte de algum pressuposto teórico, porém, em algumas, isso fica um pouco confuso. Como se trata de um tema intenso e extenso será explicitada melhor a relação das PPC com as teorias quando forem analisadas as propostas individualmente, enquanto isso, considerar-se-á que todas são fundamentadas teoricamente.

Em relação aos objetivos, também encontrados como tópico nos textos das PPC verificou-se que apenas uma escola, a A, os dividiu em “Geral” e “Específicos”; a escola H colocou o título apenas como “Objetivo geral” e listou três objetivos extensos para a disciplina; e cinco escolas – G, K, L, M e P - definiram apenas como “Objetivos” o item. As outras dez escolas: B, C, D, E, F, I, J, N, O e Q, não intitularam seus objetivos, mas, na maioria dos casos eles são facilmente observáveis no corpo do texto, mais especificamente na apresentação da disciplina. Em relação ao que eles tomam como objetivo há uma grande variedade, a qual também será visualizada na discussão estabelecida a partir da análise de cada uma das PPC.

Um tópico que foi absoluto em todas as propostas foi o “Conteúdo”, de modo que foi possível observar que a maioria delas apresenta uma relação muito

grande com as DCE de Educação Física (Paraná, 2008), pelo fato de apresentarem seus conteúdos divididos entre “estruturantes” e “básicos”, ou pelo simples fato de se apresentarem em quadros como os que estão disponíveis como anexo nesse mesmo documento.

Em relação à metodologia de ensino, apenas duas PPC, da escola A e C, não apresentam sua proposição metodológica em tópico específico, de modo que em na PPC da escola C, não ficam claros seus procedimentos e na PPC da escola A podem ser identificados no texto.

A “Avaliação” também encontra-se prevista como tópico na grande maioria das PPC, com exceção apenas da PPC da escola C uma que além de não destacar em tópico também não descreve o seu modelo de avaliação no texto da sua proposta.

O último ponto destacado nas propostas é a presença de bibliografia, referências ou referências bibliográficas. Todas as PPC apresentaram esse item, tendo uma variação entre “Bibliografia”, “Referências” ou “Referências Bibliográficas”. Duas propostas, da escola A e C, se utilizaram do termo “Bibliografia”, enquanto que seis – B, F, I, L, M e O, adotaram “Referências” como nomenclatura e outras nove – D, E, G, H, J, K, N, P e Q, preferiram “Referências Bibliográficas”, porém, se considerado o que é entendido por essas nomenclaturas: que bibliografia se refere ao que é tomado como base para o texto, porém não há necessidade de estar citado no corpo textual; referências dá alusão a todo o material utilizado na confecção da PPC e referências bibliográficas tratam especificamente de materiais em forma de textos utilizados; é observado que há uma generalização dos termos, pois muitos não se encontram de acordo com esse entendimento.

Para sintetizar o que foi descrito nas linhas anteriores duas tabelas foram elaboradas. A primeira diz respeito à estrutura das PPC em relação à presença ou não dos tópicos encontrados, de modo que aqueles que estiverem marcados com “X”, significa que apresentam o tópico descrito:

Escola	PPC	Histórico	Apresentação	Fundamentação Legal	Fundamentação Teórica	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Bibliografia, Referências ou Referências Bibliográficas
A			X			X	X	X		X	X
B			X					X	X	X	X
C								X			X
D	X		X					X	X	X	X
E	X		X					X	X	X	X
F	X		X		X			X	X	X	X
G	X		X					X	X	X	X
H	X		X			X		X	X	X	X
I	X		X	X				X	X	X	X
J	X		X					X	X	X	X
K	X				X			X	X	X	X
L	X	X	X	X				X	X	X	X
M	X		X					X	X	X	X
N	X		X					X	X	X	X
O	X		X					X	X	X	X
P	X		X	X				X	X	X	X
Q	X		X					X	X	X	X

Tabela 5: Estrutura das PPC das Escolas Estaduais do município de Irati – PR.

A partir da primeira tabela, é possível observar que os itens mais constantes nas PPC são: “Apresentação”, “Conteúdos”, “Metodologia”, “Avaliação” e “Bibliografia”, “Referência” ou “Referência Bibliográfica”, de modo que os outros tópicos variam com uma maior frequência.

A segunda tabela estruturada parte do entendimento de conteúdos apresentados nas PPC, sendo estes apresentados em tópicos ou subentendidos no decorrer dos textos:

Escolas	Percurso histórico	Apresentação	Fundamentação legal	Fundamentação teórica	Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Bibliografia, Referências ou Referências Bibliográficas
A		X		X	X	X	X	X	X
B	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C				X	X	X			X
D	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E		X		X	X	X	X	X	X
F	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G		X		X	X	X	X	X	X
H	X	X		X	X	X	X	X	X
I	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J		X		X	X	X	X	X	X
K	X	X		X	X	X	X	X	X
L	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X	X	X	X	X	X
N	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Q	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabela 6: Conteúdos apresentados nas PPC das Escolas Estaduais do município de Irati – PR.

Na tabela 6 fica evidenciada um maior predomínio entre os conteúdos, apresentando uma pequena variação apenas no que diz respeito à fundamentação legal e ao percurso histórico da disciplina. Outro fator evidenciado é que a proposta da escola C, a qual não está no formato de PPC e sim de Ementa, apresenta uma estrutura bem diferenciada das demais, a qual será analisada separadamente mais adiante.

A partir do conteúdo das PPC descrito acima, foi possível identificar e definir categorias de análise para este estudo, de modo que será considerado o entendimento por parte das instituições escolares do: 1) Objeto de estudo: pois ele define os contornos epistemológicos da disciplina para se chegar ao eixo central do que se pretende estudar, tomar como direcionamento de ensino na Educação Física; 2) Objetivo da disciplina: que aponta a relevância e a finalidade da disciplina; 3) Fundamentação Teórica: no que são embasados teoricamente tais documentos, qual a sua perspectiva de ensino; 4) Conteúdos de ensino: dentre várias possibilidades dentro do objeto de estudo, o que é determinado como conhecimento a ser adquirido ao longo da prática docente; 5) Metodologia de ensino: como se processa e é sistematizado o conhecimento; 6) Avaliação: como é aferido o conhecimento adquirido e transmitido na prática pedagógica da disciplina; e 7) Referências: o que é considerado como direcionamento a ser dado para a disciplina.

As categorias acima descritas traduzem informações que tornam possível reconhecimento de como cada escola compreende a Educação Física, permitindo identificar a percepção da disciplina a partir da visão do professor que está transmitida nesse documento, criando um panorama geral da disciplina, ou seja, a sua identidade nesse contexto.

Para o melhor entendimento, inicialmente o conteúdo extraído das PPC estarão dispostos em tabelas que, na sequência, serão analisados discursivamente. É necessário salientar que a extensão das PPC estudadas varia, mas que a média entre todas é de dez páginas cada e que, além da extensão, a sistematização de tais propostas em alguns casos foi bastante complexa, pelo fato de apresentar uma grande variação de conteúdo e não ser a intenção deste estudo descaracterizá-las. Após a sistematização por escola, é feita uma comparação entre as categorias e, mais tarde, uma discussão final sobre os dados de forma geral.

4.2.1 Escola A

Objeto de estudo	Expressão corporal
Objetivos da disciplina	“Desenvolvimento global do educando, tonando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades como também, sua integração na sociedade”.
Fundamentação teórica	Baseada na Psicomotricidade e nos Parâmetros Curriculares Nacionais
Conteúdos de ensino	Não é especificado, mas subentende-se uma grande variedade que vai de desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas, atividades corporais, exercícios físicos, hábitos saudáveis, atividades rítmicas, atividades recreativas, esportes, lutas, ginástica, até treinamento desportivo.
Metodologia de ensino	“... os processos de ensino-aprendizagem deve considerar as características do aluno em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, social e estética), garantindo a participação de todos, independente do seu grau de comprometimento cognitivo, sensorial ou motor”.
Avaliação	Processo contínuo e sistemático
Referências	Bibliografia: divide-se entre manuais didáticos, documentos legais e metodologia de ensino.

A escola A não apresenta uma Proposta Pedagógica Curricular estruturada, como a maioria das escolas estudadas, a disciplina de Educação Física é descrita dentro de um tópico chamado “Projetos Alternativos Específicos”, tido como flexível e conforme a necessidade dos alunos.

A proposta da disciplina baseia-se em conceitos da Psicomotricidade que, de acordo com Soares (1996) trata de um movimento onde a Educação Física perde a sua especificidade, passando a servir de meio para desenvolvimento global dos alunos a partir das dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, pois a escola em questão toma como prioridade a interdisciplinaridade, a participação do aluno, seu desenvolvimento funcional e sua afetividade. Isso é percebido em vários momentos da descrição da disciplina de Educação Física na instituição, tal como quando é dito que “... a Educação Física deve trazer aspectos de alegria e descontração, pois a criança aprende no jogo corporal e na motricidade repleta de ludicidade”.

Nota-se também uma contradição no que diz respeito à abordagem teórica tomada como referencial pela instituição, tal como na sua metodologia de ensino, pois em sua redação ela prioriza a educação psicomotora e é observável conceitos advindos dos PCNs, os quais privilegiam o desenvolvimento de

habilidades e competências centradas do indivíduo, mas em suas referências é encontrada a DCE de Educação Física, que por sua vez tem pressupostos teóricos opostos aos PCNs. A metodologia de ensino proposta pelos PCNs enfatiza o desenvolvimento global, ou seja, não define exatamente o que é importante para o aprendizado do aluno, nem qual o caminho a ser traçado para se chegar ao objetivo da disciplina, enquanto que nas DCE de Educação Física (Paraná, 2008) está prevista uma metodologia baseada na cultura corporal, priorizando um ensino significativo a partir do que é tomado como conteúdo, tendo como ponto de partida a realidade do público escolar.

Além disso, na bibliografia da proposta da disciplina foram encontradas cinco referências, das quais duas são documentos legais, porém, não incluem os PCNs mesmo sendo estes reconhecidos no corpo textual da proposta, uma referência é de metodologia de ensino, na perspectiva da psicomotricidade e duas referências se resumem a manuais didáticos. Há uma contradição entre o texto e suas referências, além do fato de incluir manuais didáticos, ao invés de referências teórico metodológicas, e contemplar as DCE apenas nas referências e não como documento legal que baseia a proposta.

No que diz respeito à avaliação, ela é descrita como “... um processo contínuo e sistemático de obter informações, de diagnosticar progressos, capacidades e habilidades dos alunos”, mas em nenhum momento fica claro e o que será avaliado, só é mencionado o “desenvolvimento de atividades” e a “construção do saber” como o fim pedagógico avaliativo.

Trata-se, portanto, de uma proposta um tanto contraditória que não destaca os conteúdos próprios da Educação Física, nem esclarece o tipo de conhecimento que se toma como base para a disciplina na instituição, deixando-a na posição de algo que serve aos interesses gerais de desenvolvimento do aluno. A visão que se tem é que a Educação Física é uma “atividade” dentro da escola.

4.2.2 Escola B

Objeto de estudo	Corporalidade e Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	Relacionados à vivência e compreensão das diversas manifestações corporais, favorecendo à formação crítica e autônoma do indivíduo.
Fundamentação teórica	DCE – Crítico-superadora.
Conteúdos de ensino	Esportes, Jogos, Dança, Ginástica e Lutas.
Metodologia de ensino	“... práxis pedagógica vinculada aos conteúdos. Os mesmos serão estruturados de forma a garantir aprendizagens novas e significativas, despertando o interesse e a atenção dos educandos a consciência da necessidade de atitudes favoráveis a prática de atividades físicas ao longo da sua vida, valorizando a cultura, trabalho e tempo.
Avaliação	Contínua, permanente e cumulativa. “Compreendida como uma prática reflexiva e diagnóstica que orienta a intervenção pedagógica, bem como dá indicativos para acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos educandos”.
Referências	Baseada em Teorias Pedagógicas da educação, Metodologia do ensino da Educação Física, bem como documentos legais.

Na escola B, sistematizada na tabela acima, é possível observar que ela compreende o objeto de estudo da Educação Física a partir da corporalidade e da cultura corporal. Ou seja, no que diz respeito à corporalidade, ela toma a disciplina, assim como Oliveira et al (2008, p. 303) como um “alargamento da compreensão das práticas corporais que considere elementos para além do movimento corporal”. E quando se refere à Cultura Corporal, trata-se de um conjunto de elementos que se exteriorizam pelo corpo através do movimento, se configurando numa linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992). As duas concepções se concentram em superar antigas concepções da disciplina, considerando desta vez não só as questões corporais, mas tudo o que as envolve culturalmente.

Se tratando dos objetivos apresentados na PPC da instituição, mais uma vez observa-se que eles buscam favorecer a formação crítica do aluno perante a Cultura Corporal, como está disposto nas DCE de Educação Física (Paraná, 2008). Exemplo disso está no fragmento: “Consolidar a Educação Física como disciplina escolar com objetivos pedagógicos que transcendam os objetivos do esporte com um fim na sua prática”, pois a mesma trata de um dos conteúdos da Educação Física – o Esporte, que é tradicionalmente contemplado a partir de sua forma prática, atentando para a necessidade de que tal conteúdo não seja

negado, mas sim contemplado de outras maneiras a fim de proporcionar uma aprendizagem diferenciada.

Os conteúdos também remetem ao que as DCE de Educação Física (Paraná, 2008) estabelecem, sendo inclusive denominado de “Estruturantes”, sendo eles: Esporte, Jogos, Dança, Ginástica e Lutas, de modo que a metodologia descrita diz estar atrelada aos mesmos. Porém, na descrição da metodologia de ensino, é utilizado o termo “atividade física” como o objeto da disciplina, o que contradiz todo o restante que a proposta vinha expondo, afinal a “atividade física” pode ser considerada qualquer tipo de movimentação que retire o corpo do seu estado de repouso.

Além dos conteúdos, a avaliação também se encontra em consonância com as DCE da disciplina, propondo “uma prática reflexiva e diagnóstica que orienta a intervenção pedagógica, bem como dá indicativos para acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos educandos”.

O item final, que também corresponde à fundamentação teórica, bem como os objetivos da disciplina, são as obras apresentadas como referências, pois apresentam dois documentos legais que regem a disciplina, seis obras de teorias pedagógicas educacionais e nove obras de metodologia do ensino de Educação Física que estão de acordo com a política educacional estadual. Tem-se uma proposta coesa, que não apresenta grandes problemas em relação à sua estruturação, pois basicamente se estrutura a partir de documentos legais estaduais, concebendo a Educação Física como disciplina curricular.

4.2.3 Escola C

Objeto de estudo	Consciência Corporal e suas manifestações – “Educação Física como instrumento de saúde, sociabilidade, formação e expressão de identidades para a cooperação e competitividade”.
Objetivos da disciplina	Não definidos
Fundamentação teórica	Não identificada
Conteúdos de ensino	Vários – em perspectivas diferenciadas: fisiológicas, biológicas, táticas, históricas, culturais, sociais, etc.
Metodologia de ensino	Não identificada.

Avaliação	Não identificada.
Referências	Baseadas em literaturas que tratam de metodologias de ensino da Educação Física em diferentes perspectivas, bem como manuais didáticos, referenciais de técnica e tática, de regras de esportes e de teorias pedagógicas.

Como visto, na escola C é difícil identificar o que se toma como Educação Física de forma geral. Primeiramente a confusão se dá no objeto de estudo da disciplina que traz a “Consciência Corporal e suas manifestações”, pois quando se fala em consciência corporal está se falando em autonomia motora, o que não representa a autonomia do sujeito na sua totalidade tratada pela Cultura Corporal. Subentende-se que a Consciência Corporal tratada como objeto de estudo na escola C, vem de uma perspectiva psicomotora tal qual defendida por Le Boulch (1987), que considera a conscientização como uma forma de atenção dirigida a si mesmo, que permite que o indivíduo interiorize sua relação com o meio.

Nos outros itens analisados é mais difícil a chegada a alguma conclusão, pois não se apresentam estruturas, afinal a disciplina não está no PPP da instituição como PPC e sim como ementa. De acordo com o que é encontrado, pode-se dizer que a disciplina tem uma variação muito grande do que é tomado como conteúdo, são dispostas questões relacionadas à Educação Física numa concepção biológica; de aptidão física; da saúde; da qualidade de vida; esportiva; cultural, dentre outras; e o mesmo acontece com o que é descrito como referencial.

Algumas questões chamam atenção no discorrer do texto, tal como a Educação Física é descrita como “instrumento de saúde”. Tal entendimento remete a um pensamento de viés advindo da concepção higienista, que de acordo com Bracht (1999, p. 73) se propunha à “educação para a saúde”, tal concepção é do final do século XIX e, portanto, não representa as perspectivas atuais para a disciplina.

Na mesma proposta são identificáveis alguns conteúdos que são próprios da disciplina, tal como os esportes, que se apresentam nas suas formas coletiva, individual e radical, a partir de fundamentos técnicos, regras e análise crítica das mesmas, táticas, origem e história, além de questões relacionadas à sociedade e às questões culturais do esporte. Também é identificado o conteúdo de jogos e

brincadeiras, que se apresentam a partir de recreação, brincadeiras, gincanas, cultura dos povos tradicionais, jogos de tabuleiro, jogos dramáticos e jogos cooperativos. A dança também é contemplada a partir das danças folclóricas, de salão e de rua. Na ginástica é encontrada a ginástica artística/olímpica, a ginástica de academia e a ginástica geral. As lutas apresentam-se como lutas de aproximação, lutas que mantêm a distância, lutas com instrumento mediador e capoeira.

Como visto os conteúdos, mesmo não se apresentando separadamente, podem ser divididos a partir dos conteúdos estruturantes da Educação Física. Porém, além desses, são descritos como conteúdos alguns temas que, se consideradas as DCE da disciplina (Paraná, 2008), seriam elementos articuladores e não conteúdos, tais como: qualidade de vida, higiene e saúde, corpo humano e sexualidade, primeiros socorros, acidentes e doenças do trabalho, caminhadas, alimentação, avaliação calórica dos alimentos, índice de massa corporal, obesidade, bulimia, anorexia, drogas lícitas e suas consequências, padrões de beleza e saúde. Esses temas podem ser dispostos nos eixos propostos como “Elementos articuladores dos conteúdos estruturantes para a educação básica”, que são “Cultura corporal e corpo”, “Cultura corporal e ludicidade”, “Cultura corporal e saúde”, “Cultura corporal e mundo do trabalho”, “Cultura corporal e desportivização”, “Cultura corporal – técnica e tática”, “Cultura corporal e lazer”, “Cultura corporal e diversidade”, “Cultura corporal e mídia”.

Na bibliografia da proposta em questão, foram identificadas muitas referências, mais precisamente trinta, das quais dezenove são correspondentes à metodologia de ensino, quatro são manuais didáticos, quatro são referenciais técnico e tático, um se refere à treinamento desportivo, um é de regras e um é de teoria pedagógica. Mesmo a maioria do referencial se baseando em metodologias de ensino de Educação Física, não é clara a proposta de ensino da instituição, além disso, os manuais didáticos, o livro de regras, de treinamento desportivo, os de técnica e tática se opõem ao que é proposto tanto pelas DCE como as próprias referências de metodologia de ensino citadas no texto. Outro fator a ser destacado é a ausência das DCE de Educação Física nos referenciais, afinal é o documento norteador da disciplina no estado do Paraná.

Nota-se uma variação muito grande na proposta da disciplina nesta instituição de ensino, de modo que não é possível se dizer no que a mesma se baseia, tendo em vista que o seu texto não corresponde aos seus referenciais e, mesmo tendo apresentando os conteúdos da Educação Física, os mesmos não são estruturados como apresentados nas DCE. Além disso, a ausência da metodologia e avaliação da instituição não permite um aprofundamento sobre a concepção de Educação Física admitida por ela.

4.2.4 Escola D

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	“... estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes”.
Fundamentação teórica	Crítico-superadora – DCE
Conteúdos de ensino	DCE – esportes, jogos e brincadeiras, dança, ginástica e lutas. Conteúdos estruturantes e conteúdos básicos (em quadros por série)
Metodologia de ensino	“...a metodologia aplicada nesta disciplina terá como foco principal, proporcionar ao aluno, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e também a reflexão sobre o movimento corporal”.
Avaliação	Diagnóstica, contínua e somatória.
Referências	Basicamente documentos legais, apenas uma referência de manual didático.

Mais uma vez torna-se possível e fácil a observação de que a escola toma como base as DCE da disciplina, pois a mesma apresenta a “Cultura Corporal” como objeto de estudo declarado, a avaliação também corresponde, sendo diagnóstica, contínua e somatória, assim como sua metodologia que é descrita em linhas idênticas, em sua maior parte, ao do documento em questão:

Cabe ressaltar que tratar o conhecimento não significa abordar o conteúdo ‘teórico’, mas, sobretudo, desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a construção do conhecimento pela práxis, isto é, proporcionar, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e a reflexão sobre o movimento corporal, tudo isso segundo o princípio da complexidade crescente, em que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no

Outra característica que pode ser identificada como advinda das DCE se refere aos conteúdos, tendo em vista que os mesmos usam a mesma nomenclatura: “Estruturantes” e “Básicos”. Além disso, são apresentados em tabelas por turmas, o que também se assemelha aos anexos das DCE que trazem os conteúdos estruturantes e básicos da Educação Física determinados por série.

Um detalhe interessante, é que no tópico “Avaliação” é encontrado o nome de uma outra escola do mesmo município, além disso, as propostas são quase idênticas, salvo por um parágrafo a menos na PPC em questão. Mas isso não é exclusividade nem do tópico, nem da escola, pois foram encontradas outras situações parecidas nas apresentações da disciplina e na metodologia.

Nas referências são encontradas três diretrizes, uma da Educação Básica, uma de Educação Física e uma das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o que indica que a proposta se baseia nos preceitos legais assumidos pelo estado, incluindo os eixos temáticos, tal como o ensino da cultura afro, em seu currículo. Também é citado o Livro Didático Público de Educação Física do Ensino Médio, o qual apresenta relações da Educação Física com outras disciplinas curriculares além, de tratar dos conteúdos específicos da mesma. A última referência traz um *site* como referência do que foi colocado no texto sobre a história da Educação Física a “Wikipédia”, este *site* é uma enciclopédia digital que tem o sistema Wiki, ou seja, trata de uma ferramenta em que:

[...] um internauta pode alterar qualquer conteúdo apresentado em um site com tal recurso, através do próprio browser utilizado para navegação. Ou seja, logo após editar um texto disponível e clicar no botão de salvamento, a página é atualizada automaticamente no site, sem que o autor da versão anterior (ou qual quer outra pessoa) precise aprovar a modificação. Nesse sentido, ninguém possui a posse definitiva sobre texto nenhum. Ou melhor, os textos são de todos, são da comunidade. (PRIMO & RECUERO, 2003, p. 58).

Desse modo, têm-se uma fragilidade no que é tomado como referencial histórico da disciplina, tendo em vista que a fonte tomada pode ser alterada por qualquer pessoa que sinta-se apta para tal. Na proposta poderiam ser tomadas mais referências que tratam de perspectivas metodológicas para a Educação Física que são condizentes com os Documentos Legais referenciados, dando uma maior profundidade teórica à PPC.

Contudo, entende-se que a proposta, apesar de apresentar algumas falhas teóricas, corresponde ao que é tomado como base para a Educação Básica do Paraná, de modo que seu objeto, seus objetivos e conteúdos são bastante claros, considerando-a como disciplina própria do currículo escolar.

4.2.5 Escola E

Objeto de estudo	Corporalidade; Corpo em movimento; Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento; Consciência Corporal.
Objetivos da disciplina	“... desenvolvimento integral do ser humano, utilizando para isso suas atividades que se concretizam pelo movimento”.
Fundamentação teórica	Várias
Conteúdos de ensino	DCE e Conteúdos do PSS e PAC
Metodologia de ensino	“Para alcançar nossos objetivos iremos trabalhar com aulas práticas, apresentações de trabalhos, exposições, vídeo, Internet, palestras, aulas em sala, utilização de recursos áudio visuais, laboratórios de informática”.
Avaliação	“Contínua, somativa e diagnóstica, permanente e cumulativa”
Referências	Baseada em referenciais metodológicos de ensino, apresentando um documento legal e um manual didático.

A escola E apresenta uma série de nomenclaturas para o que define como objeto de estudo, entendendo que todas elas estejam no sentido de cultura corporal, porém Bracht (1999) explica que os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em muitos discursos, muitas vezes assumindo perspectivas filosóficas e pedagógicas diferentes.

Nesse sentido, Daolio (2007, p. 2) afirma que “cultura é o principal conceito para a Educação Física” e segundo o autor “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje”. Nessa perspectiva, entende-se que, mesmo com a variação de termos, o

objeto de estudo concebido para a PPC de Educação Física na escola E, é a cultura corporal.

Em relação aos objetivos, referencial teórico e referências apresentadas, pode-se observar que não há um caminho determinado, ora o texto se relaciona com as DCE, ora com os PCNs, apesar de só serem referenciadas as DCE na proposta. Dos PCNs são retirados os conceitos referentes à formação integral do indivíduo e à motricidade, e das DCE de Educação Física, as questões referentes à cultura corporal e os seus conteúdos.

Os conteúdos apresentados são com base nas DCE, mas ao final é também exposto que serão trabalhados os conteúdos do PSS e do PAC, que fazem parte deste estudo, mas sem nenhuma descrição mais aprofundada sobre tais conteúdos, apenas descrevendo que a metodologia será “centrada nos conteúdos teórico-práticos”.

Na metodologia geral da proposta, não fica claro o que é entendido como método pela instituição, nem como serão alcançados os tantos objetivos propostos, apenas são descritos instrumentos metodológicos que serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem, tal como: aulas práticas, exposições, vídeos, palestras, recursos áudio visuais, entre outros. O que também é observado na avaliação, pois não é conceituado o entendimento de avaliação, são descritos apenas os instrumentos avaliativos, bem como os procedimentos para atribuição de notas.

Porém, na descrição dos conteúdos há menção em relação à metodologia de ensino, quando é afirmado que os esportes serão trabalhados a partir do seu histórico, regras, fundamentos técnicos e táticos, bem como seus aspectos sociais. Os jogos e brincadeiras partirão do seu resgate histórico para uma análise da sua importância para a qualidade de vida. As danças também terão sua parte histórica e sua diversidade na manifestação cultural preservadas, além de salientada a sua importância para as relações humanas no convívio social. A ginástica compreende um breve estudo histórico e sua vivência prática. As lutas também terão um estudo histórico, sua visibilidade na mídia, seu aspecto de melhoria das capacidades físicas e vivência prática.

Com relação à abordagem histórica dos conteúdos, ela está prevista nas DCE de Educação Física, desde que de maneira crítica e não anacrônica; regras também, mas só as elementares; num panorama geral, os conteúdos apresentados nas DCE (Paraná, 2008) pretendem que os alunos reconheçam o seu corpo e reflitam criticamente sobre as práticas corporais. Sendo assim, técnicas e táticas, regras, vivências práticas destituídas de análises críticas não representam o ideal lançado pelas DCE de Educação Física.

Como não há clareza na proposta apresentada, o que pode-se perceber é que há um emaranhado de informações relativas à disciplina, as quais, na maioria das vezes, não se relacionam com as perspectivas atuais da área no contexto estadual, estando mais atrelada à concepção nacional, na perspectiva descrita nos PCNs.

4.2.6 Escola F

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	“A disciplina de Educação Física visa proporcionar ao educando vivências diversas que contribuam para o seu desenvolvimento bio-psico-social, contribuindo para uma melhor qualidade de vida”.
Fundamentação teórica	DCE
Conteúdos de ensino	DCE – quadros por série
Metodologia de ensino	“contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais.”
Avaliação	“... usa a nota numérica como instrumento de avaliação e está numa constante busca de um processo eficaz que permita uma avaliação compatível com o seu pensamento pedagógico”.
Referências	Variadas, mas com um grande percentual de referenciais técnicos.

A escola F durante todo o seu corpo textual apresenta conteúdo voltado às DCE, com exceção da avaliação que não é conceituada através do referido documento. A PPC da escola F expõe a avaliação como sinônimo de atribuição de nota e não esclarece qual a sua corrente pedagógica, uma vez que é dito que o colégio “está numa constante busca de um processo eficaz que permita uma avaliação compatível com o seu pensamento pedagógico” (PPC escola F).

Mais uma vez, é encontrada a “Cultura corporal” como objeto de estudo da disciplina, de modo que os objetivos traçados para contemplar tal objeto não se centralizam em propostas que sejam pertinentes, reduzindo a Educação Física atual como sinônimo de qualidade de vida, como disciplina que auxilia no desenvolvimento bio-psico-social do aluno, que compreende de maneira “prática” a atividade física. Em diversos momentos são citados no texto esses termos que relacionam à Educação Física à uma visão simplista da área.

Porém, em outros momentos do texto, é possível destacar objetivos que são próprios da disciplina:

A importância da dimensão social da Educação Física é relevante, pois possibilita a consolidação de um novo entendimento em relação ao movimento humano como expressão da identidade corporal, como prática social e como uma forma do homem se relacionar com o mundo, apontando a produção histórica e cultural dos povos relativos à ginástica, à dança, ao esporte e aos jogos, bem como as atividades que correspondem às características regionais. Proporcionando ao educando a possibilidade de o mesmo perceber o tempo histórico em que ele está inserido, podendo então observar a realidade e ter meios para saber os caminhos que podem percorrer. (PPC escola F).

Há uma contradição no que é tomado como objetivo da disciplina, ora a proposta é reduzida à questões relacionadas com a qualidade de vida, ora é reconhecida como agente da Cultura Corporal. Mas, em outros momentos, tal como na metodologia, é reforçado sua integração às DCE de Educação Física, pois, mesmo sem ser referenciado, é citado diretamente o seu primeiro parágrafo do “Encaminhamento Metodológico”, onde é dito que:

Considerando o objeto de estudo da Educação Física [...] a Cultura Corporal, por meio dos Conteúdos Estruturantes propostos – esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras -, a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais. (PPC escola F / PARANÁ, 2008, p. 72).

Ainda é ressaltada no campo da metodologia a importância de superar perspectivas pautadas no tecnicismo e na desportivização, o que mais uma vez condiz com a perspectiva crítica da Educação Física. Além disso, como na escola anterior, também estão previstos dentre os conteúdos uma abordagem metodológica que contemple a cultura afro-brasileira e indígena.

A maior contradição encontra-se nas referências da proposta, onde, surpreendentemente, são encontradas entre dezoito referências, sete que tratam de questões voltadas ao corpo como algo biológico. Ao mesmo tempo, também está presente as DCE da disciplina, bem como o Coletivo de autores (1992), que têm uma visão diferente da visão biologicista da área. Além disso, apresentam-se alguns manuais didáticos para a prática pedagógica.

Portanto, há de se dizer que a PPC da Escola F encontra-se baseada numa perspectiva crítico-superadora, como as DCE de Educação Física, porém o seu respaldo teórico contradiz tal proposta, privilegiando referenciais que indicam uma abordagem voltada ao tecnicismo, ao rendimento, à performance e a prática de exercícios físicos, além do que a maior parte dessas referências se dão no viés biológico da disciplina.

A Educação Física nesta instituição é concebida como disciplina, porém, tudo o que foi descrito anteriormente leva a uma reflexão sobre o entendimento da proposta educativa para a disciplina, de que modo esta se processa, a partir das concepções descritas no texto ou a partir do que se toma como referencial? Ou ela é somente um documento escrito e sua prática não condiz com nenhuma dessas concepções?

4.2.7 Escola G

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	“Acesso ao conhecimento e às manifestações ou práticas corporais produzidos historicamente pela humanidade”. Desenvolver habilidades corporais; resgate de valores; experimentar vivências corporais diversificadas; entender o lazer como manifestação cultural; desenvolver iniciativa, criatividade, autonomia...; valorizar práticas corporais de grupos étnicos diferentes.
Fundamentação teórica	LDB, DCE

Conteúdos de ensino	Quadros por série (Estruturantes e Básicos): DCE
Metodologia de ensino	Problematização; desenvolvimento de atividades; reflexão sobre a prática. Superação da dimensão motriz
Avaliação	Contínua, permanente e acumulativa
Referências	DCE, livros de metodologia de ensino de Educação Física e o Livro Didático Público de Educação Física para o Ensino Médio.

Apesar de em alguns momentos da apresentação da disciplina a PPC da escola G se referir à Educação Física como “oportunidade de desenvolver habilidades corporais”, “oportunidade de participar de atividades culturais” e de “resgate de valores”, de modo mais geral, a proposta advém de pressupostos lançados pelas DCE de Educação Física e, isso é observável durante vários momentos, como os que serão descritos na sequência.

Diferentemente da maioria das PPC, a Escola G não apresenta um percurso histórico da disciplina, partindo diretamente das reflexões atuais da prática de ensino da Educação Física. Neste primeiro momento é que existe uma divagação entre vários objetivos que a Educação Física pode atingir, mas que, não necessariamente são os mais importantes, de modo que o que realmente é tomado como objetivo principal da disciplina aparece apenas na terceira página da apresentação da PPC, a qual parafraseia um trecho das DCE (Paraná, 2008):

Tendo em vista que o objeto de estudo e de ensino da Educação Física é a cultura corporal devemos garantir aos alunos o acesso ao conhecimento e às manifestações ou práticas corporais produzidos historicamente pela humanidade, a fim de auxiliar os alunos na sua formação de cidadãos críticos e reflexivos na interação com o processo histórico, político, social e cultural (PPC de Educação Física Escola G).

No trecho apresentado, está reconhecido o principal objetivo da Educação Física Escolar bem como o seu objeto de estudo na perspectiva crítico-superadora. Mais à frente na proposta, também são indicados, antes mesmo do tópico “Conteúdos”, quais são os temas tratados na Educação Física a partir do que é considerado como formas de expressão no mundo: jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginástica, esporte e expressão corporal.

Quando se trata especificamente dos conteúdos a serem trabalhados, os mesmos são dispostos em dois quadros, divididos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, que contemplam os Conteúdos Estruturantes e os Conteúdos Básicos previstos para as duas etapas, semelhante ao modelo dos anexos das DCE de Educação Física (Paraná, 2008).

Em relação à metodologia, além de evidenciar que a sua proposta de ensino deve ir além de uma perspectiva motriz, considerando as diversas manifestações corporais, é priorizado o ensino de conteúdos sistematizados, onde os alunos obtenham noções e conceitos referentes aos conteúdos estabelecidos num grau de complexidade aprofundado no decorrer dos anos escolares. Outra característica diferenciada das outras PPC, é que também é descrita uma sugestão de divisão da aula em três momentos: 1) problematização do conteúdo da aula; 2) desenvolvimento das atividades para apreensão do conteúdo e 3) reflexão sobre a prática. Tudo isso na tentativa de se alcançar uma participação mais efetiva dos alunos e dos professores, atentando para a criticidade que as aulas devem ter.

O sistema de avaliação proposto pela Escola G prevê a participação de todos os alunos nas atividades propostas, de modo que seja considerado o seu comprometimento com as atividades propostas e a sua assimilação do conteúdo. Para tanto são descritos vários instrumentos utilizados, tais como: provas escritas e práticas, seminários, debates, trabalhos individuais e em grupo, discussões, etc.; além de ser destacada a recuperação dos conteúdos de maneira paralela ao processo de ensino.

Analisando as Referências da proposta vê-se que a mesma encontra-se apresenta o documento que rege a Educação Física na Educação Básica do Paraná – as DCE, traz o Coletivo de Autores, que são a base das DCE, além de três referências metodológicas do ensino da Educação Física e o Livro Didático Público de Educação Física do Ensino Médio.

De forma geral, a PPC da Escola G é pertinente, torna a sua prática como disciplina curricular evidente, apresentando tópicos essenciais para a sua prática docente. Para sua melhoria alguns objetivos poderiam ser melhores sintetizados

para não ofuscar o seu objetivo principal, pois a partir deste muitos outros se concretizam.

4.2.8 Escola H

Objeto de estudo	Educação do corpo; corpo-mente; cultura corporal.
Objetivos da disciplina	Referem-se à questões da cultura corporal, ao conhecimento teórico-prático dos conteúdos e à hábitos saudáveis.
Fundamentação teórica	DCE – crítica; Cartesiana;
Conteúdos de ensino	DCE – quadros
Metodologia de ensino	“... ênfase na cultura corporal, numa perspectiva de crescimento e criticidade do aluno, levando-o a vivência prática e reflexões teóricas para o seu crescimento pessoal e social”.
Avaliação	Contínua, permanente e cumulativa.
Referências	Varição entre documentos legais, metodologia de ensino de Educação Física, teorias pedagógicas educacionais e manual didático.

Uma das PPC mais contraditórias talvez seja a da escola H, pelo fato de ela ainda apresentar a preocupação da separação entre corpo e mente e não conseguir relacioná-los como algo indissociável, pois, por diversas vezes no texto são colocadas questões fisiológicas, com referência ao corpo biológico, à prática, separadamente das questões culturais e da reflexão sobre o fazer. Isso é evidenciado na metodologia da proposta, onde cada conteúdo é descrito a partir do que será feito como parte teórica e como parte prática, como se as duas coisas não pudessem acontecer no mesmo momento.

A proposta apresenta várias questões trazidas a partir das DCE, de modo que as mesmas encontram-se referenciadas ao final do documento. Porém, o que não condiz com as DCE é que mesmo utilizando-se desse documento norteador, a escola não consegue entender o princípio fundante da sua proposta, que é a Cultura Corporal como meio de superação de antigas concepções da Educação Física, tal como essa que separa corpo e mente ou que precisa tomar como objeto “corpo-mente” como se só a palavra “corpo” não desse conta da Educação Física numa perspectiva crítica.

Durante a apresentação da disciplina na PPC da Escola H são apresentadas várias concepções contraditórias sobre a disciplina, das quais são destacadas duas aqui: 1) “A tendência da Educação Física de hoje e a visão do homem como um todo sem divisões de diversidades culturais, relações sociais, protagonizando mudanças estruturais na sociedade, buscando estabelecer propostas transformadoras” e 2) “A Educação Física passa hoje por um momento de fundamental importância em sua história onde a remete a noção do corpo-mente, ou seja, a educação do corpo com sentido de reflexão, diversão, lazer, trabalho e esporte, eixos que darão novo alinhamento a disciplina...”. Nos dois fragmentos, embora em contextos diferenciados, é possível identificar equívocos em relação à proposta atual da disciplina de Educação Física.

No primeiro trecho atenta-se para o fato de se considerar o homem como algo único, não dotado de particularidades, o que contradiz os preceitos lançados pelas DCE (Paraná, 2008, p. 53) as quais consideram as diversidades culturais, compreendendo que a prática pedagógica da disciplina num “... contexto mais amplo significa entender que ela é composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos”.

Em relação ao segundo fragmento destacado anteriormente, a problemática não se dá na forma de se pensar a Educação Física, pois é destacada uma visão crítica sobre a disciplina, porém, o que não se encaixa é o termo utilizado: “corpo-mente”, pelo fato do mesmo representar uma visão fragmentada do ser humano, o que leva a pensar o corpo de forma reduzida, onde expressão “corpo” sem o sufixo “mente”, como considerado por Medina (1987, p. 41): “... é tratado como pura e simplesmente como um objeto em nada diferente de uma máquina qualquer”, ou seja, eliminam-se as possibilidades de um ser humano racional, capaz de refletir sobre as práticas corporais.

Outra questão interessante, é que na primeira parte do texto da PPC da Escola H, mesmo apresentando indiretamente vários objetivos na apresentação é conferido um tópico específico para tal, nomeado como “Objetivo geral da disciplina”. Neste tópico são descritos três objetivos e não apenas um, como esperado para um objetivo específico, além disso, é repetida de forma idêntica a última parte da apresentação da disciplina. Porém, todos os objetivos dizem respeito à valorização, ao conhecimento e à vivência de manifestações culturais

corporais a partir da prática pedagógica teórico-prática buscando compreender a cultura em que se inserem e favorecer à adoção de hábitos saudáveis e a qualidade de vida, de modo que poderiam ser sistematizados num único objetivo.

No que diz respeito aos conteúdos, diferente dos objetivos, são apresentados de maneira sintetizada e clara a partir de dois quadros, um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, com conteúdos estruturantes e básicos, como sugerido nas DCE de Educação Física e lembrando o formato dos anexos deste documento.

A metodologia também corresponde às expectativas das DCE, optando pela ênfase na Cultura Corporal, porém, mais uma vez a divisão entre teoria e prática, corpo e mente aparece, quando é descrito que a metodologia favorecerá a “vivência prática e reflexões teóricas”, como se a partir da prática da disciplina não fosse possível a construção de uma reflexão teórica. Isso é comprovado quando se apresenta a metodologia de trabalho de conteúdo um a um como no exemplo retirado do texto que trata do ensino da dança:

Abordando o conteúdo dança, será trabalhada a história através de textos e pesquisas, possibilitando o estudo da dança e analisando a cultura local, culturas de outros povos e suas manifestações e possibilidades de dramatização e expressão corporal, utilizando vários ritmos para que todos os alunos participem, proporcionando a reflexão sobre a influência social.

Na parte prática será estimulada a construção de coreografia de vários ritmos, para apresentação em sala e no próprio colégio em forma de festivais, e estimular a aplicação da dança como exercício físico regular na vida de cada educando (PPC de Educação Física – Escola H).

Até mesmo na construção do texto a teoria e a prática se separam, de modo que a primeira parte se refere ao conteúdo trabalhado a partir do emprego de materiais didáticos próprios de sala de aula, tais como textos e pesquisas, mas a divisão fica mais clara na segunda parte quando é iniciado o parágrafo com o termo “Na parte prática”, evidenciando uma separação entre teoria e prática.

Com relação à avaliação percebe-se que a mesma é compreendida como um processo, ou seja, é descrito que ela será contínua, permanente e cumulativa, como previsto pela LDB nº. 9394/96 (Brasil, 1996), servindo não apenas como

meio de aferição de notas aos alunos, mas como meio de repensar a prática pedagógica de modo geral. Para tanto, são especificados diversos instrumentos avaliativos, tais como provas, pesquisas, experimentos, seminários, avaliações práticas, apresentação de danças e organização de jogos, porém é evidenciado que quando se trata de avaliações práticas e apresentações, não será avaliada a habilidade na execução e sim o comprometimento com a atividade proposta. Desse modo, subentende-se que a proposta avaliativa da instituição é condizente com o que é orientado pelas DCE (Paraná, 2008, p. 77), pois a mesma considera a importância de "... favorecer maior coerência entre a concepção defendida e as práticas avaliativas que integram o processo de ensino e aprendizagem", deixando claro que critérios como o comprometimento e o envolvimento dos alunos no processo pedagógico devem ser considerados.

Nas referências bibliográficas da PPC são encontradas cinco obras, das quais uma se configura como documento legal, pois se trata das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica de Educação Física, duas que trazem uma perspectiva metodológica para a disciplina, dentre elas o Coletivo de Autores (uma das bases das DCE), além de uma referência mais relacionada à teorias pedagógicas e um manual didático de brincadeiras.

De modo geral, a partir da PPC da Escola H pode-se notar que não há um entendimento direto sobre o que se toma como objeto de estudo e como objetivos para se chegar a algum lugar com a disciplina, há um emaranhado de informações que dificulta esse entendimento. Porém, tanto os conteúdos, como a metodologia, avaliação e referências tomam as DCE como norteadora, deixando perceptível a conduta durante a prática pedagógica, o que de certa forma pode sugerir que nesta instituição sabe-se proceder com as aulas de Educação Física, mas não é clara a sua finalidade.

4.2.9 Escola I

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	Favorecer o entendimento da Educação Física numa perspectiva cultural
Fundamentação	DCE – crítico superadora

teórica	
Conteúdos de ensino	DCE – quadros com conteúdos estruturantes e básicos do Ensino Fundamental e Médio.
Metodologia de ensino	Reflexão, interpretação crítica sobre as propostas.
Avaliação	Diagnóstica, contínua e cumulativa.
Referências	Sobreposição de referenciais de treinamento desportivo.

Assim como a maioria das PPC, a Escola I traz como primeiro tópico a “Apresentação da disciplina”. Neste campo é possível identificar uma contextualização histórica da disciplina, objetivos, apresenta seu objeto de estudo e um subtópico intitulado “Fundamentação Legal”.

A contextualização teórica apresenta as correntes filosóficas que influenciaram a Educação Física, as Leis que legalizaram a sua prática escolar e suas diferentes concepções ao decorrer dos anos, até se chegar à admissão da Cultura Corporal como objeto de estudo e, conseqüentemente, o seu objetivo de possibilitar a vivência e reflexão das diferentes manifestações corporais culturais.

Como percebido, ao menos nesse primeiro momento, a PPC da instituição estudada é centrada nos preceitos alavancados pela DCE de Educação Física (Paraná, 2008, p. 49), baseando-se numa perspectiva crítica da disciplina, que se traduz em “... garantir o acesso aos alunos ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo”.

Nos conteúdos adotados também há uma relação direta com a DCE de Educação Física, tendo em vista que os mesmos encontram-se dispostos em quadros, divididos em “Estruturantes” e “Básicos”, tal qual a disposição encontrada dos mesmos nos anexos das DCE. Além disso, o interior dos quadros é composto também pelos mesmos conteúdos reconhecidos na DCE: Esportes, Jogos e Brincadeiras, Dança, Ginástica e Lutas.

A metodologia é apresentada de forma compacta, listando os instrumentos pedagógicos utilizados, assim como os recursos didáticos, porém não fica explícita a sua finalidade, mas ela pode ser entendida quando apresentados os recursos metodológicos, pois é reconhecido que através destes o aluno obtenha uma concepção crítica e reflexiva dos conteúdos de forma interpretativa.

A avaliação, segundo o que diz a PPC, segue a Deliberação 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a qual estabelece em seu Artigo 1º que:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. (PARANÁ, 1999, s/p.).

Dessa forma, é estimado que a avaliação em Educação Física na instituição se dê de forma diagnóstica, contínua e cumulativa, atentando para o fato de que os aspectos qualitativos devem sobrepor os quantitativos, além de prever a utilização de instrumentos avaliativos diversificados. Essa concepção é condizente com a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), bem como com as DCE (Paraná, 2008), pois também assume a importância de o aluno demonstrar o seu comprometimento e envolvimento com as atividades propostas.

Se analisada a PPC da escola I sem observar as referências da mesma, dizer-se-ia que se trata de uma proposta baseada nas DCE de Educação Física. Porém, quando vistas as referências, fica nítida a contradição existente. As DCE são contempladas neste item, porém de vinte e nove referências, dezoito dizem respeito ao treinamento desportivo. Além dessas, outras quatro são de manuais didáticos que também se referem à prática esportiva. O que leva a uma interpretação dupla entre a teoria da proposta, baseada em pressupostos legais, e as referências, onde há a prevalência esportiva dentre os conteúdos, o que pode indicar que o conteúdo seja trabalhado não de forma crítica e sim como prática esportiva. Porém, isso não é afirmado na PPC e também não pode ser confirmado apenas com esse indicativo, seria necessária uma pesquisa de campo.

O que se pode concluir da proposta é que, basicamente, ela foi formulada a partir de preceitos legais e, principalmente, pela DCE, mas que existe uma contradição extrema no que é colocado como referência, pois se as “Referências”

colocadas na PPC, na verdade forem “Bibliografia”, não existe uma relação lógica entre o que é colocado no papel e o que baseia a prática pedagógica.

4.2.10 Escola J

Objeto de estudo	Desenvolvimento global do aluno; “Expressividade Corporal”.
Objetivos da disciplina	Educação Física como prática do movimento, instrumento socializador; formação de cidadãos completos.
Fundamentação teórica	DCE; Esportivização.
Conteúdos de ensino	Futsal, Atividades recreativas; atletismo; ginástica; voleibol; tênis de mesa; basquetebol; qualidade de vida; dança; handebol; xadrez; e teatro.
Metodologia de ensino	“... práxis pedagógica, vinculadas aos conteúdos em conformidade com as diretrizes curriculares tendo como principal foco o desenvolvimento da corporeidade”.
Avaliação	Contínua, somática e diagnóstica.
Referências	Ênfase em manuais didáticos e treinamento desportivo.

Como a maioria das propostas analisadas neste trabalho, a PPC da Escola J apresenta uma estrutura bastante comum, com cinco tópicos: 1) Apresentação da disciplina; 2) Conteúdos Estruturantes; 3) Metodologia; 4) Avaliação e; 5) Referências Bibliográficas. Porém, no que diz respeito ao conteúdo de tais tópicos ela apresenta grandes variações relacionadas à questões teóricas.

No primeiro campo – Apresentação da disciplina, são expostos os objetivos da disciplina, é definido o seu objeto de estudo, bem como os seus conteúdos. Diferente de algumas propostas anteriores, não é apresentada uma contextualização histórica da disciplina, nem legislações que a regem.

Como objeto de estudo é considerado a “Expressividade Corporal” e não a “Cultura corporal” que, apesar de serem termos parecidos se diferem pelo fato de que a expressão corporal se relaciona com qualquer tipo de expressão/emoção demonstrada a partir do corpo, enquanto que a Cultura Corporal reúne manifestações corporais produzidas pelos seres humanos ao longo da história, as quais são significativas para estes sujeitos. Além disso, não é especificado no texto que a Expressividade Corporal seja o objeto, mas que ela é o “Conteúdo Estruturante” da Educação Física, entendendo aqui que este conteúdo

estruturante se diferencia daquele que é mencionado nas DCE, pois este quer se referir como o fim da disciplina.

Como objetivo são indicados: “o desenvolvimento global do indivíduo”; a “inserção do aluno na prática do movimento corporal”; “instrumento socializador”; “resgatar valores adormecidos em nossa realidade, despertando assim a auto-estima, o respeito mútuo, estimulando o aprendizado, aperfeiçoamento das habilidades de forma eficaz, construtiva e saudável”; “reconhecimento dos limites e das possibilidades de expressão dos indivíduos”; “colabora para a formação de cidadãos completos, capaz de utilizar seu senso crítico, elaborar, traçar e alcançar metas e objetivos, buscando a formação de um ser consciente, íntegro e seguro das suas ações” (PPC Escola J).

Com exceção do último objetivo descrito acima, os demais não se caracterizam com uma perspectiva crítica da Educação Física, como proposto pelo Coletivo de Autores (1992) e pelas DCE de Educação Física (Paraná 2008), pois utilizam da disciplina para o desenvolvimento de outras competências que não dizem respeito à Educação Física.

Na proposta, os conteúdos partem do “Conteúdo Estruturante: Expressividade Corporal”, onde são considerados como “temas” o futsal, atividades recreativas, atletismo, ginástica, voleibol, tênis de mesa, basquetebol, qualidade de vida, dança, handebol, xadrez e teatro. Tais temas são subdivididos, para que seja especificado do que cada um trata.

É notável a sobreposição dos esportes sobre os demais conteúdos, pois eles nem são condensados como apenas um conteúdo, mas como se cada um deles fossem conteúdos distintos. No meio deles, aparecerem timidamente alguns outros conteúdos previstos nas DCE, tal como a ginástica e a dança.

De acordo com Betti (1999, p. 25) “... o esporte é o veículo mais utilizado como forma de difusão do movimento corporal na escola de 1º e 2º graus. Mais do que isto, somente algumas modalidades esportivas tais como o futebol, basquetebol e voleibol fazem parte do conteúdo das aulas de Educação Física”. O que corresponde ao que foi descrito anteriormente, pois a proposta favorece o ensino de esportes populares, tanto individuais como coletivos. Além disso, é importante ressaltar que nos sub itens dos conteúdos/temas, a teoria é

compreendida como regras das modalidades esportivas, e são contempladas técnica e tática, sistemas e jogos Pré-desportivos e, em momento algum é sugerido algo proveniente da cultura corporal, pelo contrário, têm-se uma proposta baseada na esportivização.

Segundo a PPC da Escola J, sua metodologia “busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação social e a afirmação de valores e princípios democráticos” assim como também “... a práxis pedagógica, vinculadas aos conteúdos em conformidade com as diretrizes curriculares tendo como principal foco o desenvolvimento da corporeidade”. Pela primeira vez são citadas as DCE da disciplina, porém não é descrita a base metodológica prevista nesta, só é compreendida a necessidade da adequação do conteúdo de acordo com a série e faixa-etária do público.

A avaliação na concepção da PPC da Escola J deve ser contínua, somática e diagnóstica, porém, como instrumento avaliativo é tomado o teste escrito e a participação do aluno, o que não representa uma grande variação nos métodos avaliativos, contrariando a ideia de avaliação diagnóstica que é percebida na proposta como uma avaliação que vai “detectando os principais pontos do processo de aprendizagem, possibilitando um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento individual e rastreando sua situação no meio educacional” (PPC – Escola J).

Nas Referências Bibliográficas são contempladas quatro obras que se relacionam com o treinamento desportivo, quatro manuais didáticos, dois livros de metodologia de ensino da Educação Física e um Documento legal – DCE, demonstrando mais uma vez a característica eclética da proposta.

Há uma descaracterização do que é entendido como proposta curricular nas DCE por parte da PPC da escola J. Afinal ela traz questões pertinentes às diretrizes, relacionando a área com a expressividade corporal, com a formação do cidadão, com o desenvolvimento da corporeidade, mas restringe o objeto da disciplina ao que se subentende, a partir dos referenciais e conteúdos, à prática esportiva. Trata-se, portanto de uma mistura de finalidades e perspectivas teóricas, representando uma forte herança de concepções históricas da Educação

Física que na proposta pedagógica da instituição escolar em questão ainda não foi superada.

4.2.11 Escola K

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	“humanizar e diversificar a prática pedagógica, buscando ampliar para o trabalho que incorpora as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal”.
Fundamentação teórica	DCE
Conteúdos de ensino	DCE – quadro
Metodologia de ensino	“... proporcionar ao aluno, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e também a reflexão sobre o movimento corporal, dentro de um princípio de complexidade crescente”.
Avaliação	Diagnóstica, contínua, clara, sistemática, somatória e formativa.
Referências	Divisão entre referências que trazem metodologias de ensino na disciplina e treinamento desportivo junto com manuais didáticos.

De forma geral a PPC da Escola K demonstra uma relação íntima com as DCE, apresentando objeto, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação condizentes com o documento, fugindo à regra apenas as suas Referências Bibliográficas, as quais serão analisadas na sequência.

É destacado no texto da proposta a criação das DCE, deixando claro que é esse documento que norteia a Educação Física no Paraná e que é neste que a instituição se fundamenta. A PPC da Escola K não identifica diretamente a Cultura Corporal neste momento (só na metodologia), como o seu objeto de estudo, mas esclarece que o objetivo da Educação Física é “... humanizar e diversificar a prática pedagógica, buscando ampliar para o trabalho que incorpora as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal” e que isso pode ser alcançado através de:

[...] atividades que desenvolvam suas potencialidades, e forma democrática, dando-lhes uma consciência crítica de novas formas de entender o corpo, as práticas desportivas, recreativas para que de posse dessa consciência, possa participar e interferir como ser humano e cidadão em sua realidade, usando conhecimentos para obtenção de uma vida saudável e de qualidade (PPC – Escola K).

Além do objetivo descrito anteriormente, o qual se encontra na fundamentação teórica da disciplina, a PPC apresenta um tópico específico para listar os objetivos da disciplina, os quais têm como pretensão possibilitar a reflexão sobre as práticas corporais, exercendo-as no seu meio social e cultural; desenvolver a cultura corporal a partir da cooperação; conceber a Educação Física como possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano; e favorecer a interdisciplinaridade.

Os conteúdos contemplados seguem o modelo das DCE, apresentando conteúdos Estruturantes e Básicos e dispostos em quadro, e é destacada a importância de serem trabalhados de maneira progressiva a partir das séries em que são aplicados. Para tanto, também segue a metodologia indicada nas DCE que prevê a práxis pedagógica voltada à formação integral do ser humano tendo como foco principal “... proporcionar ao aluno, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e também a reflexão sobre o movimento corporal” (PPC – Escola K).

Na avaliação, além de estar descrito que trata-se de um processo diagnóstico, contínuo, claro, sistemático, somatório e formativo, é destacado que o aluno não será avaliado a partir de padrões técnicos, como era feito há algum tempo antes, quando a performance era visada.

A Proposta Pedagógica Curricular da escola K encontra-se em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais e parece legitimar a Educação Física como disciplina escolar. Apenas destaca-se o fato de, nas suas referências, um grande número de obras referentes ao treinamento desportivo estar contemplado, o que leva a entender que a prática esportiva é bastante valorizada no ambiente escolar, contradizendo o que as DCE tomam como objetivo, que trata da valorização da Cultura Corporal em todos os seus aspectos e variações. Inclusive, no ambiente escolar, os esportes são concebidos de

maneira não tradicionais como prevêm essas referências, que são de utilização para propostas de treinamento esportivo e não aprendizagem sobre as várias esferas do esporte.

Mais especificamente, são apresentadas nove referências que trazem discussões metodológicas de ensino da disciplina, uma que é documento legal (DCE), oito manuais didáticos, sete de treinamento desportivo e duas de regras de modalidades esportivas.

4.2.12 Escola L

Objeto de estudo	Cultura corporal do movimento
Objetivos da disciplina	Formação do indivíduo crítico e reflexivo; proporcionar o maior número de vivências; desenvolvimento integral do ser humano;
Fundamentação teórica	DCE e PCN
Conteúdos de ensino	DCE
Metodologia de ensino	Desenvolvimento de noções e conceitos dos conteúdos da disciplina; Exercícios e habilidades esportivas
Avaliação	Diagnóstica, contínua, cumulativa, processual, somativa e qualitativa. Obs.: dentre as técnicas avaliativas inclui-se testes físicos.
Referências	Dividem-se entre manuais didáticos, treinamento desportivo e metodologia de ensino.

A PPC da Escola L parte de um histórico da disciplina, onde é descrito desde as primeiras teorias, influenciadas pelo pensamento médico e militar, até os dias atuais. Partindo para a apresentação da disciplina, onde são descritas condições físicas da escola, os projetos desenvolvidos e a definição da área. Na sequência é apresentada a fundamentação legal da disciplina através das Leis, Decretos, Resoluções e Instruções Normativas conduzem a Educação Física. Em seguida são apresentados os objetivos da disciplina de forma extensa. Os conteúdos estruturantes são os próximos na proposta, seguidos da metodologia, avaliação da disciplina e, finalizando com as referências.

Como dito anteriormente, além da descrição da estrutura física da escola e dos projetos por ela desenvolvidos, na apresentação pode ser identificado o objeto de estudo da proposta, seu objetivo e seus conteúdos:

A Educação Física é a área do conhecimento que integra a cultura corporal do movimento, expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde dos alunos. Cita-se então, como objetivo de estudo da disciplina o aluno como sendo uma visão de corpo em movimento, e o conteúdo estruturante, o bem estar físico e mental deste corpo, buscando garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania (PPC – Escola L).

No trecho apresentado é visto que a “Cultura Corporal”, usada para definir o objeto de estudo da Educação Física está contemplada. Além disso, em outro momento, é citado o objetivo geral da disciplina, como produtora de conhecimento que contempla a pluralidade de manifestações da Cultura Corporal. Além deste, outros objetivos retirados dos PCNs, os quais se referem aos temas transversais educacionais, tais como hábitos saudáveis, padrões de beleza, higiene, entre outros, são contemplados na proposta.

Em relação aos conteúdos privilegiados nesta proposta, apesar de não estarem dispostos em quadro, são os mesmos concebidos pelas diretrizes, inclusive o termo “estruturantes” aparece novamente ao lado dos conteúdos.

Na metodologia percebe-se que preceitos advindos dos PCNs são adotados, os quais não correspondem às perspectivas das DCE. É considerado importante o conhecimento de várias técnicas corporais, de modo que exercícios de habilidades e fundamentos esportivos como pré-requisito para a aprendizagem das modalidades esportivas. Além disso, é proposto que as regras dos esportes sejam trabalhadas de forma teórica e os seus fundamentos de forma prática. Tudo isso vai de encontro com o que é concebido pelas DCE, pois, segundo Paraná (2008), a concepção adotada prevê a ampliação da visão de mundo, superando perspectivas pautadas no tecnicismo e na desportivização, mais que isso, é recomendado que somente as regras mais elementares sejam trabalhadas, possibilitando a recriação das mesmas.

No item “avaliação” também são encontradas divergências com o que é tomado como parâmetro estadual, a partir das DCE. Apesar de se denominar como diagnóstica, contínua, cumulativa, processual, somativa e qualitativa, são descritos alguns instrumentos avaliativos que não contemplam essa perspectiva,

tais como “Fichas de avaliação de acompanhamento do desenvolvimento social e biométrico”.

O exame biométrico se refere a uma avaliação do desempenho físico do aluno, o qual é comparado com um exame anterior ou com tabelas de resultados esperados, por isso se referem à ênfase na aptidão física, onde o desempenho é levado em consideração, classificando os alunos de acordo com os resultados obtidos.

Nas Referências da proposta são encontradas na sua maioria, obras que se relacionam com a prática desportiva, pois seis delas são de treinamento desportivo e outras seis são manuais didáticos também de ensino desportivo, além destas, são encontradas seis obras que tratam da metodologia de ensino da Educação Física e as DCE, que se enquadram como documento legal.

Nota-se na proposta um misto de preceitos advindos da Cultura Corporal com uma perspectiva desportiva da disciplina. Além disso, a fundamentação teórica advém tanto das DCE como dos PCNs, o que também não traduz uma concepção sólida da disciplina.

4.2.13 Escola M

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	Experimentar vivências corporais diversificadas; entender o lazer como manifestação cultural; valorizar as diferentes práticas corporais.
Fundamentação teórica	DCE
Conteúdos de ensino	DCE – quadros com conteúdos estruturantes e básicos
Metodologia de ensino	Conhecimento sistematizado, noções e conceitos a respeito dos conteúdos da disciplina.
Avaliação	Diagnóstica, contínua e somativa
Referências	Baseiam-se em metodologias de ensino da disciplina e DCE.

A PPC da Escola M tem início com a apresentação da disciplina, a qual inicialmente fala dos movimentos europeus que constituíram a Educação Física, expondo também a visão atual da disciplina que, segundo a proposta, tenta romper com a visão fragmentada de homem.

No decorrer da apresentação é possível identificar a utilização de alguns termos que não condizem com a perspectiva atual da disciplina quando, por exemplo, a Educação Física é colocada como sinônimo de atividade física e esportiva, ou quando menciona que “... a Educação Física proposta pelas escolas, possibilita aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades corporais”. Afinal não é papel da Educação Física escolar promover o desenvolvimento apenas de habilidades, mas sim o acesso ao conhecimento referente às manifestações corporais, inclusive Paraná (2008) percebe as DCE, o documento norteador da disciplina no estado, como interrogador da hegemonia que entende a Educação Física somente como treinamento do corpo.

Mais a frente, ainda na apresentação da disciplina, contraditoriamente ao descrito no parágrafo anterior, é conferido que para justificar a legitimidade da Educação Física nos currículos escolares faz-se necessário abordá-la numa perspectiva crítica, que faça com que os alunos se tornem agentes participativos no seu contexto social. E, partindo desse ideal traça objetivos para a sua prática pedagógica, a qual contempla a experimentação e a vivência corporal diversificada; entende o lazer como manifestação corporal; trabalha com a criatividade e a autonomia dos alunos; valoriza práticas corporais de grupos étnicos diferenciados.

Em toda a sequência da PPC são referenciadas as DCE, inclusive reconhecendo o seu objeto de estudo como a Cultura Corporal, assim como no estabelecimento dos seus conteúdos como “Estruturantes” e “Básicos”, dispostos em quadros, como o modelo do documento supracitado.

Na mesma perspectiva a metodologia de ensino prioriza a prática pedagógica a partir do conhecimento sistematizado, que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de noções e conceitos a respeito dos conteúdos da Educação Física, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito. É sugerido que as aulas aconteçam em três momentos: 1) problematização do conteúdo; 2) desenvolvimento de atividades para apreensão dos conteúdos e; 3) reflexão sobre a prática.

A avaliação se assemelha com o que é proposto pelas DCE, ou seja, considerando o envolvimento dos alunos, bem como o seu comprometimento com

o processo pedagógico, o qual se dá de maneira contínua, permanente e acumulativa, tal como previsto pela LDB n. 9394/96.

Se tratando das referências elas se resumem a obras de metodologia de ensino da Educação Física, além de contemplar as DCE, ou seja, é preconizado o entendimento de quais os encaminhamentos pedagógicos devem ser dados à disciplina.

Apesar de iniciar de, em alguns momentos, a PPC de Educação Física da Escola M ser escrita de forma contraditória, não expressando exatamente a finalidade da disciplina, ela se mostra concordante com as DCE, bem como com seus pressupostos teóricos metodológicos, não apresentando muitos problemas além da utilização de nomenclaturas inadequadas à proposta crítica atual da disciplina.

4.2.14 Escola N

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	“... proporciona ao educando a possibilidade de aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua seu corpo e suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las de maneira autônoma e responsável, aprendendo a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente”.
Fundamentação teórica	DCE
Conteúdos de ensino	DCE
Metodologia de ensino	“... a metodologia aplicada nesta disciplina terá como foco principal, proporcionar ao aluno, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e também a reflexão sobre o movimento corporal”.
Avaliação	Diagnóstica, contínua e somatória
Referências	Baseada em documentos legais

A proposta pedagógica da Escola N inicia com um histórico da Educação Física para justificar a sua firmação como disciplina nos currículos escolares. Esse histórico inicialmente a relação da Educação Física com os períodos históricos dos povos, tal como a Pré-história, Idade Média, Era Moderna... para

depois disso, adentrar nas questões referentes à instituição da Educação Física Escolar e os movimentos pelos quais ela passou.

Ao final da apresentação da disciplina, que é o lugar onde contém o percurso histórico descrito anteriormente, é destacado o objetivo da disciplina, que segundo o descrito compreende “... estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido” (PPC – Escola N). Ademais essa proposta compreende a Educação Física como área de conhecimento que deve aludir as práticas corporais construídas ao longo do tempo, porém, como destacado, “... não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, entre outros” (PPC – Escola N).

É interessante observar que a proposta acima compreende questões advindas da Cultura Corporal como seu objetivo, e quando tratada da sua especificidade em relação ao que é compreendido como conteúdo, se considerado o Coletivo de Autores (1992, p. 41), que são a base das DCE é constado que “A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. Isto posto, é completado que “... a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”, reafirmando o que é descrito na proposta.

Dessa forma, os conhecimentos tratados como conteúdos na PPC da Escola N são os mesmos citados anteriormente, os que compõem a Cultura Corporal, sendo definidos nas DCE: esportes, jogos e brincadeiras, dança, ginástica e lutas. De modo que os mesmos se encontram dispostos em quadros, por ano do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º), e divididos em “Estruturantes” e “Básicos”, como o modelo das DCE.

A metodologia proposta também repete o que é dito nas diretrizes paranaense da Educação Física (Paraná, 2008), que percebe como fundamental a práxis pedagógica vinculada aos conteúdos, do mesmo modo que é focada a

expressão corporal e a reflexão sobre o movimento, considerando também os conhecimentos pré-adquiridos pelos alunos, ou seja, articulando-se com a realidade cultural do seu público.

A avaliação é de caráter diagnóstico, contínuo e somatório, respeitando as individualidades do aluno, bem como o seu desenvolvimento global. São descritos instrumentos avaliativos variados, a fim de se cumprir com o que é proposto como avaliação, além de critérios definidos a partir do conteúdo tomado.

Suas referências variam de documentos legais – Diretrizes, a manual didático – Livro Didático Público – contendo também o *site* Wikipédia como fonte do histórico da disciplina, tendo em vista que o mesmo, como descrito na PPC da Escola D, pode ter seu conteúdo alterado por qualquer pessoa que se sinta capaz (Primo & Recuero, 2003), o que fragiliza a fonte escolhida.

De modo geral, trata-se de uma PPC condizente com as DCE de Educação Física, pois a mesma reconhece o mesmo objeto, objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação do documento supracitado. O que é insuficiente na proposta é o que é tomado como referência, pois a mesma não apresenta nenhuma fonte que trate das concepções metodológicas da disciplina, baseando-se unicamente nas DCE, não aprofundando as discussões sobre a prática pedagógica da disciplina.

4.2.15 Escola O

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	“... aflorar diferentes manifestações corporais tornando-se essenciais quando se fala em educação do corpo constituindo-se assim como base do projeto educativo”.
Fundamentação teórica	DCE
Conteúdos de ensino	DCE – quadros
Metodologia de ensino	“... práxis pedagógica, vinculada aos conteúdos, proposta de forma a abranger interesses que venham ao encontro das necessidades individuais do educando e expectativas da realidade escolar.
Avaliação	Diagnóstica, contínua, cumulativa de desempenho, qualitativa (LDB)
Referências	DCE, duas de metodologia de ensino de educação física e sete sobre treinamento desportivo.

Assim como muitas das PPC, a da Escola O traz na apresentação da disciplina uma contextualização histórica da Educação Física, observando Leis e movimentos que a constituíram e transformaram-na no que é hoje, compreendida como componente curricular obrigatório, que deve oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pelo homem, conceitos estes provindos da LDB e das DCE.

Como objeto de estudo da disciplina é constado na proposta que:

Para o Ensino Fundamental e Médio o conteúdo adotado, é a “Cultura Corporal” que, através de conteúdos específicos, permitem aflorar diferentes manifestações corporais tornando-se essenciais quando se fala em educação do corpo constituindo-se assim como a base do projeto educativo (PPC – Escola O).

Mesmo utilizando a palavra “conteúdo” para se referir à Cultura Corporal, é evidenciado na proposta que a mesma se refere ao objeto de estudo da disciplina, que é dela que surgem os conteúdos, chamados de “específicos” na PPC, mas que dizem respeito ao esporte, jogos e brincadeiras, dança, ginástica e lutas, pois são estes que são dispostos em quadros e renomeados como “Estruturante” e “Básicos” mais a seguir no texto em tópico específico.

Apesar de estabelecer a Cultura Corporal como o objeto de estudo da Educação Física Escolar, na proposta não fica clara os objetivos da disciplina, ora se apresentando como atividade física que visa a melhoria da qualidade de vida, ora como a prática que aborda as manifestações corporais e possibilita diferentes formas de expressão.

A metodologia presente aponta para a práxis pedagógica vinculada aos conteúdos, como proposto pelas DCE, propiciando a reflexão, o conhecimento e a interpretação da realidade a partir de uma visão crítica dos mesmos.

A avaliação proposta, de forma idêntica à PPC da Escola I, é baseada na Deliberação 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, portanto compreende que a mesma deve ser entendida não apenas como método de racionar o que o aluno aprendeu, como também como se processou a prática pedagógica do professor. No que se propõe na PPC, ela ainda deve ser

diagnóstica, contínua e cumulativa, respeitando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, respeitando também a LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Além disso, é priorizada a variação de instrumentos avaliativos bem como a recuperação de estudos, a qual deve ser paralela ao processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto referente à avaliação, é que deve ser considerado o comprometimento e o envolvimento do aluno com as atividades propostas, como previsto pelas DCE. Subentende-se que este item da PPC da Escola O é inteiro baseado nos preceitos legais que regem a educação na atualidade.

Analisada a PPC sem suas referências, vê-se que, duas tratam de questões metodológicas da disciplina, sendo uma delas as DCE e, na sua grande maioria – sete entre dez – referências dizem respeito ao treinamento esportivo. Essa observação faz com que gere uma dúvida sobre a concepção que se tem da disciplina nesta instituição, se ela corresponde ao que é descrito em seu texto, ou trabalha a partir do que é tomado como referência.

Nesse sentido, nota-se que na maior parte da proposta a Educação Física é condizente com as DCE, sendo assumida como disciplina curricular e com o objetivo de trabalhar com as questões ligadas à cultura corporal, porém, suas referências à tornam contraditória.

4.2.16 Escola P

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	"... proporcionar ao educando vivências diversas que contribuam para um desenvolvimento integral, contribuindo para uma melhor qualidade de vida".
Fundamentação teórica	DCE e DCN
Conteúdos de ensino	DCE – estruturantes e básicos
Metodologia de ensino	"A metodologia do Ensino da Educação Física terá como ponto de partida uma práxis pedagógica, vinculada aos conteúdos, proposta de forma a abranger interesses que venham ao encontro das necessidades individuais do educando e expectativas da realidade escolar".
Avaliação	Diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa.
Referências	Variada: sobreposição de referencias de treinamento desportivo.

A PPC da disciplina de Educação Física da Escola P expõe em seu primeiro tópico, na apresentação da disciplina, o seu percurso histórico, alguns objetivos e o seu objeto de estudo. No percurso histórico são apresentadas as Leis e também os movimentos que foram construídos de acordo com a sociedade vigente em diferentes épocas, que vieram contribuir na atual concepção da área.

Existe um tópico específico para a exposição da fundamentação legal da Educação Física na proposta pedagógica da instituição, onde são destacadas Leis, Decretos, Resoluções e Instruções normativas que dão conta de fundamentá-la desde a sua implantação, até a sua presença na Educação de Jovens e Adultos e, em casos específicos, a sua prática facultativa.

Assim como no tópico acima, também são listados uma série de objetivos para a disciplina, que analisados conclui-se que os mesmos foram elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, os quais não dialogam com o que objetiva a DCE, pois a mesma considera os PCNs como uma proposta teórica não coerente, baseada em questões individuais, invés da concepção de sujeito social.

Na apresentação dos conteúdos da disciplina é assumida a DCE como documento orientador, dividindo os conteúdos em “Estruturantes” – Esportes, Jogos, Dança, Ginástica e Lutas; e “Básicos”, também para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A metodologia propõe uma práxis pedagógica vinculada aos conteúdos, através da reflexão crítica sobre os mesmos. Porém é destacado que “serão oportunizadas práticas corporais para os educandos, que de acordo com os pais, estejam aptos a realizarem as atividades propostas, gozando plena saúde” (PPC – Escola P). Essa última afirmação leva a pensar que para a prática educativa da disciplina esteja privilegiando apenas os aptos, exigindo certa performance corporal dos alunos.

Como avaliação, a proposta é que a mesma seja projetada num formato que seja formativa, contínua e cumulativa, apoiando-se em instrumentos avaliativos diversificados, permitindo a recuperação paralela dos conteúdos abordados, como o que é previstos na LDB atual (Brasil, 1996) e nas DCE (Paraná, 2008).

Ao final da PPC é encontrada uma vasta lista de Referências Bibliográficas, mais precisamente com trinta e oito obras, dentre as quais vinte e uma são provenientes do treinamento desportivo, seis são manuais didáticos, que também se referem aos esportes, restando quatro referências de documentos legais, seis de metodologia de ensino da Educação.

A proposta apresenta uma variação entre conceitos desenvolvidos pelas DCE e pelos PCN, não produzindo uma concepção sólida da disciplina pelo fato de, em muitos momentos se contradizer no que toma como objetivo, se perdendo na sua finalidade.

4.2.17 Escola Q

Objeto de estudo	Cultura Corporal
Objetivos da disciplina	Desenvolvimento global do aluno Problematizar, interpretar, relacionar, analisar as amplas manifestações da cultura corporal
Fundamentação teórica	DCE
Conteúdos de ensino	DCE – quadros por série
Metodologia de ensino	“...práxis pedagógica, vinculada aos conteúdos, proposta de forma a abranger interesses que venham ao encontro das necessidades individuais do educando e expectativas da realidade escolar, relacionando o movimento humano, historicamente constituído, ao cotidiano escolar em todas as suas formas de manifestações culturais, políticas, econômicas e sociais”.
Avaliação	Diagnóstica; formadora; somatória; cumulativa; qualitativa.
Referências	Baseada em propostas metodológicas de ensino para a Educação Física

A última PPC de Educação Física analisada, num contexto geral, pode ser percebida como uma proposta coesa em relação às demais, pois apresenta uma estrutura bem construída que se baseia nas DCE bem como em outros autores de uma perspectiva metodológica crítica da Educação Física, tal como Bracht (2005) e o Coletivo de Autores (1992).

Na sua apresentação é deixada clara a sua fundamentação legal que, segundo o descrito, parte da LDB e das DCE de Educação Física. Depois disso, é contemplado no corpo do texto um resumo do percurso histórico, bem como as

suas vertentes metodológicas construídas ao longo do tempo e a que é tida como atual, além dos conteúdos, metodologia e objetivos e objeto de maneira sucinta.

Em relação ao objeto de estudo da Educação Física, a PPC da Escola Q manifesta-o três vezes no corpo do texto. Na primeira, quando se está falando do papel do professor de “tornar o conhecimento emancipador de que trata a Educação Física (Cultura Corporal)”. Na segunda, quando a partir do Coletivo de Autores é definida a Educação Física: “é uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, dança, esporte, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal”. E, na terceira vez, é conceituada a própria Cultura Corporal: “O conceito de cultura corporal parte da ideia de seleção, organização e sistematização do que se considera ser produto social e cultural, acumulado historicamente, acerca do movimento humano” (PPC Escola Q). Nota-se uma clareza no que se toma como objeto de estudo em Educação Física, assim como o que significa esse objeto tomado, o que é difícil aparecer de forma tão transparente nas propostas.

Há uma série de objetivos que podem ser destacados ao longo do texto da PPC da Escola Q, mas o mais importante e que preserva os demais é traduzido no trecho transcrito: “Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da Educação Física” (PPC Escola Q).

Como já esperado, os conteúdos obedecem a forma de estruturação das DCE, dividindo os conteúdos por anos escolares e quadros, contemplando o esporte, os jogos e brincadeiras, a dança, a ginástica e as lutas em todos eles, porém, eles não são nomeados como “Estruturantes” e “Básicos” como a maioria das PPC que seguem o modelo das DCE.

Na metodologia são justificados os motivos para as mudanças teóricas-metodológicas ocorridas na Educação Física durante o seu percurso a qual resultou na atual concepção defendida pelas DCE. É proposto que a disciplina em questão seja fundamentada nas reflexões sobre as necessidades atuais de ensino que superem as contradições existentes, de modo que é compreendido que “Se a atuação do professor efetiva-se na quadra, em outros lugares do

ambiente escolar e em diferentes tempos pedagógicos, seu compromisso, tal como o de todos os professores, é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana” (PPC – Escola Q).

Durante todo o tópico metodológico, é ressaltada a importância da Educação Física e na escola. Atentando para o fato da necessidade de superação de concepções anteriores, as quais não devem ser negadas e sim discutidas de forma crítica, modificando o pensamento da disciplina, compreendendo sua atual conjuntura.

Além das considerações acima, são descritos os métodos que devem ser utilizados nas aulas e também os recursos didáticos que servem de apoio para consolidar os objetivos da prática pedagógica, a qual é avaliada, segundo a PPC, proporcionando subsídios para as decisões a respeito do processo educativo. Deste modo, o modelo de avaliação adotado é a diagnóstica, formadora, somatória, cumulativa, sobressaindo seus aspectos qualitativos sobre os quantitativos, afinal é compreendido que a avaliação:

[...] visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos (PPC – Escola Q).

No mesmo sentido, são disponibilizados aos alunos uma variedade de instrumentos avaliativos, bem como o direito à recuperação de conteúdos.

Finalizando, observa-se que as referências bibliográficas basicamente se resumem a materiais de metodologia de ensino da Educação Física, seguido de um referência de teoria pedagógica um pouco mais geral da educação, um documento legal – DCE e um manual didático, o qual não se relaciona com as demais referências.

Como dito anteriormente, observa-se que a PPC de Educação Física da Escola Q é organizada a partir de referenciais teóricos que condizem com a legislação vigente para a prática pedagógica da disciplina no Paraná. E, mais que

isso, ela propõe discussões acerca da constituição da Educação Física, atentando para seus pressupostos teórico metodológicos, tornando legítimo o seu espaço na escola como disciplina curricular.

4.3 DISCUSSÃO GERAL DAS PPC

De modo geral pode-se dizer que as PPC de Educação Física das Escolas de Irati – PR. na sua maioria buscam se referenciar a partir das DCE, o que era esperado, uma vez que é esse documento que orienta o currículo da Educação Básica no Paraná. Porém, não fica clara a objetividade da disciplina em alguns casos e existem discrepâncias em alguns itens das propostas, principalmente no que é tomado como referencial. Algumas vezes tem-se como referência, mesmo sem ser citado, os PCN, que como já foi investigado parte de pressupostos teóricos diferenciados, quase que opostos às DCE. Isso aponta que se reconhece o documento que norteia a Educação Física no estado, porém não há um entendimento do seu pressuposto teórico e metodológico, o que indica que a prática pedagógica nesses casos também pode ser conflituosa.

Quase que na totalidade das PPC a Cultura Corporal aparece, às vezes não diretamente como objeto de estudo da disciplina, mas em algum momento do texto. Subentende-se que essa abordagem é vinda das DCE de Educação Física, tendo em vista que esta adota a abordagem crítico-superadora como base que, por sua vez indica que:

[...] a reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29)

Apesar de não se saber se é nessa perspectiva que é entendida a Cultura Corporal nas instituições estudadas, além do próprio termo, são utilizados outros

como expressão corporal, corporalidade, consciência corporal, cultura corporal de movimento, dentre outros, para designar a função da Educação Física Escolar.

Em relação aos objetivos destacados nas PPC observa-se que a maioria parte da perspectiva crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), descrevendo que a Educação Física visa a vivência e a reflexão pedagógica sobre as formas de representação que o homem construiu e continua construindo culturalmente.

O Coletivo de Autores (1992) descreve que a cultura corporal na Educação Física deve ser vivenciada a partir dos conteúdos: esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, os quais são encontrados na maioria das propostas no formato que é disposto das DCE, a partir de conteúdos Estruturantes e Básicos, por vezes até colocados em tabelas por séries como é no documento citado. Apenas em alguns casos é que os conteúdos são desdobrados em outros temas que perpassam a Educação Física, tal como saúde, qualidade de vida e outros.

Outro item das propostas que é bem definido, pelo menos a partir de teorias, é avaliação, que nas propostas aparecem de forma bem parecidas, dizendo ser de caráter processual, cumulativo, contínuo e que resulta na reflexão da prática pedagógica. Esse direcionamento advém do que é solicitado pela LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Na maioria das propostas são listados instrumentos, tais como provas, trabalhos, relatórios, mas não são descritos os critérios avaliativos, de que forma se concretizará esse processo de avaliação. Se tratando da disciplina de Educação Física é indispensável que se saiba o que se tomará como critério, pois é previsto que o aluno entenda, reflita e discuta sobre as manifestações culturais que o envolvem.

Apenas em uma das propostas, da escola L, é encontrada uma avaliação baseada no tecnicismo, onde medidas antropométricas e testes físicos são considerados como instrumentos avaliativos adequados. Essa abordagem é ultrapassada, pois de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 68): “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”.

Outra questão que também não é clara nas PPC é a metodologia de ensino, o que sugere que as Instituições de ensino conheçam o objeto da

disciplina, porém não consigam determinar como se chegar até ele. Na maioria das propostas de ensino a abordagem metodológica não é descrita, não há um programa e nem descrição de que procedimentos serão tomados, de modo que:

Estruturar um programa de Educação Física ou de outra disciplina e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para a sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41)

Esse é o problema identificado na grande maioria das propostas, não há um entendimento sobre os pressupostos teóricos do documento que é tomado como referência, no caso a DCE e, por isso, muitas vezes não fica claro nem o papel da disciplina como componente curricular, como é evidenciado em algumas PPC, quando é apresentado uma mistura de obras como referencial teórico, quando se apresentam objetivos ultrapassados baseados em metodologias já superadas pela disciplina. De modo geral, uma minoria, apenas três PPC, das escolas B, N e Q, que estão de acordo com o que é proposto pelas DCE, descrevendo de forma clara e condizente com o material supracitado a sua proposta de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base as análises dos materiais bibliográficos e documentais realizadas nesta pesquisa, foi possível construir uma visualização, mesmo que complexa e não findada sobre o entendimento atual da disciplina de Educação Física de modo geral, sobretudo no que se refere à realidade do estado do Paraná. Mais do que respostas exatas, o processo de investigação se deu em torno de um período histórico que vislumbra significativas mudanças na área, o que faz com que o seu entendimento não seja homogêneo.

Para analisar a Educação Básica e os exames para ingresso no Ensino Superior, foi de extrema importância aprofundar o estudo sobre a constituição histórica da Educação Física, tendo em vista que ela possibilitou a compreensão sobre o contexto em que cada movimento pedagógico da área se estruturou, sobretudo, as importantes mudanças ocorridas na década de 1980 na disciplina, a partir da vinculação da mesma à teorias educacionais.

Mesmo a pesquisa não tendo como intuito estudar a história da Educação Física, como considerado por Mauad (2003) é impossível compreender modificações e transformações das concepções da área sem retomar o desenvolvimento desta no contexto brasileiro.

A partir da compreensão de cada abordagem conceitual pela qual a Educação Física passou foi possível identificar também os métodos avaliativos em cada uma delas, de modo que são notáveis as influências sofridas pelo ensino das suas respectivas políticas e contextos culturais. Tais influências não se limitam ao seu período, sendo visualizadas até hoje resquícios de uma pedagogia tradicional de ensino, principalmente no que diz respeito à avaliação. Mauad (2003), baseada em ideias do Coletivo de Autores (1992) afirma que:

[...] existem limitações na avaliação do ensino-aprendizagem na educação física no Brasil devido a uma compreensão restrita a respeito, pautada num processo histórico da área que utilizou paradigmas do ensino tradicional e de parâmetros biométricos (de rendimento). O que ocorreu (e ainda ocorre) é que esses parâmetros avaliativos acabam por selecionar, classificar e estabelecer comparações nas aulas de educação física (MAUAD, 2003, p. 37).

A partir do que foi pesquisado, é possível afirmar que a Educação Física Escolar atual, apesar de estar em contínua transformação, pode ser entendida hoje como uma disciplina que deve favorecer a inserção do aluno à cultura corporal, tendo como objetivo formar cidadãos que possam utilizar dessa cultura corporal, de modo que venham a transformá-la. Entendeu-se que, na contemporaneidade, a Educação Física Escolar é consensual em tratar da cultura corporal, sendo tematizada a partir dos jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas.

De acordo com Mauad (2003, p. 41) a visão crítica da Educação Física é de extrema importância "... pois é a partir dessa visão que pode haver um redimensionamento de pensamento sobre a área na escola e com isso a construção de uma sociedade melhor com a efetiva participação dos alunos". Mesmo que grande parte da literatura da área aponte para essa perspectiva, não há uma uniformidade sobre o que se entende por Educação Física e nem de abordagem conceitual para a sua prática. A Educação Física ainda se encontra em fase de legitimação e isso ficou visível por diversas vezes neste trabalho, quando, por exemplo, observou-se o que é tomado como conteúdo para as provas dos vestibulares ou quando são encontrados testes biométricos como instrumento avaliativo descritos nas PPC.

A Educação Física como componente curricular necessita de um tratamento pedagógico mais acentuado, para que a área se organize. Não se trata de um enrijecimento do seu modelo, adotando uma postura conservadora, mas, como sugerido pelo Coletivo de Autores (1992, p. 29) "... a elaboração de normas que correspondam ao novo objeto do conhecimento da Educação física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento".

A perspectiva acima pode ser reconhecida como a abordagem adotada pelas DCE, as quais foram também estudadas para o desenvolvimento deste trabalho. Tal documento deveria nortear a prática pedagógica de Educação Física em todo o Estado do Paraná, porém o que se visualiza é uma aparente dificuldade em compreender seus pressupostos teóricos, uma vez que isso se

repete na organização das provas de processos seletivos e também na construção das Propostas Pedagógicas Curriculares.

No que se refere aos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior, apesar de estes não representarem diretamente o que deve ser ensinado na Educação Básica, também colocam em voga os conhecimentos relativos à disciplina. Por muito tempo a Educação Física esteve associada ao fazer corporal, de modo que, até mesmo para o vestibular da disciplina eram feitas provas de habilidades específicas, além da prova de “aptidão intelectual”, como salientado por Santos (1988, p. 42), quando descreve a segunda etapa do vestibular da Fuvest de 1987: “Para os candidatos convocados para a 2ª fase nos cursos de Arquitetura, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Física, haverá provas de aptidão, de caráter classificatório e não eliminatório” que segundo o mesmo autor “... avalia as habilidades específicas, motoras, físicas etc., como condição para escolha do curso ou carreira que viria depois”.

Na contemporaneidade os vestibulares não avaliam mais a aptidão física para os cursos de Educação Física, mas sim conhecimentos que devem se relacionar com o curso de graduação. Nessa perspectiva, conhecimentos próprios da Educação Física deveriam estar presentes nas provas dos vestibulares, vestibulares seriados e Enem. Porém, analisando esses processos de seleção para ingresso no Ensino Superior, vê-se que não há um consenso nas provas sobre quais conhecimentos devem ser exigidos, principalmente no que diz respeito ao vestibular.

Percebeu-se uma variação muito grande no que é exigido como conhecimento prévio, uma vez que muitas instituições ainda detêm um posicionamento biologizante, outras se dividem entre as ciências biológicas e outras ciências, enquanto algumas nem consideram a especificidade da Educação Física como conteúdo exigido em suas provas. Além disso, é possível observar o distanciamento das propostas dos processos de seleção com a abordagem metodológica tomada como base para a disciplina na realidade paranaense.

No sistema mais tradicional de seleção – o vestibular, a presença da Educação Física como componente curricular das provas é praticamente nula,

tendo em vista que das sete Universidades estaduais estudadas apenas duas exigem conteúdos próprios da Educação Física. Além disso, entre as duas, apenas uma delas possui uma visualização da disciplina de forma mais atualizada, com características voltadas à cultura corporal. A outra Universidade exige conteúdos da Educação Física, mas estes conteúdos são voltados à uma perspectiva biologizante, da atividade física e da saúde.

Outro fator determinante para que se perceba a incompreensão da Educação Física é a análise das demais Universidades que não tomam os conteúdos da Educação Física para a composição de sua prova. Mais que isto elas variam de disciplina em disciplina, de diferentes áreas do conhecimento. Há Universidades que entendem que a disciplina específica para a prova do vestibular para Educação Física seja a biologia, outra a história, outra a sociologia e assim por diante, sugerindo que seus cursos também tenham abordagens diferenciadas para a mesma formação.

Nos processos seletivos seriados não há uma grande variação sobre o entendimento do que é tomado como conhecimento na Educação Física, talvez pelo número reduzido de processos deste tipo. Existe um processo que parte de uma abordagem mais direcionada à cultura corporal e sua vertente crítica e outros dois que são elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O fato é que mesmo em perspectivas que não correspondem à política educacional estadual, os processos seletivos mais inovadores tais como o Enem e os Vestibulares Seriados apresentam uma nova roupagem para a Educação Física em relação aos seus conteúdos, o que antes não passava de uma “prática corporal” agora começa a ser entendido como área do conhecimento.

Não há identificação neste trabalho de alguma relação direta sobre os processos de seleção para ingresso no Ensino Superior e a Educação Básica, mas é identificável que em ambas, principalmente a Educação Básica, demonstrado a partir das PPC, é claramente definido o que a Educação Física ensina, sendo descrito seu objeto de estudo e listando seus conteúdos próprios.

As PPCs analisadas apresentaram uma estrutura definida, geralmente, incorporadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, dispõem sobre o contexto histórico da disciplina, destacam sua importância, seus objetivos, conteúdos,

avaliações e referências. No geral, elas reconhecem como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal e que esta se concretiza a partir dos seus conteúdos: danças, ginásticas, lutas, esportes e jogos e brincadeiras. Contudo, é facilmente identificada nas PPCs a falta de definição teórica, bem como de metodologia, fazendo com que esse documento, que deveria orientar a prática pedagógica se torne um emaranhado de informações não condizentes com a proposta educacional estadual.

O Coletivo de Autores (1992) determina três elementos essenciais à estruturação de um programa de Educação Física. O primeiro elemento diz respeito ao conhecimento de que trata a disciplina, que no caso da Educação Física, refere-se à área de conhecimento denominada de Cultura Corporal, sendo esta configurada pelos seus conteúdos já descritos neste texto. O segundo elemento dedica-se ao tempo pedagógico necessário para o processo de apropriação do conhecimento, neste momento devem ser observadas as peculiaridades do público adequando o conteúdo através de abordagens diferenciadas para cada situação. O terceiro e último elemento zela pelos procedimentos didático-metodológicos para o ensinamento dos conteúdos, os quais, segundo os autores, devem mediar a teoria e a prática.

Além disso, os autores anteriormente citados, também prevêm a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, buscando interpretar o significado que este apresenta e qual o modelo de escolarização que ele responde, se seus objetivos são concretos e são concebidos a partir de referências condizentes com as perspectivas atuais.

Nessa perspectiva, nota-se que a maioria das PPC se apresentam de forma coesa, onde conteúdos, metodologia, avaliação e referenciais se estruturam na mesma perspectiva. Na grande maioria, o que não é condizente na proposta é o que é tomado como referência para a prática pedagógica, sendo apresentadas, inúmeras vezes, obras relacionadas à aptidão física, ao treinamento desportivo, entre outros.

Como visto em toda esta investigação, o entendimento por si só da Educação Física já é extremamente complexo. E se analisada a condição do professor da disciplina na Educação Básica ela se torna ainda mais difícil, de

modo que é possível listar muitos fatores responsáveis por esta condição. Ainda é visível a forte influência da concepção médico/higienista, a qual prioriza o trabalho físico do aluno e não a sua esfera crítica, o que retoma uma visão biologizante da área que é culturalmente legitimada no ambiente escolar e, principalmente extra-escolar, sendo visualizada em alguns processos seletivos para ingresso no Ensino Superior bem como nas PPCs, através de casos isolados, que consideram avaliações biométricas como possibilidades avaliativas da disciplina.

A diversidade de concepções das Universidades do que é pré-requisito para a entrada nos cursos de Educação Física, sendo determinadas disciplinas específicas distintas em cada Instituição para as suas provas, também apontam para conflitos existentes na área da Educação Física. Porém, não se pretende dizer que isso seja negativo, pelo contrário, sustenta-se nesta investigação, que tais embates se dêem pelo fato de que a disciplina não se constitui de maneira estanque e, sim, a partir de um processo de transformação, o que é necessário para que haja mudanças que enriqueçam a área.

Foi válido investigar o teor dos processos para ingresso no Ensino Superior, atentando para os significados que elas podem representar, como elementos simbólicos que são, para a área de Educação Física no ambiente escolar e para a sua ressignificação de um modo geral. Afinal, a exigência de que o aluno que conclui o ensino Médio possua conhecimentos teóricos e não apenas físicos/práticos sobre a disciplina já faz com que os seus objetivos enquanto disciplina curricular sejam pautados. Tudo isso indica um referencial para a disciplina, que há muito se estabelecia apenas pelo seu viés corpóreo.

Nota-se que, mesmo sendo estabelecidas muitas discussões a cerca das concepções da Educação Física em perspectivas críticas desde a década de 80, até os dias atuais tais discursos não se estabilizaram, sendo facilmente identificáveis contradições no seu entendimento, tal como as que foram identificadas no decorrer deste trabalho. Por isso, a presente pesquisa se torna relevante, no sentido de contribuir com novos estudos para a área de Educação Física, sendo possível que se realizem pesquisas do mesmo cunho em outros estados Brasileiros, possibilitando uma visão geral da problemática em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. v. 1, n. 1, 2002.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1 e 2 graus*. São Paulo: Movimento. 1991.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: vol 13, nº 2. São Paulo: 1992.
- _____. Valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: vol 16, nº.1. Santa Maria: 1994.
- BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso a universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 02/08/2013.
- _____. Saber e Fazer Pedagógicos: Acerca da legitimidade de Educação Física como componente Curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-79.
- _____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.
- _____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n.1, p. 53-63. Set. 2000.
- BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 9.448 de 14 de março de 1997. *Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras Providências*. Congresso Nacional: D.O de 15/03/1997, p. 1568 (Edição Extra).

_____. MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Parte I – Bases Legais: Brasília, 1999a.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para o ensino Médio*. Resolução CBE nº 3, de 26 de junho de 1999b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Edital nº01 de 08 de maio de 2013*. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf>. Acesso em: 04/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicadores educacionais e dados consolidados ENEM*, 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/enem2013_confirmados.pdf>. Acesso em: 04/11/2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o Enem 2009*. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/matriz_novo enem.pdf>. Acesso em: 04/11/2013.

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a educação física como componente curricular*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Política educacional e educação física*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, A. M. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. *Revista Motriz*, Volume 5, Número 2, Dezembro/1999. P. 138 – 144.

DARIDO, S. C. *Ação Pedagógica do Professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese de Doutorado: USP, 1997.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Educação física brasileira: autores e atores na década de 80. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 18 (3), Maio/1997.

_____. *Educação Física e o Conceito de Cultura*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FONSECA, R. A. S. *ENEM –Exame Nacional do Ensino Médio 1998 – 2007: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG)*. 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRADE, J. C. Educação, pedagogia e a educação física no Brasil. In.: FERREIRA NETO, A. (Org.) *Ensaio: educação física e esporte*. Vitória: CEFD/UFES, 1993.

FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Ed. Scipione, 1994.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. 1ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LTC: 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. *Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar*. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*. V.8, n.15, 1993, p:3-11.

HILDEBRANDT, R. LAGING, R. *Concepções abertas no ensino de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem : relatório final 1999 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília : O Instituto, 2000. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B327DEBB3-05E3-43CE-9574-DD8014C1B20D%7D_RELAT%C3%93RIO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 06/08/2013.

_____. *ENEM*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem>>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. *O que é o IDEB*. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 02/03/2014.

KOHN, H. G. Educação Física na educação básica o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. *In: IV Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac*, 4, 2010, Recife. *Anais*. Recife: Senac, 2010. p. 1-5.

KOLYNIK FILHO, C. *Educação Física: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In: MOREIRA, A. F. B. Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KUNZ, E. A Educação Física: mudanças e concepções. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 10, n. 1, CBCE: setembro de 1988, p. 29-32.

_____. *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Ed. 5. São Paulo: Atlas S.a- 2003.

LE BOUCH, J. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUAD, J. M. *Avaliação em educação Física Escolar: relato de uma experiência*. 2003. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2003.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo e... "mente": Bases para a renovação e transformação da educação física*. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9 ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1985.

OLIVEIRA, M. A. T.; OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a prática*, v. 11, n.3, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feft/printerFriendly/4344/4268>. Acesso em 11/06/2014.

PARANÁ, Governo do estado do. *Diretrizes Curriculares da Rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Física*. Curitiba: SEED, 2008.

_____. *Deliberação 071/99: Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio*. Curitiba: conselho Estadual de Educação: 1999. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>. Acesso em: 11/06/2014.

_____. *Redescola*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.redeescola.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 20/11/2013.

PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 353-362, maio/ago. 2001.

PRIMO, A. F. T; RECUERO, R. C. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. *In: Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº.22, dezembro, 2003.

SANTIN, S. *Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. 3ª edição ampliada. Porto Alegre: EST Edições, 2001. Disponível em: http://labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/EF_da_alegria_do_ludico.pdf. Acesso em: 09/10/2013.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. *Teoria e educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, W. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ªed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLICHTING, A. M. S.; SOARES, D. H. P.; BIACHENTTI, L. Vestibular seriado: análise de uma experiência em Santa Catarina. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 114-126, maio/ago. 2004.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-13.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 2, São Paulo, 1996, p. 06-12.

_____. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Fundamentos da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71 n. 167, p. 51- 68, jan-fev. 1990.

SOARES, M. S. A. O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In: SOARES, M. S. A. (Org.) *A Educação superior no Brasil*. Brasília, DF: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA JUNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA JUNIOR, M; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Revista. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, nº.3, p. 391-408, set/dez, 2005.

SOUZA, E. S. de; VAGO, T. M. A Educação Física e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. *Presença Pedagógica*, v.5, n. 26, mar/abr.1999.

TANI, G.; MANUEL, E. J.; KOKOBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Edusp, 1988.

UEL. *Manual do candidato: Resolução CEPE nº 059/2013. Informação para os candidatos ao Processo Seletivo Vestibular 2014 da Universidade Estadual de Londrina – UEL*. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2014/vestibular_2014_manual_do_candidato.pdf>. Acesso em: 08/08/2013.

UEM. *Manual do candidato: vestibular de verão 2013*. Maringá: CVU – Comissão do Vestibular UEM, 2013a. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/manualcandidato/UEM-ManualdoCandidatoVerao2013.pdf>>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. *Manual do PAS-UEM 2013*. Maringá: CVU – Comissão do Vestibular UEM, 2013b. Disponível em: <<http://www.pas.uem.br/hotsite/pdf/Manual2013.pdf>>. Acesso em: 20/07/2013.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Anexo: Regulamento do Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá (PAS/ UEM) para ingresso nos cursos de graduação da UEM. In: *Resolução nº 003/2011 – CEP: Aprova novo Regulamento do PAS-UEM e revoga o Artigo 3º da Resolução nº 034/2008-CEP*. Maringá: 2011. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2011/cep/003cep2011.htm>>. Acesso em: 07/11/2013.

UEPG. Comissão Permanente de Seleção - CPS. *Manual do candidato PSSI – 2013*. Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://www.cps.uepg.br/home/index.php/2013-06-11-19-54-55/2013/66-mensageminicial/joomla/extensions/modules/display-modules/12-informacoesimportantes>>. Acesso em 20/11/2013.

UNESPAR/FAFIPA. *Manual do candidato*. Paranavaí: FAFIPA, 2013. Disponível em: <<http://www.fafipa.br/ccv/vestibular/inverno2013/manualdocandidato.pdf>>. Acesso em: 02/08/2013.

UNICENTRO. *Manual do Candidato: 1º concurso vestibular de 2014*. Guarapuava: UNICENTRO, 2013a. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/vestibular/files/2013/05/Manual_do_candidato.pdf>. Acesso em: 08/08/2013

_____. *Manual do candidato: Programa de Avaliação Continuada – PACIII/2011*. Guarapuava: Coordenadoria Central de Processos Seletivos, 2011. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/vestibular/files/2013/08/Manual-do-candidato-PAC-III-2011.pdf>>. Acesso em 20/07/2013.

_____. O que é o PAC/UNICENTRO. In: *Programa de Avaliação Continuada – PAC/UNICENTRO*. Disponível em: <http://www.unicentro.br/vestibular/pac/pac_faq1.pdf>. Acesso em 20/07/2013.

_____. *Manual do candidato: Programa de Avaliação Continuada – PACI/2013*. Guarapuava: Coordenadoria Central de Processos Seletivos, 2013b. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/vestibular/files/2013/08/Manual-do-candidato-PAC-I-2013.pdf>>. Acesso em: 20/07/2013

UNIOESTE. *Manual do Candidato: Concurso vestibular de 2013*. Cascavel: COGEPS, 2012. Disponível em: <[159](http://cac-</p></div><div data-bbox=)

php.unioeste.br/cogeps/arquivos/vestibular/2013geral/004b.pdf>. Acesso em 08/08/2013

VEIGA, I. P. A. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escol*. Campinas: Papyrus, 1995.

VILLAS-BOAS, B. M. F. *Planejamento da avaliação escolar*. *Pró-posições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.