

**MAYARA ALVES BRITO DA ROCHA**

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR: CONFRONTANDO DIFERENTES DISCIPLINAS**

**RECIFE, 2016**

**MAYARA ALVES BRITO DA ROCHA**

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR: CONFRONTANDO DIFERENTES DISCIPLINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPA como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano  
Orientador: PROF. DR. MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR

**RECIFE, 2016**

MAYARA ALVES BRITO DA ROCHA      ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: CONFRONTANDO DIFERENTES DISCIPLINAS      DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR: CONFRONTANDO DIFERENTES DISCIPLINAS**

Elaborada por MAYARA ALVES BRITO DA ROCHA

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Data: 31 agosto de 2016.

---

Prof. Dr. Mauro Virgílio  
Coordenador do Programa Associado de Pós-  
Graduação em Educação Física UPE/UFPA

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Ana Rita Lorenzini  
Universidade de Pernambuco

---

Prof. Dr. Lívia Tenorio Brasileiro  
Universidade de Pernambuco

---

Prof. Dr. Cláudio Lira  
Universidade Federal da Bahia

## DEDICATÓRIA

A todos os professores que contribuíram com a minha formação: desde os que me alfabetizaram até os da formação acadêmico científica.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder a vida.

Aos meus pais, Marcia Maria da Rocha e Amaro da Rocha, por todos os esforços que fizeram para me criar. Por proporcionar educação e proteção. Agradeço pelos afagos, reclamações, ombro amigo, parceria e pelo ambiente saudável que é o nosso lar. Enfim, agradeço pelo amor incondicional e por tudo que ele proporciona.

Ao meu irmão, Rodrigo da Rocha, por todos os favores que fez e ainda faz para mim – mesmo reclamando. Lembro de quando éramos crianças e se acordava de madrugada para me levar ao banheiro, já que eu tinha medo de ir sozinha; e por ainda continuar se acordando para abrir a porta quando chego em casa de madrugada; por resolver os problemas do meu notebook, tal como a formatação e instalação de programas. Obrigada também pela amizade.

À minha segunda família - Maria das Graças, pelo cuidado que tem por mim desde meu primeiro ano de vida, por fazer parte dos melhores momentos da minha infância, além de ter me acompanhado nos momentos de doença, e ter demonstrado carinho em cada gesto: ao me levar para passear quando eu era criança, fazer o almoço que eu mais gostava de comer (macarronada com bisteca) e também os bolos dos meus aniversários; a Edson Basílio de Macena (*in memoriam*), a pessoa mais imperfeitamente perfeita que eu conheci, foi meu melhor amigo e meu espelho, me ensinou a ser boa parte de quem hoje sou, inclusive os valores éticos e morais, a torcer pelo Sport e gostar de beber vinho; A Fabíola Macena e Edson Macena, meus irmãos de coração.

Ao professor Marcílio Souza Júnior, pela orientação, paciência e amizade; pelas palavras de apoio moral e incentivo para terminar o mestrado, quando eu pensava em desistir. Já o admirava como profissional e hoje muito mais como pessoa.

Aos professores avaliadores: Cláudio Lira, Lívia Brasileiro e Ana Rita, por contribuírem fazendo observações pertinentes para a qualificação do trabalho e por se dispuserem a corrigir num curto prazo de tempo. Obrigada, também, aos suplentes Marcelo Tavares e Suraya Darido. A Ana Rita, mais uma vez, por ter sido orientadora no estágio supervisionado, muito obrigada por esse momento de amplo aprendizado.

A Kadja Michele - por quem eu tenho apreço e respeito - que contribuiu para minha formação ao, juntamente com o professor Marcílio, me orientar nas atividades de IC e TCC na época da graduação; e por ainda hoje sempre se dispor a ajudar.

A Andrea, pessoa de alto astral que eu gostei muito de conhecer (impossível não ter gente rindo no grupinho em que ela está presente). Obrigada pelas caronas nas vezes que fomos a Paraíba.

Aos amigos do grupo Ethnós: Allan, Rodrigo, João, Rafael, Gustavo e Camila. Obrigada pelos momentos de resenha e pelas mensagens de incentivo.

Aos amigos que conheci na graduação e enchem o saco até hoje, Aline e Rodolfo. Obrigada pelos momentos de descontração e algazaras, seja pessoalmente ou via Whatsapp.

Aos professores assessores que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que passaram pela minha vida e de algum modo possibilitaram momentos de aprendizagem, inclusive as que esqueci de mencionar aqui.

## RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação o currículo da educação física escolar, mais especificamente a organização dos conteúdos a partir de uma concepção crítico-dialética de educação. O problema que orientou o estudo foi: como um currículo crítico propõe a organização dos conteúdos da educação física escolar? Como a educação física, no que se refere a essa organização, se constitui nesse currículo frente às outras disciplinas curriculares mais consagradas, como português e matemática? Qual o posicionamento (aproximação/distanciamento com o que foi proposto) dos especialistas curriculares, assessores das referidas disciplinas que colaboraram na formulação desse currículo crítico? E teve como objetivo geral analisar como, numa perspectiva crítica, se organizam os conteúdos de ensino da educação física em confronto com outras disciplinas consagradas do currículo. Metodologicamente se baseou na pesquisa bibliográfica, documental e de campo de abordagem qualitativa descritiva. O documento analisado foi a proposta curricular de Olinda (2010) por esta ter base crítico-dialética e apresentar o quadro com a organização do conteúdo por ano e ciclos. Já a pesquisa de campo se constituiu pela entrevista semi-estruturada realizada com os assessores que colaboraram com a construção da proposta. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, nós tivemos como critério: assessor (es) das disciplinas de educação física, língua portuguesa e matemática; os que aceitarem a participar da pesquisa. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise categorial por temática e teve como categorias analíticas a organização curricular e a concepção de educação e educação física. E como categorias empíricas a seleção, organização e sistematização dos conteúdos, se expressando nas orientações curriculares gerais com foco no processo de elaboração curricular e participação docente (política, pressupostos, relevância) e os elementos dos componentes curriculares específicos, focando hierarquização nos níveis e anos escolares, sequência dos conteúdos, aspectos metodológicos e de avaliação. Inferimos que há um possível hibridismo entre a concepção de educação sustentada pela matemática e a que Olinda (2010) defende em sua generalidade, mas apesar disso as três disciplinas estão articuladas na forma de propor a organização dos conteúdos, que se baseia na ideia dos ciclos de aprendizagem. Esta perpassa pela ideia de seleção do conteúdo de acordo com a capacidade sócio-cognitiva do estudante e distribuição ao longo dos anos e ciclos de forma que vai se complexificando promovendo o salto de qualidade no pensamento do estudante.

**Palavras-chave:** Organização curricular, teoria crítica de currículo, educação física escolar



## ABSTRACT

This study is research object the curriculum of school physical education, specifically the organization of content from a critical- dialectical conception of education. The problem that guided the study: as a critical curriculum proposes the organization of the school physical education content? As physical education, with regard to the organization, it is in this curriculum against other most renowned curriculum subjects such as Portuguese and mathematics? What position (approach / detachment with what was proposed) of curriculum specialists, advisors of those disciplines that collaborated in the development of this critical curriculum? And it aimed to analyze how, in a critical perspective , organize the teaching content of physical education in comparison with other established disciplines of the curriculum. Methodologically it was based on bibliographical, documentary and descriptive qualitative approach of field research. The document analyzed was the proposed curriculum of Olinda (2010) for having critical- dialectical basis and present the board with the organization of the content and cycles per year. Since the field research was constituted by semi-structured interviews with advisers who collaborated with the construction of the proposal. For the selection of research subjects, we had as a criterion: assessor (s ) of the disciplines of physical education, English language and mathematics; those who accept to participate. Data were analyzed by categorical analysis technique by subject and had as analytical categories curricular organization and conception of education and physical education. And as empirical categories the selection, organization and systematization of the contents, expressing the general curriculum guidelines focusing on curriculum development process and teacher participation (political, assumptions, relevance) and the elements of the specific curriculum components, focusing on hierarchical levels and years school, following the content, methodological aspects and evaluation. We infer What's hum possible hybridity between Conception Sustained Education For mathematics and que Olinda (2010 ) argues in Generalidade YOUR but despite this The Three disciplines are articulated in the form of proportionality the Organization of contents , which is based on the idea of cycles learning. This permeates for the idea of Selection According content with a sociocognitive CAPACITY student and Distribution Along the Cycles year and so What will complexifying promoting quality leap in thinking student.

**Keywords:** Curricular organization , curriculum critical theory , physical education

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAEE</b>	Registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>EFE</b>	Educação Física Escolar
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ESEF</b>	Escola Superior de Educação Física
<b>IC</b>	Iniciação Científica
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>UPE</b>	Universidade de Pernambuco

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A</b>	Carta de Anuência.....	68
<b>ANEXO B</b>	Parecer do Comitê de Ética.....	69

## LISTA DE APÊNDICE

<b>APÊNDICE A</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	72
<b>APÊNDICE B</b>	Carta-Convite para a participação na pesquisa.....	74
<b>APÊNDICE C</b>	Termo de Confidencialidade.....	76
<b>APÊNDICE D</b>	Termo de autorização para coleta de dados .....	77
<b>APÊNDICE E</b>	Entrevista Semi-estruturada.....	78
<b>APÊNDICE F</b>	Indicadores para análise de conteúdo.....	79
<b>APÊNDICE G</b>	Legenda para análise de conteúdo da proposta curricular.....	80
<b>APÊNDICE H</b>	Quadro para análise de conteúdo da proposta curricular.....	81
<b>APÊNDICE I</b>	Legenda para análise de conteúdo das entrevistas.....	82
<b>APÊNDICE J</b>	Quadro para análise de conteúdo das entrevistas.....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO A</b>	Características das propostas curriculares .....	18
<b>QUADRO B</b>	Quadro de competências por conteúdo.....	42
<b>QUADRO C</b>	Quadro com a disposição das competências por ciclo e ano.....	43

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>Delimitando do objeto de Estudo .....</b>	<b>13</b>
<b>Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>16</b>
<i>Tipo de Estudo.....</i>	<i>16</i>
<i>Sujeitos da Pesquisa .....</i>	<i>19</i>
<i>Pesquisa de Campo .....</i>	<i>20</i>
<i>Análise dos Dados .....</i>	<i>20</i>
<b>CAPÍTULO 1: CURRÍCULO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1. As teorias curriculares .....	21
<b>CAPÍTULO 2: O CONTEXTO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>26</b>
2.1 . Ideologia e poder: a relação com o conhecimento.....	23
2.2. As premissas da concepção pedagógica crítico-dialética e a educação física escolar .....	29
2.3. A organização do conhecimento .....	33
<b>CAPÍTULO 3: POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE OLINDA .....</b>	<b>37</b>
3.1. O que diz o documento curricular?.....	37
3.2. O que dizem os assessores? .....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>75</b>

## INTRODUÇÃO

### Delimitando o Objeto de Estudo

Nosso objeto de estudo surge nas investigações realizadas na Graduação, 2012, com as atividades de Iniciação Científica (IC) e Trabalho de Conclusão de Curso<sup>1</sup> (TCC), nas quais objetivamos identificar, respectivamente, quais os recortes e perspectivas de currículo; e como as teorias curriculares têm subsidiado os estudos sobre currículo da educação física escolar no cenário das produções acadêmicas brasileiras. No mestrado, essa investigação se estende a campo e busca compreender a organização curricular dos conteúdos da educação física escolar em uma rede de ensino pernambucana que se auto declara fundamentar-se numa perspectiva crítica da educação.

Ao nos reportarmos à literatura acadêmica científica, identificamos em sua história, desde que se constituiu como campo de investigação no início do século XX, os estudos sobre currículo foram caracterizados por diferentes embates teóricos, compondo várias formas de conceituá-lo e compreendê-lo, e em especial no que concerne à seleção, organização e sistematização dos conhecimentos tratados na escola.

Segundo Silva (2013, p.14), as teorias curriculares visam responder qual conhecimento deve ser ensinado e para isso “podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. Assim, Silva (ibid) aponta as teorias tradicionais representadas pelo eficientismo social e progressivismo, se auto denominando neutra, apresentando uma cientificidade desinteressada das questões políticas/sociais, visando a manutenção do *status quo*. Em contrapartida as teorias

---

<sup>1</sup> Iniciamos com o projeto de IC: Recortes e perspectivas do currículo da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática em periódicos da educação. Recife: ESEF/UPE, 2012. Financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UPE - Edital IC do Programa de Fortalecimento Acadêmico da UPE (PFA), Orientado por Marcílio Souza Junior. Este resultou no TCC: as teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. Recife: ESEF/UPE, 2012, orientado por Kadja Tenório e co-orientado por Marcílio Souza Junior. que ampliou para periódicos também da Educação Física. Nestes as fontes tiveram como delimitação os artigos publicados até junho 2012, posteriormente, na continuidade do estudo, com a entrada no mestrado, atualizamos a busca com artigos publicados até dez/2013, que resultou na publicação de artigo na Revista Currículo Sem Fronteiras (ROCHA et al, 2015).

críticas questionam o caráter apolítico apresentado pelas tradicionais e defendem que a seleção e organização dos saberes escolares está relacionada com a questão social, política e econômica. Já as teorias pós-críticas reconhecem a presença da cultura, raça, gênero e etnia como elementos a serem considerados na seleção dos saberes que devem compor os currículos.

Essas conceituações de currículo apresentadas pelas teorias estão historicamente situadas nas (re)formulações do modelo educacional, buscando responder às demandas da dinâmica política social, influenciando a organização e o trato com o conhecimento escolar.

Dessa forma, na educação física, na realidade brasileira, as influências das teorias curriculares configuraram as diferentes conjunturas que visavam legitimá-la como componente curricular da Educação Básica, como apresentado nos estudos de Bracht (1992), Castellani Filho (1991), Ghiraldelli Junior (1991).

O discurso higienista, militarista, esportivista, mesmo nas suas nuances, terminam por ter fundamentos no viés biologicista, da aptidão física/atlética, da formação moral e cívica, objetivando a formação de homens fortes e disciplinados para atender as funções de uma sociedade industrial/competitiva e assim seus conhecimentos foram organizados através da concepção curricular tradicional.

Já a partir da década de 1980 os debates educacionais, no âmbito nacional e internacional, atribuíram aos estudos curriculares um caráter crítico e a educação física passa a ser pensada pela ótica das Ciências Humanas buscando superar a exclusividade da base biológica que até então a identificava no currículo escolar. Essa perspectiva, se fundamentou no conceito de “cultura” (MOURA; SOARES, 2012), assumindo um papel que integra o conhecimento escolar aos conflitos presentes no contexto social, tendo uma construção curricular que visa à formação de alunos que compreendam a dinâmica social, político, cultural e econômica em que estão inseridos, e nele possam agir com consciência.

Essa realidade passa então a registrar um aumento nas produções acadêmicas científicas cujo objeto de estudo é a educação física como componente curricular da Educação Básica. Dessa forma, identificamos em Revisão Sistemática (ROCHA et al, 2015), que os estudos acadêmicos científicos, publicados entre 1990

e 2013, estão em sua maioria subsidiados pelas teorias críticas de currículo, seguido, timidamente, pelas teorias pós-críticas<sup>2</sup>.

Nesse contexto crítico, a educação física escolar assume um conjunto de saberes provenientes das diversas manifestações culturais produzidas pelo homem ao longo do tempo, tais como dança, jogo, ginástica, luta e esporte, considerados relevantes para serem tratados na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992). No entanto, a organização e sistematização curricular desses saberes por muitas vezes se constituiu na prática pedagógica de forma aleatória, desprovidos de critérios de sequenciação e hierarquização, o que culmina em um trato do conhecimento de forma superficial, além da supervalorização do ensino de alguns conteúdos em detrimento de outros (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Enquanto a Educação Física foi apresentada com fragilidades na elaboração da organização curricular de seus conteúdos, outras disciplinas consideradas historicamente mais consagradas no currículo – como português e matemática – construíram sequências de seus conteúdos, organizados, principalmente, através do livro didático, que é utilizado pelos professores a fim de nortear sua prática pedagógica (ROSÁRIO; DARIDO, 2012) e através das propostas curriculares (SOUZA JÚNIOR, 2007). Esse contexto contribuiu com a desvalorização da educação física escolar frente às outras disciplinas curriculares.

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) apresenta a importância da formulação de um programa específico para cada nível de ensino. Esse programa ajudaria a resolver a desorganização apresentada pela educação física escolar, contribuindo com a qualificação da prática pedagógica no processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento.

Deste modo, Rosário e Darido (2005, p. 168) acrescentam que a elaboração de “um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de educação física”. Porém, o currículo é composto por tensões híbridas - de interesses políticos, entre concepções de educação, dos sujeitos educadores -, sendo elementos influenciadores da orientação comum dado às diversas disciplinas que o compõem.

---

<sup>2</sup> Dos 35 artigos analisados, aproximadamente 8,4% se inspiraram nas teorias tradicionais, 74% nas teorias críticas e 17% nas pós-críticas.

Tais disciplinas, em suas particularidades, estão fundamentadas nesses nortes que configuraram a organização de seus conteúdos.

Partindo dessa discussão, nos questionamos: como num currículo crítico os conteúdos da educação física escolar estão organizados? Como a educação física, no que se refere a essa organização, foi constituída nesse currículo frente às outras disciplinas curriculares mais consagradas, como português e matemática? Qual o posicionamento (aproximação/distanciamento com o que foi proposto) dos especialistas curriculares, assessores das referidas disciplinas que colaboraram na formulação desse currículo crítico?

Para tanto, essa investigação teve como objetivo geral analisar como, numa perspectiva crítica, se organizam os conteúdos de ensino da educação física em confronto com outras disciplinas consagradas do currículo. Já os objetivos específicos, foram: compreender a organização do conhecimento na concepção das teorias críticas; analisar os fundamentos da proposta curricular crítica; e identificar na fala dos assessores de português, matemática e educação física sua concepção de organização dos conteúdos.

## **Procedimentos Metodológicos**

### ***Tipo de Estudo***

A construção do conhecimento relacionado ao objeto de estudo - organização curricular dos conteúdos da educação física escolar – se estabeleceu através da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, mediante a uma abordagem qualitativa descritiva dos dados a serem analisados.

Essa abordagem tem como característica a obtenção de dados qualitativos. Assim, nos subsidiamos desta, pois incorpora a questão do significado e da intencionalidade como intrínsecos “aos atos, às relações e às estruturas sociais” (MINAYO, 1996, p. 10) e, com isso, não se detém às questões quantificáveis, mas busca interpretar e descrever os significados das ações humanas.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para o amadurecimento do objeto de estudo e a composição do referencial teórico. Para isso, partimos da releitura de livros e artigos utilizados na revisão sistemática (ROCHA et al, 2015). Além desses, também buscamos outros artigos, relacionados ao nosso objeto de estudo, na base



de dados da Scielo, através das palavras-chave: teoria crítica do currículo, teoria crítica da educação, educação física escolar, teorias curriculares, currículo escolar; e complementamos com a leitura de teses e dissertações desenvolvidas acerca da temática: currículo da educação física escolar.

Já na pesquisa documental o documento analisado foi a proposta curricular do Município de Olinda – Pernambuco. Segundo Ludke e André (1986), se caracteriza por ser uma investigação em documentos que podem contribuir para complementar as informações obtidas por outras técnicas ou apontar aspectos novos de uma questão ou tema.

Para selecionarmos esse documento, fizemos uma leitura de propostas curriculares dos municípios da região metropolitana da cidade do Recife - Pernambuco que encontravam-se disponibilizadas eletronicamente em sites e/ou CD-Rom (como foi o caso de Olinda). Entre as propostas que encontramos com traços/indícios críticos numa primeira leitura identificamos: Recife, Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes. Perante essa leitura, buscamos identificar a concepção de educação que fundamenta a proposta em sua generalidade, o objeto de estudo/abordagem de educação física escolar e se apresenta a organização dos conteúdos/competências por ciclo e ano de escolarização, como mostra o quadro I.

Dessa forma, visualizamos que: a proposta de Jaboatão (2011) apesar de indicar se basear numa concepção crítica (transformadora) de educação e educação física consonante com a que fundamenta esta pesquisa, não organiza os conteúdos/competências por ciclo e ano de escolarização, o que impossibilita a nossa análise para responder o problema da pesquisa. Já Recife (2005), na especificidade da educação física, trata da cultura do movimento, tendo inclinações a abordagem crítico-emancipatória. Enquanto Olinda (2010) e Camaragibe (2009) se assemelham quanto à abordagem da educação física, além de apresentarem a organização dos conteúdos. Isso faz com que as duas sejam documentos possíveis de análise. No entanto, excluimos Camaragibe (2009) por já ter sido investigada,

recentemente, num estudo<sup>3</sup> realizado por outra discente do nosso grupo de pesquisa.

No que se refere a pesquisa de campo<sup>4</sup>, esta contribuiu com a identificação dos fatos da realidade da forma como eles realmente (para além do aparente) acontecem. Ela possibilitou uma integração com os dados obtidos na pesquisa documental, permitindo explicar o problema investigado. Nesse sentido, a pesquisa de campo se configurou pela entrevista semi-estruturada.

A entrevista teve a função de investigar, individualmente, com os sujeitos da pesquisa, a compreensão sobre a política de ensino investigada – Olinda (2010) – e o objeto de investigação, fornecendo elementos que serviram para a análise de dados.

Proposta	Concepção de Educação	Objeto de estudo/abordagem da Educação Física	Apresenta quadro de organização dos conteúdos?
Jaboatão (2011)	“ (...) apontam a necessidade de construir uma educação que não se limite a interpretar o mundo, mas que procure, pela prática educativa, contribuir para desenvolver uma ação transformadora. Prima-se, portanto, por uma concepção de educação pautada na percepção crítica da sociedade, com seus problemas, valores, objetivos e ideais” (p. 11).	“Sendo assim, a Educação Física se insere na área do conhecimento Linguagens, enfatizando a cultura corporal com constituinte da formação humana, assegurando aos escolares, o acesso às diferentes manifestações culturais que se expressam corporalmente através da dança, do jogo, dos esportes, das lutas e da ginástica, podendo ser ampliadas de acordo com a cultura do lugar em que a escola está situada” (p. 49).	Não
	.....	“Apesar da não-	Sim

<sup>3</sup> TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. **O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para educação física escolar**: um estudo de caso. Pernambuco, PE: Universidade de Pernambuco, 2012 (Dissertação de Mestrado em Educação Física).

<sup>4</sup> Inicialmente havíamos proposto, para além das entrevistas semi-estruturadas, a formação de um grupo focal. No entanto, durante a pesquisa um sujeito se afastou para pós-doutorado fora do país e outro fora do estado, não sendo possível reunirmos os três para a formação do grupo o que não inviabilizou pois esta se daria a partir das entrevistas individuais.

<b>Recife (2005)</b>		filiação desta proposta a uma determinada proposição, fez-se opção por reconhecer a cultura de movimento como o objeto da educação física na escola de educação básica”.	
<b>Camaragibe (2009)</b>	.....	“A proposição Crítico-superadora em Educação Física estabelece coerência entre os fundamentos específicos dessa área do conhecimento e os princípios da Política Educacional do Município” (p. 117).	Sim
<b>Olinda (2010)</b>	“Para tanto, alicerça sua fundamentação numa teoria pedagógica socio-histórica que vislumbra a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e adota como princípios gerais para a construção das unidades pedagógicas a criticidade, historicidade, dialeticidade, sociabilidade, interdisciplinaridade, localidade e globalidade” (p. 12).	“Já a segunda, de caráter específico, sintonizada com a primeira, é uma referência teórico-metodológica para o ensino da Educação Física – reconhecida como a abordagem crítico-superadora. Nela, a Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular, cujo objeto de estudo é a expressão corporal entendida como uma forma de linguagem social e historicamente construída (Coletivo de Autores, 1992)” (p. 92).	Sim

Quadro A: características das propostas curriculares

**Sujeitos da Pesquisa**

Participaram da pesquisa, os assessores contratados pelo município que coordenaram os trabalhos e colaboraram com a elaboração da proposta curricular de Olinda (2010), agindo como um especialista curricular no campo específico de seu componente curricular. Dessa forma, vale ressaltar, que eles foram escolhidos através dos seguintes critérios: 1- Assessor (es) das disciplinas de educação física, língua portuguesa e matemática; 2- Os que aceitarem a participar da pesquisa.

### ***Pesquisa de campo***

Para respondermos ao problema da pesquisa, foi necessário, para além da análise documental, a ida a campo para entrevistar os assessores das disciplinas de educação física, português e matemática. Segundo Minayo (1996, p. 105), a fase do trabalho de campo na pesquisa qualitativa “corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” e se constitui como uma etapa essencial.

Para tanto o projeto foi vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa 5192 - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE com número CAAE 48773315.1.0000.5192. (Anexo - B).

### ***Análise dos dados***

Para a análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo categorial por temática, proposta por Bardin (2011). Tal técnica consiste em organizar os documentos a serem analisados, transformar os dados do texto em categorias, unidades para posterior inferência.

Desse modo, Bardin (2011) divide as fases da análise de conteúdo em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

No que se refere a pré-análise, esta compreende, no caso específico dessa pesquisa, a organização dos textos (artigos científicos, livros, etc) e de propostas curriculares para o contato através de uma leitura flutuante, possibilitando a aquisição das primeiras impressões sobre o conteúdo.

Já a exploração dos materiais está relacionada com a “transformação – efetuadas segundo regras precisas – dos dados brutos do texto” possibilitando

alcançar uma representação do conteúdo ou sua expressão (BARDIN, 2011, p.133). Essa é uma fase longa e necessita de uma leitura analítica mais minuciosa, fatídica que se estabeleceu pela análise do documento: proposta curricular de Olinda e com a análise da fala (entrevista) dos assessores.

Segundo Vala (1990, p.110), as categorias são “elementos chave do código do analista” que aponta o significado central do conceito que se quer identificar. Para esse autor a categorização pode ser feita a priori, quando identificação das categorias acontece já na formulação do quadro teórico, ou posteriori – quando se formula as categorias durante a fase analítica -, ou até mesmo na combinação desses dois processos. Minayo (1996), identifica essas categorias em dois grupos: as analíticas e as empíricas. Estas têm finalidade operacional e visa o trabalho de campo, apreendendo as determinações que se apresentam no contexto empírico. Já as analíticas estão relacionadas às questões conceituais a partir do marco teórico que contribuem com a análise dos dados em campo (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

Assim no nosso estudo delimitamos como categorias analíticas a organização curricular e a concepção de educação e educação física. E como categorias empíricas a seleção, organização e sistematização dos conteúdos, se expressando nas orientações curriculares gerais com foco no processo de elaboração curricular e participação docente (política, pressupostos, relevância) e os elementos dos componentes curriculares específicos, focando hierarquização nos níveis e anos escolares, sequencia de conteúdos, aspectos metodológicos e de avaliação.

## **CAPÍTULO 1: CURRÍCULO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo versa acerca do currículo enquanto objeto de investigação da educação, situando as diferentes perspectivas que refletem sobre a concepção curricular e sua relação com a seleção, organização e sistematização do conhecimento. Para tanto, tomamos como base o estudo de Silva (2013), que denomina essas perspectivas de teorias curriculares e, ainda que de forma não aprofundada, isto é, não faz análise das teorias a partir da sua raiz filosófica, traz um panorama das suas características.

### **1.1. As teorias curriculares**

Desde o século passado os estudos curriculares congregam diferentes concepções e apontam múltiplas definições sobre currículo escolar. A resposta para a pergunta “o que é currículo?” sofreu variações no tempo e espaço da conjuntura social, estando afeta a noção de sociedade no contexto político, econômico e cultural e fundamentada pelas teorias curriculares. Dessa forma, para compreender esse movimento na conceituação, faz-se necessário uma abordagem histórica da perspectiva curricular.

Partindo da sua origem etimológica, a palavra currículo deriva do termo latino *scurrere*, o que significa correr, curso. No âmbito específico do currículo escolar, etimologicamente, é entendido como um curso a ser seguido, percurso da formação escolar. Porém, segundo Goodson (1995) ao citar os estudos de Hamilton, foi na Universidade de Glasgow, situada na Escócia, em 1633 que o currículo foi apresentado como ordem estrutural, sequencial, prescrição disciplinar de um curso. Nesse sentido, apesar de não haver, nesse período, o surgimento dos estudos no campo curricular, percebe-se uma noção de currículo como organização e estruturação da experiência de formação escolar a ser seguida pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011).

Embora o entendimento do currículo como prescrição tenha sido originado no século XVII, a literatura científica tem apontado para a emergência dos estudos curriculares o início do século XX, nos Estados Unidos, mediante a publicação do livro de Bobbitt, *The Curriculum*, em 1918 em que se adota uma visão eficientista e utilitarista na racionalização dos processos educacionais. É nesse contexto que

surge a necessidade de estabelecer o que deve ser ensinado na escola, constituindo o currículo como objeto de estudo da educação e, portanto, conformando uma teoria curricular, que segundo Souza Júnior (2007, p.51),

é entendida como o estudo das forças sociais e políticas que, explícita ou implicitamente, se relacionam com a constituição do saber escolar. Esse campo mostra que os saberes não representam posições consensuais sobre a utilidade ou o valor de determinados conhecimentos, elas são a expressão das forças e de interesses conflitantes na sociedade.

Nesse entendimento, o autor aponta que o currículo é forjado a partir do conflito das intencionalidades sociopolíticas expressas nos debates das teorias curriculares. Ainda sobre essas teorias, Silva (2013) entende que elas buscam responder “o quê” deve ser considerado saber escolar e, para tal, congregam conhecimentos de diversas naturezas (humana, da aprendizagem, da cultura, sociedade). Ao fazer um mapeamento dos estudos sobre currículo, o autor identifica: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais partem de uma conjuntura social formada pela industrialização e urbanização da sociedade norte americana, no início do século XX, acarretando transformações econômicas e culturais. Nesse contexto, a escola assume novas funções para atender às necessidades desse modelo social, tais como: a manutenção de uma identidade nacional e a composição de ensinamentos de habilidades e experiências que serão úteis à vida adulta (MOREIRA; SILVA, 2002).

Para tanto, as teorias tradicionais, ao proporem a organização curricular, pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas das questões de poder que envolvem as relações sociais, aceitando o *status quo*. Nelas, a consideração do “o quê” ensinar está respondido, estabelecido pelo saber dominante, enciclopédico; preocupando-se, então, com o “como” transmitir esse conhecimento aos alunos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), nessa vertente teórica se destacam duas tendências: a progressivista e a tecnicista. A primeira foi proposta por John Dewey cuja preocupação era uma organização curricular que constituísse as experiências a serem vivenciadas pela criança sob a orientação da escola, valorizando o interesse dos estudantes. Já a tecnicista foi elaborada por Ralph Tyler, em 1949, consolidando o modelo apresentado por Bobbitt, isto é, um formato de educação análogo ao fazer industrial, mediante aos princípios da administração científica Taylorista. Nesse

modelo, o cerne da estruturação curricular está dividido em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção das experiências de aprendizagens; organização metodológica dessas experiências para garantir a eficiência no ensino e; a avaliação do currículo (KLIEBARD, 2011).

Rompendo com essa visão de currículo meramente prescritivo, baseado em determinadas teorias científicas, como o comportamentalismo e da administração do processo de ensino-aprendizagem, é iniciado, na década de 1970, dois movimentos que põem em xeque o modelo educacional tradicional, inspirando a concepção crítica - a Nova Sociologia da Educação (NSE) e o Movimento de Reconceptualização (SILVA, 2013).

A NSE tem origem na Inglaterra sob a liderança do sociólogo Michael Young, e reúne estudos com base marxista. Já o Movimento de Reconceptualização, encetado nos Estados Unidos, está dividido em duas correntes: uma liderada por Michael Apple e Henry Giroux (fundamentada no neomarxismo) e a outra representada por William Pinar - relacionada à tradição humanista e hermenêutica – (MOREIRA; SILVA, 2002). Esses movimentos, em suas particularidades, questionaram as determinações macro e microestruturais da sociedade e suas relações de poder, de dominação que são expressas no funcionamento interno das escolas.

Dessa forma, as teorias críticas denunciaram o papel da escola e do currículo articulados a reprodução das desigualdades de classe, identificando que não há neutralidade na organização curricular, mas esta está relacionada com questões político econômicas de poder, ideologia, cultura. Por outro lado, apontaram que o currículo pode se constituir como campo de contestação dessas desigualdades, tornando a educação uma agente da transformação social.

Nesse sentido, Silva (2013) destaca que essas teorias antes de buscar responder “o quê?” deve ser considerado saber escolar, têm como questão central o “por quê?” da seleção de uns conhecimentos – considerados socialmente válidos - em detrimento de outros, ao tecer críticas e análises ao conhecimento corporificado no currículo, tomando o contexto social e histórico como referência.

Esses questionamentos das teorias críticas estão fundamentados na ideia modernista de homem, sociedade, ciência... (homem racional e autônomo;



sociedade progressista e democrática; ciência baseada na racionalidade), nas análises marxistas e nas análises estruturalistas<sup>5</sup>. Estas entendem “a perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, rigor e a verdade” (MAINARDES, STREMEL, 2010, p. 4). O estruturalismo analisa o fenômeno social através de um conjunto de elementos que se relacionam entre si e com a totalidade - formando a estrutura - buscando identificar as regras reguladoras, códigos, sistemas (Ibid.).

Já as análises marxistas, baseadas na razão dialética, no historicismo da objetividade e a prática social, apontaram no currículo a reprodução da estrutura da sociedade capitalista através da transmissão de sua ideologia na escola e vislumbraram a emergência da superação/transformação dessa estrutura social.

Posteriormente, a esse debate crítico é acrescentado o discurso de base pós-modernista e pós-estruturalista, se afastando da ênfase dada – pelas teorias críticas - às análises fundamentadas no marxismo.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que abdica a ideia das grandes narrativas, de totalidade, valores universais, progresso, racionalidade. Em consonância com as ideias pós-modernistas, as análises pós-estruturalistas desacreditam da objetividade do conhecimento e da existência de uma estrutura rígida de significação social, rejeitam os critérios de verdade que justificam a epistemologia e conduz o conhecimento a uma visão relativista, reduzindo-o às experiências subjetivas e de pequenos grupos. Nesse sentido, entende que o sujeito é quem dá significado (adquirido pela experiência de vida) às questões sociais (YOUNG, 2010; SILVA, 2013).

No currículo essas análises buscam questionar a que grupo sociocultural pertence o conhecimento selecionado, uma vez que desconsideram os critérios de verdade que justificam a seleção do conhecimento (epistemológico) por entenderem que estes são formas de validar a cultura de grupos hegemônicos. Dessa forma, apontam que o processo de seleção resulta na legitimação de um conhecimento, uma cultura, pertencente a determinados grupos sociais e com isso, excluem-se culturas de outros grupos sociais, substituídos, ressignificados pelas culturas hegemônicas (ASSIS, 2008).

---

<sup>5</sup> Ver COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. SP: Expressão popular, 2010.

Nesse contexto configura-se a assertiva das teorias pós-criticas, que agregam ao debate curricular a óptica do multiculturalismo e dos Estudos Culturais, alertando que as relações de poder vão além das determinações macroestruturais, sendo frequente também nas questões de raça, gênero, etnia, religião, tempo de escolarização, etc. (NEIRA, 2010; SILVA, 2013). Esses marcadores sociais são o cerne da pergunta “por quê?”, que precede o “o quê?” deve ser legitimado como saber escolar, na organização curricular.

Nesse sentido, os estudos curriculares representam tensões teóricas que buscaram compreender e conceituar a função da escola e o currículo dentro de um determinado projeto de sociedade. E ainda que elas apareçam no texto seguindo uma ordem linear (por questões didáticas), cronologicamente essa linearidade inexistente, tendo em vista que o currículo se configura como campo de disputa que por vezes terá mais aproximação/distanciamento de cada uma dessas teorias, ou até mesmo se constitui de forma híbrida.

## **CAPÍTULO 2: O CONTEXTO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Uma vez identificado como as teorias curriculares direcionam seus debates teóricos visando compreender e definir o currículo, partiremos para o enfoque da concepção crítico-dialética da educação<sup>6</sup> e sua influência à educação física escolar.

Para tanto, nos baseamos na perspectiva da crítica marxista, que de acordo com Freitas (1994, p. 61), se desenvolve mediante algumas características consideradas necessárias à análise crítica, tal como: faz oposição a uma realidade concreta, não a um plano teórico; é materialista e deve mover-se sobre o real em dado momento histórico; está inserida numa totalidade histórica e social; “mostra a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribui para a destruição de tais bases”; com essa análise econômica, situa a educação nos processos de produção e reprodução do capital; faz juízo de valor à crítica realizada, buscando uma solução, transformação do real.

Nesse sentido, no primeiro tópico, discorreremos sobre a relação entre a seleção do conhecimento e ideologia e poder, identificando que a educação tem como fundamento um determinado projeto de sociedade, contrariando a ideia de neutralidade. No segundo tópico tratamos das premissas da concepção crítica da educação, a pedagogia histórico-crítica, e sua influência na educação física escolar, mediante ao embasamento da lógica dialética e no direcionamento a um projeto contra hegemônico de sociedade. Já no terceiro, refletimos sobre a organização do conhecimento, tomando como referência as ideias sobre o desenvolvimento do pensamento e os ciclos de aprendizagem.

### **2.1. Ideologia e poder: a relação com o conhecimento**

A educação é uma prática cuja intenção é desenvolver a formação humana. Esta afirmação parte da compreensão de que o homem, diferentemente dos outros animais, transforma continuamente a natureza para produzir a sua existência, cria o

---

<sup>6</sup> Reconhecemos que existem diferentes debates que denominam, classificam as teorias críticas em educação: frankfurtianas, emancipatórias, marxistas, multiculturalistas... Como diante de nosso objeto de estudo e da fonte documental de pesquisa especificamos aqui os fundamentos da concepção marxista crítico-dialética da educação.

mundo humano. Isso se dá através do trabalho que, segundo Saviani (2011), é uma atividade intencional e permite que o homem vá além da determinação biológica e adote uma condição mais complexa, ou seja, ser cultural.

Para tanto, o processo de produção do mundo humano ocorre pela apropriação e transmissão de valores, conceitos, ideias, hábitos... mediante o trabalho educativo e, nesse sentido, este “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Ibid, p. 13) e permeia na relação social.

No período histórico em que a produção de condição humana, de acordo com Martins (2013), prevaleceu por processo mais simples de trabalho, a educação era constituída nas relações informais, em que os mais velhos/experientes ensinavam aos mais novos as ações necessárias para se conceber homem em sociedade. Na medida em que aquele processo foi se complexificando socialmente, com o período de urbanização e desenvolvimento industrial, requereu-se – para além dos processos informais – a institucionalização da educação na forma escolar.

Em se tratando na especificidade da educação escolar, esta tem a finalidade de transmitir sistemática e continuamente os conhecimentos produzidos pelos homens na sociedade de tal modo que possibilite a superação do senso comum (SOUZA JÚNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011). Nesse sentido, entende-se que no contexto escolar não se trata de qualquer conhecimento, e sim de um saber elaborado, isto é, científico .

Dessa forma, a educação escolar faz uma seleção dos conteúdos do universo cultural e é no currículo que se expressa o conhecimento selecionado para ser organizado e transmitido na escola. Nesse entendimento, percebe-se que a partir de um critério de seleção – o “porquê” – as diversas propostas de ensino, propostas curriculares vão compor o “quê” ensinar.

Todo esse processo de seleção resulta na legitimação de um conhecimento. É a partir desse contexto que a teoria crítica de currículo neomarxista de Michael Apple questiona o porquê da seleção de um conhecimento em detrimento de outros, “quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular?” (SILVA, 2013, p.47).

Sobre essa seleção do conhecimento, Young (2011) defende que o currículo deve ser constituído por conteúdo disciplinar, pois a escola é lugar onde o mundo é

tratado como “objeto de pensamento” e não como “lugar de experiência” e sendo assim, as disciplinas – formadas por conhecimentos históricos e sociais, – são ferramentas que o professor possui para possibilitar que o aluno alcance formas de pensamentos superiores, como proposto por Vygotsky.

Aproximando-se dessa concepção de Young, Saviani (2011) aponta que a seleção do conhecimento (identificar os elementos culturais que possam ser aprendidos) consiste em diferenciar entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, fundamental e acessório e, portanto, considera que o conhecimento clássico, a cultura erudita é o que se configura como essencial, fundamental, pois a escola trata da ciência e o saber científico é metódico, sistematizado.

Dito isto, compreendemos que para os dois autores, tratar do conhecimento científico é o que diferencia a educação adquirida na escola das demais instituições sociais (família, religião, etc.).

O posicionamento apresentado por Michael Young e Dermeval Saviani se contrapõe aos pressupostos do que é chamado de “sociedade do conhecimento”. Nela, considera-se um enfoque dirigido ao processo de aquisição da aprendizagem, a qual o conhecimento deve ser direcionado a partir dos interesses e necessidades imediatas dos estudantes. Logo, não se trata do conhecimento científico, mas de qualquer conhecimento, pois a ênfase está no processo da aprendizagem, não no produto (MARSÍGLIA, 2013). Nesse pressuposto, o conhecimento a ser selecionado no currículo está relacionado aos saberes cotidianos e às experiências dos educandos.

Esse debate sobre o conhecimento que deve ser tratado na escola, parte também da questão do tipo de homem que quer formar, para atender as demandas de um tipo de sociedade que se almeja construir. Dessa maneira, para cada personalidade pretendida a ser formada – homem crítico? competente e habilidoso para a futura empregabilidade? – “corresponderá um conjunto de conhecimentos, determinadas formas de trata-los pedagogicamente e um tipo de currículo” (ASSIS, 2008). Assim, o currículo não se finda nas questões de conhecimento (o que e como ensinar). Vai além. Ele está intimamente relacionado com a formação humana e social.

Definir o tipo de homem e sociedade que se quer formar, e a partir disso selecionar o conhecimento, implica a relação de poder. Esse poder se constitui também em função da transferência de ideologia, pela educação, visando a

manutenção e reprodução dos interesses de grupos em posição de vantagem na organização social.

Dessa forma, o currículo deve ser composto a integrar a concepção de homem e sociedade que pretende formar e, a partir dessa intencionalidade, estabelece o “o que” ensinar e o “como” ensinar para alcançar sua finalidade. Essas concepções (homem, sociedade, educação) e a seleção, sistematização e organização do conhecimento fazem parte de tomada de decisões políticas que ao se tornarem legítimas, são publicadas em documentos oficiais, que orientarão a prática educativa.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2006, p. 19) que

a prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade e, conseqüentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.

## **2.2. As premissas da concepção pedagógica crítico-dialética e a educação física escolar**

O objeto da educação envolve dois aspectos: um relacionado a seleção dos elementos culturais e o outro diz respeito sobre a “descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2011, p. 13). Este está diretamente relacionado com a prática educativa na escola, principalmente com a prática pedagógica, pois reflete sobre a organização dos conteúdos, espaços, tempo e procedimentos que vão influenciar, também, na transmissão do conhecimento.

O currículo como prática pedagógica faz o vínculo entre os sujeitos e o objeto da educação na configuração do conhecimento escolar. Dessa forma, o modo como os professores realizam seus trabalhos, selecionam e organizam os conteúdos, usam técnicas de ensino e avaliação (LIBÂNEO, 2006), se dá com base nas teorias pedagógicas que compõem as teorias da educação e vão orientar a prática.

Sobre essas teorias, Saviani (2008), a partir do problema da marginalidade<sup>7</sup> da educação, as concebe em dois grandes grupos: teorias não-críticas e teorias

---

<sup>7</sup> Em seu texto escrito em 1982 e publicado no livro *Escola e democracia*. (40ª Ed, 2008), Saviani cita uma pesquisa realizada por Tedesco na década de 1970 que indica a estimativa de estudantes

crítico-reprodutivistas. As primeiras estão vinculadas a ideia de a educação ser um instrumento de equalização social, isto é, corrige o problema da marginalidade, tendo em vista que na relação entre educação e sociedade, esta se compõe como essencialmente harmoniosa, permitindo a integração entre os indivíduos. A marginalidade seria, então, um desvio accidental que afeta determinados indivíduos e, portanto, deve ser corrigida pela educação cuja função é construir a igualdade social.

Já as do segundo grupo, entendem a educação como meio de discriminação social, promovendo a marginalidade. Nesse sentido, identificam a conjunção entre os condicionantes da estrutura político-econômica e a educação, apontando que a sociedade é estruturada por classes dominadas e dominantes, em que estas apropriam-se dos meios de produção em detrimento daquelas, as deixando em condição de marginalizados. Desse modo, a educação reproduz essa relação de classe, legitimando a marginalidade.

Nesse sentido, é analisado que enquanto as teorias não-críticas se portam ingenuamente diante do problema da marginalidade sem nunca conseguir resolvê-lo, as crítico-reprodutivistas explicam o porquê do insucesso. A partir dessa análise é proposto a teoria crítica - visando a formulação de uma educação que supere o referido problema - ao conceber a educação como agente da transformação social, buscando descompor o modelo hegemônico direcionado à manutenção dos interesses da classe social dominante. Para tanto, entende a educação como mediadora de um projeto de emancipação social e, dessa forma, tem o dever de superar o poder ilusório das teorias não-críticas e a impotência das crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008; GAMA, 2015).

Com base nesta concepção, mais tarde desenvolveu-se a pedagogia histórico-crítica (PHC), fruto dos debates pedagógicos iniciados na década de 1970, no Brasil, com base na premissa da superação do modelo educacional vigente que se caracterizava por ser autoritário, funcionando como aparelho ideológico do determinismo capitalista e almejando a manutenção e reprodução das condições de vida características daquele período.

---

que abandonam a escola primária apresentando índice de semi-analfabetismo ou analfabetismo potencial, ou até mesmo as crianças que sequer tiveram acesso à escola, na maioria dos países da América Latina, estando a margem da educação formal.

Para tanto, se fundamenta na concepção dialética de educação que, segundo Saviani (2012), diferentemente das demais concepções (tradicional, humanista moderna, analítica e reprodutivista), aborda a filosofia da educação, teoria da educação e a prática social como níveis articulados por via de mão dupla, ou seja, cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais. Nesse sentido, a prática pedagógica se constitui como ponto de partida e de chegada mediada pela filosofia da educação e pela teoria da educação.

Desse modo, Saviani (Ibid.) aponta que as tendências pedagógicas tradicionais concentravam suas atenções no domínio da teoria e nas ações de professor (no “como ensinar?”) e as tendências renovadoras referem-se às questões práticas e às ações do aluno (através do lema “aprender a aprender”). Ambas abordam uma orientação pedagógica que abarca a construção do conhecimento fundamentado na lógica formal, a qual considera a dicotomia entre a teoria e a prática. Já a tendência PHC, envolve questões do ensino–aprendizagem, buscando a transmissão do conhecimento baseada na concepção da lógica dialética, envolvendo a teoria e a prática como um par dialético.

Ao refletir a construção do conhecimento partindo das particularidades das duas lógicas citadas anteriormente, tem-se que: na lógica formal acredita-se que o pensamento “constitui um reino original irreduzível por essência ao da realidade material circundante” (PINTO, 1969, p.64), em que as ideias são tidas como absolutas, harmoniosas, com contradições claras, incontestáveis e incomunicáveis. Nela o conhecimento é visto como algo completo e acabado. Já a lógica dialética busca o raciocínio pelas categorias de contradição, ação recíproca, totalidade, negação, síntese, identidade dos contrários, que são levadas em consideração na construção do conhecimento. O conhecimento é construído no real e esse é móvel, múltiplo, diverso e contraditório, estando em permanente transformação.

Segundo Lefebvre (1970), o conhecimento é um fato concreto presente na vida prática e movido pela interação contínua entre sujeito e objeto, representando partes opostas, mas não obstantes, que integram um todo através da dialética. Nesse entendimento, o conhecimento se caracteriza como: prático, considerando que todo o conhecimento se inicia pela experiência; humano e social, a partir da relação entre os homens em sociedade, conhecendo a nós mesmo e aos outros; e conhecimento humano que tem caráter histórico, entendendo o conhecimento como algo adquirido e conquistado ao longo de um percurso.



Essa concepção de conhecimento apresentada no parágrafo anterior tem aproximação com as ideias de Marx. Através do entendimento da dialética como movimento e transformação não idealista, mas um movimento real, ou seja, uma dialética histórica configurada no materialismo histórico. Nesse sentido, é elaborado o conceito de práxis, que se refere ao movimento da prática fundamentado numa teoria. Não há dicotomia entre teoria e prática, mas uma articulação entre elas. Esse contexto remete a questão do método que trata do movimento do conhecimento que vai “do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011, p.120). Portanto

(...) a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade, a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (Ibid, p. 91).

Dessa forma, Saviani (Ibid.) entende que a educação é a mediação no interior da prática social global: que parte da prática social e retorna a prática social por meio da problematização, instrumentalização e catarse. Estes, representam os momentos da organização metodológica do pensamento na prática educativa e possibilitarão um movimento na transmissão do conhecimento que parte da fase sincrética para a visão sintética do objeto estudado, complexificando o raciocínio do estudante para níveis cada vez mais elevados, contribuindo com o avanço das crianças, para se tornarem capazes de interpretar a realidade de forma diferente da visão fragmentada e de senso comum que tinham no momento de partida da prática educativa.

Essas premissas da PHC, alicerçam - na especificidade da educação física escolar (EFE) - a abordagem crítico-superadora, elaborada por um Coletivo de Autores (1992), que busca a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, se referenciando no direcionamento do projeto pedagógico para a formação do estudante em sua máxima potencialidade. Ou seja, a forma de tratar a realidade a partir da lógica dialética, associada a uma pedagogia comprometida com um projeto social contra hegemônico, conduz a EFE para uma concepção curricular ampliada, a qual a especificidade da referida disciplina em conjunto com as de outras disciplinas curriculares (língua portuguesa, matemática, história...), possibilitam a visão de totalidade do estudante (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desse modo, a educação física se legitima na escola como componente curricular que trata dos conhecimentos da cultura corporal produzidos e reproduzidos pelo homem em sociedade. Esses conhecimentos se expressam nas formas do jogo, esporte, dança, ginástica, luta..., contribuindo com a elevação cultural do estudante como sujeito histórico, crítico e consciente da realidade em que está inserido (Ibid.).

Tais conhecimentos são abordados na relação com os problemas sócio-políticos vigentes, possibilitando a integração entre conhecimento x homem x sociedade e, para tanto, reflete um novo modo de pensar o trato do conhecimento: seleção, organização e sistematização.

### **2.3 A organização do conhecimento**

A concepção pedagógica crítica pretende a formação dos estudantes para o alcance de níveis mais elevados de pensamento, objetivando a apreensão e transformação do real concreto. Nessa direção, se pauta na concepção marxista de realidade. Esta tem existência material, objetiva, “de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real”, que é captado pelos sentidos e representado pela consciência que o torna cognoscível ao homem (MARTINS, 2011, p. 214).

Além disso, com base na lógica dialética, identifica essa realidade como uma matéria em constante transformação, aonde o homem intervém (re)produzindo cultura material e intelectual ao mesmo tempo que se apropria dela ao longo do percurso histórico. A apreensão imediata e aleatória da realidade não possibilita compreender sua essência, totalidade, mas paira no que é aparente imediato. É sob essa tônica que a pedagogia crítica considera que o conhecimento clássico, científico e, portanto, sistematizado é o ideal para o desenvolvimento das capacidades humanas para um nível mais complexo, pois transcende o fetiche da ótica do senso comum.

Para tanto, esse conhecimento a ser transmitido na escola, requer ações intencionais que promovam condições para a qualificação do ensino-aprendizagem, tal como a sua organização e sistematização. A proposta para essas ações (organização e sistematização) está balizada pela psicologia histórico-cultural , a

qual buscou a compreensão sobre como se desenvolve o pensamento do homem na apropriação da cultura de modo que alcance suas formas mais elevadas de pensamento.

Segundo Martins (2011), Vigotsky dedicou-se ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Contrapondo-se às teorias que defendiam a relação a priori do desenvolvimento em detrimento da aprendizagem, ele evidenciou que esta é tomada como condição para o desenvolvimento numa relação de condicionabilidade recíproca, ou seja, a quantidade de aprendizagem qualifica o desenvolvimento a medida que a quantidade de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. Neste sentido, ele pressupôs que

a atividade humana é primordialmente uma atividade prática, pressupõe o contato prático com os objetos pelo qual é produzida a imagem psíquica e o próprio psiquismo. Assim, a atividade material prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna). Porém, a correta interpretação dessa tese demanda reconhecer que mesmo a atividade externa do homem contém, desde sua gênese, componentes psíquicos internos (MARTINS, 2011, p. 29).

Desse modo, foi evidenciado que a medida que o homem se relaciona com o mundo externo, processos mais complexos vão sendo desenvolvidos na atividade mental, isto é, a transformação dos processos interpsíquicos (a dimensão externa) em processos intrapsíquicos (dimensão interna) promove as funções psíquicas superiores.

Através desse entendimento, é chamada atenção para a importância da prática pedagógica (ação do professor) para o desenvolvimento psíquico do estudante na transmissão do conhecimento. Por ser um indivíduo com mais experiência, o professor se configura como o mediador “da criança com o mundo de forma *intencional* buscando as máximas possibilidades do desenvolvimento do indivíduo” (MARSÍGLIA, 2011, p. 36) [Grifo da autora].

Ainda de acordo com Marsíglia (2011), esse processo de desenvolvimento se dá pelo que Vigotsky chama de nível de desenvolvimento iminente e efetivo. Este se refere àquilo que o estudante já consegue realizar por conta própria; já o nível de desenvolvimento iminente está relacionado ao que o estudante ainda não consegue realizar sozinho, necessitando, assim, de um auxílio do professor. Desse modo, “é justamente na zona de desenvolvimento iminente que o educador deve atuar, para

torná-la desenvolvimento efetivo e avançar rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento, fazendo com a criança e não para ou por ela” (Ibid. p. 36).

Isso requer uma organização de conteúdo que esteja em consonância com a capacidade cognitiva e social do estudante, ao mesmo tempo que possibilite a promoção do seu desenvolvimento. É articulado a essa referência que Varjal (1990) e Coletivo de Autores (1992, p. 20), indicam a concepção de currículo ampliado (já mencionado no tópico anterior) que se constitui perante os princípios curriculares para o trato com o conhecimento: relevância social do conteúdo, a seleção de conteúdos contemporâneos/ clássicos, “adequação as possibilidades sócio-cognitivas dos alunos”, o da simultaneidade e provisoriade do conteúdo.

O princípio da simultaneidade, apresenta a ideia de que os conhecimentos são desenvolvidos como dados da realidade que mantêm uma articulação entre si . Superando a visão fragmentada, estapista do trato com o conhecimento, o referido princípio entende que o mesmo se dá de forma contínua e gradual: vai se ampliando e complexificando com o passar dos anos de escolarização; e assim sendo, pressupõe uma organização em ciclo de aprendizagem. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 23),

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Nesse sentido, os ciclos de aprendizagem representam uma organização do pensamento acerca do conhecimento, no qual o estudante pode tratar com vários ciclos ao mesmo tempo, dependendo do dado da realidade que esteja sendo trabalhado. De acordo com Lorezini (2013, p. 81) “o ciclo possui uma configuração própria que define os níveis de elaboração do pensamento sobre o conhecimento cognoscitivo” e estes níveis estão divididos em quatro ciclos, caracterizados a seguir com base no Coletivo de Autores (1992) e em Lorenzini (2013).

O I ciclo, se refere a fase da organização da identidade dos dados da realidade. Nele o estudante se encontra no momento de síncrese, no qual os dados da realidade são identificados de forma difusa, misturada. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado para o estudante a estabelecer

representações no seu pensamento ao categorizar os dados, o que significa formar conceitos prévios ou ideias e associações que antecedem os conceitos.

No II ciclo, inicia-se a sistematização do conhecimento. Nessa fase o estudante está adquirindo possibilidade de abstração, desenvolvendo sua capacidade de confrontar os dados da realidade com seu pensamento acerca deles. Desse modo, estabelece nexos e relações complexas sobre o conceito e o real aparente dos objetos identificados e, portanto, na escola o trato com o conhecimento deve possibilitar a formação de generalizações, em que “o estudante necessita unir e separar combinando a análise com a síntese formando o pensamento complexo que opera a fusão com o objeto real e, requer um processo abstrato de formação de conceitos” (LORENZINI, 2013, p. 81).

O III ciclo porta-se a ampliação da sistematização do conhecimento, em que o estudante “amplia as referências conceituais de seu pensamento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23). Nessa fase, ele passa a ter consciência de sua atividade teórica, elaborando conceitos sobre a realidade identificada. O papel da prática pedagógica, nessa fase, é possibilitar que o estudante alcance a capacidade de reorganizar a identificação dos dados da realidade mediante o pensamento teórico, produzindo generalizações teóricas.

No IV ciclo ocorre o aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele há uma relação mais especial do estudante com o objeto da realidade, que lhe dá condições de refletir sobre ele, isto é, o aprendiz consegue perceber, relacionar e explicar propriedades comuns e regulares significativos dos dados observados. Neste ciclo o trato com o conhecimento deve promover o alcance das regularidades científicas no estudante.

Os quatro ciclos representam a organização do pensamento do estudante com relação ao conhecimento, partindo da visão senso comum e se complexificando para a concepção científica, através das fases de representação, generalidade e regularidade científica. Dessa forma, o conhecimento é organizado em direção a formação das capacidades superiores de pensamento, a qual possibilita ao estudante enxergar além do que está superficialmente visível, ou seja “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2012, p. 2), contribuindo para a formação de homens críticos que sejam capazes de questionar e transformar os

ideais de dominação sócio-políticas, constituindo-se, assim, a educação como agente transformador da sociedade.

### **CAPÍTULO 3: POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE OLINDA**

Essa pesquisa teve como objetivo analisar como, numa perspectiva crítico-dialética, se organizam os conteúdos de ensino da educação física em confronto com outras disciplinas consagradas do currículo. Para tanto fez-se necessário investigar um currículo que esteja vinculada a uma política educacional que tenha aproximações com a perspectiva crítica.

Nesse sentido, optamos por observar o contexto do município de Olinda por apresentar uma proposta curricular (OLINDA, 2010) que contou com a participação dos professores em sua construção - se propondo, assim, a ser um espaço democrático – e, no âmbito específico da educação física, auto declara se fundamentar na perspectiva sócio-histórica vygotskyano<sup>8</sup> e na abordagem crítico superadora para a organização, sistematização e transmissão do conhecimento tratado na educação física e, com isso, propõe uma prática pedagógica voltada para a formação crítica do estudante que possa erigir a transformação da sociedade.

Dessa forma, entendemos que ao explicitar as bases teóricas a qual fundamenta suas concepções pedagógicas no que se refere a seleção, organização e sistematização do conteúdo, Olinda (2010) orienta a sequenciação e hierarquização dos saberes para o trabalho pedagógico do professor, o que possibilita uma ação pedagógica que esteja vinculada com a intencionalidade de base.

---

<sup>8</sup> Termo utilizado antes da propagação de estudos mais desenvolvidos referentes a psicologia histórico-cultural, isto é, que foram traduzidos diretamente do russo, tendo em vista que os estudos provenientes das traduções norte-americanas associaram a teoria de Vygotsky com a de Piaget as denominando de psicologia sócio-histórica. No entanto, atualmente a teoria vygotskyana é definida como psicologia histórico-cultural e é dela que Olinda (2010) tem mais aproximação.

### 3.1. O que diz o documento curricular?

Discorrer sobre a proposta de Olinda, é direcionar o olhar para uma política educacional que se constituiu como documento oficial num contexto cujo cenário nacional apresentava crescimento no quadro sócio econômico, possibilitando melhorias nas condições de vida do povo. Esse quadro refletiu no referido município contribuindo para, entre outras coisas, melhores perspectivas na educação (OLINDA, 2010).

Partindo desse cenário político social, tal documento foi elaborado por um coletivo composto por professores, gestores, coordenadores pedagógicos e especialistas, a qual em 2008/2009 participaram de estudos e debates, juntamente com a Secretaria de Educação, de forma a interagir com o governo municipal na elaboração, controle e concretização da política educacional.

Essa forma de conceber o debate democrático na formulação da proposta, permite aos professores saírem da situação de meros executores de formulações curriculares elaboradas por especialistas, curriculistas, e passarem para a condição de “autores intelectuais, fato que lhes confere um novo papel frente a comunidade escolar, aos saberes que veiculam e à concepção de educação” (NEIRA; GALLARDO, 2006, p. 2).

Nesse contexto, Olinda (2010) apresenta como orientação curricular geral o entendimento da Educação como direito humano, cuja educação escolar é compreendida numa perspectiva emancipadora e republicana, que pressupõe o respeito às individualidades e diferenças no cerne de um projeto coletivo de sociedade.

Dessa forma, atribui à escola a função de “articuladora de saberes, propiciadora de competências e habilidades e produtora de conhecimentos integrados, relacionados, conectados com outros aspectos para além de seus muros, ressignificando-os nas vivências da comunidade e do mundo” (Ibid., p. 8), função esta que supera a concepção da escola como transmissora de conhecimento.

Articulado com essa concepção de escola, a proposta vislumbra a formação do homem perspectivando a

formação integral humana no sentido amplo, no qual a qualidade de todas as aprendizagens deve concorrer para uma compreensão

crítica das relações entre as necessidades e problemáticas locais, regionais, nacionais e universais (Ibid., p.13).

E, para tanto, se fundamenta na teoria pedagógica sócio-histórica, com intenção de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e orienta o processo pedagógico através da criticidade, dialeticidade, historicidade, sociabilidade, interdisciplinaridade localidade e globalidade (Ibid., p. 12). Esta teoria indica a abordagem do homem como ser cultural e reconhece que a aprendizagem do estudante se dá mediante a intervenção/relação de/com alguém mais experiente (SILVA, 2005).

Diante do que foi supracitado, ao conceber a educação escolar para a emancipação humana no interior de um projeto coletivo de sociedade, embora não explicitamente almejar a transformação social, a orientação curricular geral da referida proposta apresenta aproximação com a teoria crítico-dialética da educação elaborada por Saviani (2008), teoria esta que visa a emancipação da classe trabalhadora, buscando superar as determinações da estrutura da sociedade capitalista.

Esses aspectos gerais da proposta, dão base para que as disciplinas - que a compõem –, com suas especificidades, estejam estabelecidas numa totalidade consonante com a generalidade<sup>9</sup> da política de ensino. Nesse sentido, ao analisar as particularidades das disciplinas: educação física, língua portuguesa e matemática, identifica-se que as três, em seus contextos históricos ao se constituírem como disciplina curricular da educação básica, traçam um movimento que busca a superação da fragmentação do conhecimento e da supervalorização de alguns conteúdos em detrimento de outros (a esportivização na educação física e, em língua portuguesa, a ênfase na gramática normativa), como expresso em matemática:

Há algum tempo, a ênfase no ensino da Matemática concentrava-se no primeiro desses eixos [Números e Operações Numéricas], privilegiando-se o aprendizado dos algoritmos das quatro operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). (...) Outros aspectos de números e operações eram pouco ou não considerados, pois os cálculos numéricos formais eram enfatizados e as relações

---

<sup>9</sup> Baseado em Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011), a generalidade se refere aos aspectos gerais da proposta curricular que orientam as disciplinas; e a totalidade como sendo a relação entre as disciplinas, em suas particularidades, para integrar a generalidade.



implícitas nas situações-problema eram raramente discutidas (OLINDA, 2010, p. 328).

Para tanto, ao apontar quais os conhecimentos a serem selecionados – representado pelo eixo curricular – a educação física autodeclara estar alicerçada na abordagem Crítico-Superadora para se conceber como disciplina escolar e fundamentada na perspectiva da psicologia histórico cultural, intencionando que os estudantes em sua formação “possam reconhecer e valorizar criticamente as diferentes formas de construção e de existências de práticas corporais reconhecidas em sua realidade” (Ibid, p. 95). Dessa forma, aponta que o eixo curricular selecionado é: Jogo, Brincadeira, Dança, Esporte, Ginástica e Luta.

Já língua portuguesa e matemática não anunciam como estão concebidas na proposta, nem em que abordagem de ensino-aprendizagem se fundamentam. No entanto, ao traçar historicamente o seu percurso teórico, a língua portuguesa demonstra aproximação com a abordagem construtivista e aponta a importância de que o estudante amplie o domínio da língua portuguesa a partir de práticas sociais significativas,

Com a emergência da abordagem construtivista, passou-se a reconhecer o papel ativo dos estudantes e os modos como construíram esse conhecimento, originando-se, daí, orientações didáticas que defendiam necessidades de estimular os estudantes a elaborar hipóteses e descobrir a lógica de constituição da escrita. Ao mesmo tempo, os estudos sobre letramento salientavam a necessidade de se reconhecer os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes relativos aos usos e funções sociais da escrita (Ibid., p. 286).

Conduzir o ensino da língua portuguesa às práticas sociais, implica orientar o trabalho com os eixos: oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística; através do trabalho com os gêneros textuais. Segundo a proposta analisada, trabalhar as habilidades desses eixos através dos diferentes gêneros textuais possibilita a formação dos estudantes “para que tenham inserção autônoma nos eventos sociais. Essa autonomia exige não apenas o domínio de habilidades, mas o processo de identificação com os seus grupos sociais” (Ibid., p. 288).

Ainda sobre a seleção do conhecimento, a matemática indica os eixos: Números e Operações Numéricas; Grandezas e Medidas; Espaço e Forma (Geometria); Tratamento da Informação (que inclui a Estatística e o Estudo da

Probabilidade), objetivando a formação “de cidadãos que utilizam a matemática criticamente para a melhoria de seus ambientes físicos e sociais” (Ibid., p. 327).

No que tange a sistematização do conhecimento, educação física e matemática traz a problematização como um aspecto metodológico para o trato do conhecimento, porém com enfoques diferentes, enquanto a língua portuguesa não explicita esse aspecto. Desse modo a matemática entende que

O ponto de partida da matemática é a problematização, ou seja, situações-problema devem ser inicialmente apresentadas e os estudantes se envolvem na busca da solução das mesmas. Ao tentarem resolver situações problematizadoras, os estudantes evidenciam conhecimentos possuídos anteriormente, bem como obstáculos que os impedem de resolver problemas e, dessa forma, sentem a necessidade de construir novos conhecimentos que possibilitarão seus conhecimentos pessoais (Ibid. p. 329).

Já para a educação física:

Problematizar um conhecimento significa deixar de tratá-lo como abstração, distante da realidade do estudante para torná-lo um mediador essencial para sua reflexão e compreensão das determinações e contradições das relações sociais reais que se expressam nesses mesmos conhecimentos vivenciados no espaço e tempo escolar (Ibid., p. 93).

Para a matemática a problematização é um princípio para o ensino do conteúdo, que possibilita ao estudante se deparar com o conhecimento, permitindo com que ele utilize as habilidades já adquiridas e identifique as dificuldades que os impedem de resolver a situação-problema e, dessa forma, busque construir novos conhecimentos. Isto é, traz um enfoque da relação entre o conteúdo e o estudante no processo de aprendizagem.

Na educação física, a problematização traz a relação entre o conteúdo, o estudante e a prática social, possibilitando que estudante adquira formas mais elevadas do conhecimento e também seja capaz de compreender as determinações e contradições sociais.

Ao indicar a avaliação as três disciplinas apontam que esta deve ocorrer durante o processo do ensino-aprendizagem para que o professor obtenha informações sobre o que já foi apropriado pelos estudantes e o que necessita ser aprofundado.

Especificamente a educação física informa que

entendemos que o processo avaliativo deve permitir a análise e interpretação de dois aspectos fundamentados na teoria sócio-histórica, sintonizados também os objetivos propostos para a aprendizagem; nesse caso a avaliação precisa levar dois nexos entre: 1- o nível de desenvolvimento real do estudante; 2- a intervenção pedagógica do professor (OLINDA, 2010, p. 114).

No que se refere a proposição da organização do conteúdo, educação física português e matemática se assemelham no que diz respeito a elaboração de quadros compostos com competências por conteúdo e a indicação das modalidades e níveis de ensino em que essas competências devem ser abordadas, como mostram as fotos I e II.

Foto I – Quadro de competências por conteúdo em cada disciplina

Identificar e vivenciar diferentes formas de jogar, para exercer simbolicamente a representação de regras e papéis legitimados socialmente.
Identificar as características dos jogos que fazem parte tanto da sua história pessoal quanto da história dos adultos (pais, mães, avós, professores), comparando o que permanece e o que se modifica entre os jogos de “ontem” e de “hoje”.
Identificar e categorizar jogos que fazem parte de outros lugares do Brasil e do mundo, reconhecendo e comparando as aproximações e diferenças históricas e culturais que ligam diferentes jogos.
Identificar e vivenciar de forma adequada e construtiva os níveis de competição e ludicidade que caracterizam diferentes jogos, assimilando valores e atitudes que valorizem formas cooperativas e solidárias de interação social.
Reconhecer o lugar e a função mediadora das regras como elementos que organizam o jogo, mobilizando esse conhecimento para resolver diferentes problemas escolares e extraescolares.
Vivenciar situações de cooperação e de conflito, mobilizando diferentes regras, especialmente nas situações em que o jogo, a brincadeira e o esporte sejam o foco das aprendizagens.
Vivenciar jogos de faz de conta, a fim de se apropriar simbolicamente de noções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e cultural.

#### Eixo Curricular – Jogo

Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa situação de comunicação oral.
Avaliar a consistência de textos orais de diferentes gêneros em situações de interação diversas, analisando suas prováveis finalidades principais.
Reconhecer o tema / assunto, ideias centrais de textos orais mais formais (palestra, debate, aula...).
Identificar e comentar os pontos de vista dos diferentes atores envolvidos em situações de interação oral e os argumentos usados para defendê-los.
Valorizar as diferenças culturais (regionais, de faixa etária, de geração, dentre outras), manifestadas em textos orais, respeitando as variações linguísticas.
Comparar textos orais e escritos, reconhecendo as semelhanças e diferenças de finalidades e recursos linguísticos, manifestados em gêneros diversos.
Conhecer textos de tradição oral e práticas de linguagem oral, valorizando-os enquanto manifestações culturais locais, regionais, nacionais, e valorizar os atores envolvidos nessas situações de produção (cantadores, repentistas, emboladores, rappers etc.).
Ampliar o vocabulário usado em exposições orais, bem como a complexidade das construções sintáticas.

#### Quadro2: Linguagem Oral

### EIXO 1 – Espaço e forma (Geometria)

Explorar elementos geométricos na natureza e em objetos criados pelo homem, em brincadeiras, jogos e produções artísticas, percebendo e descrevendo características do meio.

Usar terminologias cotidianas, permitindo a comunicação quanto a semelhanças e diferenças entre elementos geométricos.

Produzir sequências e séries com padrões geométricos, desenvolvendo a atenção, concentração, organização e criatividade.

Representar informalmente situações de posicionamento e de deslocamento, obtendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento e de vistas.

Foto II – Quadro com a disposição das competências por ciclo e ano

	EDUCAÇÃO INFÂNTIL						EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL									EJA				
	Berçário	G 1	G 2	G 3	Pré 1	Pré 2	1º Ciclo			2º Ciclo		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
							1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano									
	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X	X			
		X	X	X	X	X	X	X	X							X	X			
			X	X	X	X	X	X	X							X	X			
					X	X	X	X	X	X	X					X	X			
								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Para tanto, compreendem (as proposições das três disciplinas) que os eixos curriculares devem ser abordados em cada nível e modalidade de ensino, porém atendendo especificidades inerentes a cada etapa de escolarização, como exposto em educação física:

(...) desde a mais tenra idade, passando pelo Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, todos os estudantes devem ter acesso aos eixos curriculares indicados na proposta desde que sejam resguardada as especificidades, a realidade e as possibilidades pessoais para aprender e se desenvolver (OLINDA, 2010, p. 100).

Tais especificidades estão relacionadas ao desenvolvimento, aprendizagem e às experiências sociais e culturais acumuladas pelos estudantes e aos objetivos dos processos de ensino-aprendizagem. Essa forma de organizar o conteúdo está

baseada no princípio da espiralidade que informa a necessária ampliação do pensamento do estudante ao longo de sua vida escolar, em que ele vai alcançando o conhecimento de forma cada vez mais aprofundada, complexificada.

É válido ressaltar, também, que nas três disciplinas não há uma organização do conteúdo por unidade. Nesse sentido, língua portuguesa justifica que apesar de ter os eixos divididos em oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística,

tal repartição tem apenas o propósito didático de melhor organizar o currículo escolar, pois, no dia a dia, não se pode esquecer que certa atividade, centrada num devido eixo, pode servir também ao desenvolvimento de capacidades específicas de outro eixo de ensino (OLINDA, 2010, p. 302).

Isso significa dizer que ao trabalhar determinado eixo, está sendo utilizado também habilidades de outros eixos, como na leitura pode-se desenvolver a capacidade de síntese através da oralidade ou escrita. Dessa forma, os quadros ajudam a demarcar de forma sistemática os conhecimentos e as competências de ensino, “mas não supõem que no processo de ensino aprendizagem existe de fato uma separação entre os eixos” (Ibid. 302). Essa justificativa não é explicitada em educação física, nem matemática.

Ao analisarmos como as competências se dispõem nos ciclos e anos de escolarização, identificamos que o eixo temático vai sendo desenvolvido através da repetição delas ao longo do Ensino Fundamental, isto é, as competências trabalhadas no primeiro ciclo, também estarão presentes no segundo e terceiro ciclos. Porém isso não significa dizer que não haja aprofundamento/complexificação do eixo temático, como exemplificado<sup>10</sup>, a seguir, nas três disciplinas.

LÍNGUA PORTUGUESA - o eixo temático leitura é empregado no primeiro ano do ensino fundamental com as mesmas competências tratadas na educação infantil, da qual buscam desenvolver a capacidade de emitir opiniões sobre o texto lido e a temática nele discutida; fazer relações das ideias do texto com novas situações; e comparar textos diferentes ou versões do mesmo texto.

---

<sup>10</sup> A escolha do eixo temático, de cada disciplina analisada, exposto na exemplificação foi feita de forma aleatória, tendo em vista que todos os eixos são organizados de forma semelhante, o que não mudaria a lógica da organização do conhecimento.

Já no segundo ano, além de dar continuidade ao trabalho das competências desenvolvidas no ano anterior, acrescenta outras que envolvam a leitura e interpretação de textos lidos pelos próprios estudantes, identificando informações explícitas através de questões de localização; elaboração de inferências, identificando subentendidos em texto lidos pelos próprios alunos; estabelecer relações semânticas entre partes do texto, apontar recursos coesivos que contribuem para a coesão e coerência do texto; perceber os sentidos gerais do texto e os significados de unidades menores: frases e expressões, significados das palavras no contexto; e a produção de resumos, buscando desenvolver a capacidade de síntese.

No terceiro ano, abarca todas as competências definidas para o eixo leitura. Desse modo, soma-se ao que foi trabalhado nos anos anteriores: a identificação dos sentidos ou das informações através do uso do glossário, dicionário; reconhecimento dos elementos responsáveis pelo efeito de humor, ironia, ambiguidades; e perceber marcas lexicais ou gramaticais que expressam valores ideológicos de um determinado grupo ou determinada época, apontando elementos indicadores do processo histórico de mudança da linguagem. O segundo e terceiro ciclos trabalham, em todos os seus anos, as mesmas competências do terceiro ano.

Dessa forma, compreende-se que há uma ampliação e aprofundamento do eixo leitura ao longo dos ciclos no ensino fundamental, que parte do desenvolvimento da interpretação do texto de forma global, no seu sentido geral e vai refinando para o trabalho de identificação e interpretação de elementos menores - como frases, palavras - que constituem e caracterizam um texto, possibilitando ao estudante o desenvolvimento não só da capacidade de ler, interpretar e criticar, mas também de construir o texto com coerência e coesão.

**MATEMÁTICA** - No primeiro ano tem-se as primeiras aproximações com o eixo temático - espaço e forma -, através dos elementos geométricos nas formas bi e tridimensionais, discriminando: ângulos, lados, linhas e faces e buscando perceber esses elementos na natureza e em criações artísticas; interpretar e reproduzir representações bi e tridimensionais; interpretar e representar informalmente posições e movimentos no espaço (desenhos, plantas baixas, mapas e maquetes), desenvolvendo noções de lateralidade, localização, direcionamento, sentido; explorar nomenclaturas de figuras planas e sólidas espaciais.

No segundo ano, acrescenta o trabalho com: estabelecer semelhanças e diferenças entre figuras planas e sólidas; compor e decompor figuras bidimensionais, entendendo que figuras isoladas podem se unir e formar figuras complexas; explorar planificações de sólidos: tridimensionalidade x bidimensionalidade; ampliar e reduzir figuras planas: compreensão de proporcionalidade.

Já no terceiro ano, é apresentado as competências que envolvem o reconhecer e produzir translações, rotações e reflexões: desenvolvendo compreensão de transformações no plano e no espaço identificando medidas invariantes das mesmas; reconhecer e reproduzir simetrias e assimetrias: sua presença na natureza e em produções humanas.

2º ciclo (os dois anos): Acrescenta noções de ângulos de diferentes naturezas: noção de direção e sentido e suas aplicações no cotidiano; reconhecer e reproduzir paralelismo, incidência e perpendicularismo: retas e suas propriedades no cotidiano; determinar eixos de simetria observando regularidades em figuras sólidas.

3º ciclo: aparecem outras competências que não foram trabalhadas nos ciclos anteriores, relacionadas a reconhecer e utilizar elementos constituintes de sistemas de coordenadas cartesianas possibilitando a localização de elementos no espaço.

Nesse sentido, entendemos que matemática apresenta a organização do referido eixo temático, de forma que possibilite a elevação do pensamento do estudante, ao propor o trato com o conhecimento desde a iniciação dos primeiros conceitos e identificações dos elementos geométricos bi e tridimensionais, suas características, composições, nomenclaturas e formas de representação na natureza e em obras de arte, até a complexificação das compreensões acerca das transformações nos planos e espaços através das translações e rotações e elementos componentes do sistema cartesiano.

EDUCAÇÃO FÍSICA - Nos dois primeiros anos do 1º ciclo, no eixo temático esporte, inicia o experimento do esporte como construção cultural, identificando e nomeando suas diferentes formas institucionalizadas; aplica os diferentes esportes nas práticas corporais; identifica formas de discriminação, violência e preconceito que podem se expressar nas práticas dos esportes. Enquanto o 3º ano e os dois anos do 2º ciclo: Além das mesmas competências trabalhadas nos anos anteriores, dar-se início a compreensão e funcionalidade das regras; reconhecimento dos momentos

estratégicos de defesa e ataque; a transformação do esporte quanto fenômeno cultural ao longo da história.

Já no 3º ciclo, há o aprofundamento das competências desenvolvidas nos ciclos anteriores e entra para a reflexão e identificação das contradições sociais que se expressam no esporte como espetáculo, como campo de trabalho e como atividade de lazer e as possibilidades práticas para a superação de suas contradições; Identificar e criticar os diferentes interesses (financeiros, governamentais e outros) que se expressam na relação esporte e mídia, mobilizando esse conhecimento para compreender a diferença entre o esporte de alto nível e sua forma pedagogizada na escola.

Na educação física, segue uma linha de organização do conteúdo semelhante à de língua portuguesa e matemática, em que se inicia o trato do conhecimento mediante a identificação e reconhecimento dos primeiros conceitos que envolvem o eixo temático, seguindo para a ampliação desses conceitos.

### **3.2. O que dizem os assessores?**

Os assessores foram os sujeitos responsáveis por definir em conjunto com professores da rede municipal de Olinda, os pressupostos teórico-metodológico que embasaram as proposições das respectivas disciplinas na proposta curricular do referido município. Em suas falas (na entrevista), eles explanaram acerca da dinâmica de trabalho que envolveu a elaboração do documento curricular e a conjugação entre o referencial teórico e prática pedagógica dos professores na composição da seleção e organização dos conteúdos.

O ponto de partida da tessitura de conhecimentos, desenvolvida no diálogo com cada assessor, em torno do objeto aqui investigado, se deu pelo entendimento de como ocorreu o vínculo desses sujeitos com a proposta de Olinda. Nesse ponto, os assessores: de matemática (AM), língua portuguesa (ALP) e educação física (AEF), citaram suas experiências anteriores em participação como assessoria em elaboração de propostas de outros municípios ou até mesmo em trabalhos já realizados em Olinda, como explicitado a seguir:

Eles já me conheciam porque eu trabalho aqui na universidade, eles já sabiam quem eu era... já tinha feito um trabalho antes em Olinda, aí ligaram, me perguntaram se eu tinha interesse (ALP);



Na verdade, a relação com a formação inicial de professores e formação continuada, ela é de longo prazo. No caso de Olinda, eu já havia participado de outras formações no que diz respeito ao campo específico da educação física, como área e como componente curricular (AEF);

(...) eu já tinha trabalhado em ocasiões anteriores em outras propostas. Eu tinha trabalhado na década de 1990, quase no final de 90 – se eu não me engano – na proposta do Recife; aí depois eu fui convidada para a proposta de Camaragibe e aí em seguida, também para fazer a discussão na de Olinda (AM).

Sobre o processo de elaboração, houve reuniões entre os assessores e secretaria de educação e coordenação geral a qual apresentou algumas proposições já formuladas num documento preliminar e orientou sobre a dinâmica com os professores e os elementos que deveriam constituir a proposta.

O processo foi orientado pelos critérios gerais que foram definidos entre a secretaria de educação de Olinda, a coordenação de elaboração da proposta no sentido de fazer com o que Olinda enquanto espaço de educação e formação, enquanto contexto sócio histórico, fosse a referência para a condução dos trabalhos, ou seja, aquilo que Olinda tinha enquanto história, enquanto produção, enquanto vida, enfim, fosse tomado como referência para isso (AEF).

Além desses critérios, AM acrescenta... “o que a gente discutiu enquanto equipe, foi uma certa padronização, assim, que a gente tivesse os mesmos elementos no nosso desenvolvimento em cada uma das áreas. Então, assim, tinha a questão do resgate histórico”. Segundo AM e ALP, não houve orientação geral de qual perspectiva teórica as disciplinas deveriam se fundamentar, contudo, nas reuniões realizadas entre os assessores – mesmo com os antagonismos de natureza teórica que alicerçavam as disciplinas – o diálogo foi configurado sob a referência dos princípios da política educacional daquele momento, que segundo AEF, corroborava com “uma proposta capaz de ser identificada com a condição ética política que fosse diferente das perspectivas liberais de currículo e mais ainda distantes das perspectivas conservadoras de currículo”.

Quanto a participação dos professores, esta foi configurada por vários seminários onde se discutiu a perspectiva teórica da disciplina, relacionando com os projetos de aulas produzidos pelos professores, ou seja, com o que eles já faziam no chão da escola.

No primeiro seminário agente discutiu um pouco a concepção geral do que seria o ensino da língua portuguesa para tentar entender um pouquinho

quais eram os pressupostos fundamentais (...) a gente teve outros seminários, os professores leram esse texto base [produzido pelo assessor] eles iam dando sugestões, aí a gente voltava com o texto reformulava e levava no outro seminário e desse jeito a gente ia discutindo com eles e no último seminário a gente foi aprovando parte por parte o documento no plano de grupo, as vezes tinha discordância eles voltavam e iam aceitando cada pedaço do texto e modificando (ALP).

Nesse contexto, observamos que além de estar amparada por uma perspectiva pedagógica crítica-dialética, como identificado na análise documental, a elaboração da proposta é efetivada por um trabalho coletivo entre a secretaria de educação, assessores e professores da rede, superando a ideia autoritarista de um modelo curricular formulado apenas por especialistas, curriculistas e imposto para ser executado na prática pedagógica. Também não se limitou a uma participação mínima apenas para ter conhecimento sobre o que os assessores produziram. Em Olinda (2010) os professores contribuíram nos processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento a partir dos projetos de aulas que eles realizavam na prática pedagógica, como exposto por AM e AEF:

(...) na de Olinda eu senti uma participação muito maior, a presença muito maior do professor. (...) A maioria dos exemplos são deles de práticas mesmo vivenciadas em sala de aulas, não apenas propostas, mas é algo que já foi vivenciado (AM).

Então o que é que nós fomos discutir com os professores? Se existe uma prática pedagógica em andamento, se essa prática pedagógica orienta de alguma forma o acesso dos conhecimentos aos alunos. No que diz respeito à educação física, nós fomos refletir sobre quais eram os princípios teóricos-metodológicos que poderiam alicerçar aquela prática que estariam, ou de maneira clara ou não, impostos ali dentro. (...) esse processo de organização, de reflexão, sistematização e de definição de um produto final incorporou os projetos já existentes dos professores (AEF).

Uma vez entendido como se realizou a dinâmica de elaboração da proposta e qual o lugar de participação dos professores nesta, imergimos nas nuances das concepções teóricas discutidas e constituídas em Olinda (2010), ou seja, em qual perspectiva de currículo a disciplina se sustenta e quais pressupostos fundamentaram as questões de seleção e organização do conhecimento.

No que se refere a concepção de currículo na especificidade de cada disciplina, os três assessores sinalizaram para uma tendência crítica, porém se diferenciam ao justificar o porquê de ser crítica. AM aponta que no âmbito nacional o currículo de matemática tem seguido os Parâmetros Curriculares Nacionais,

referência utilizada em Olinda (2010) e como tal, está numa linha crítica, pois a problematização é colocada como o cerne do ensino da matemática,

Eu vejo, assim, como crítica. Eu acho que como eu te falei é sempre a problematização tem sido colocada como centro no ensino da matemática. (...) É, foi discutido isso na questão de que era realmente uma perspectiva crítica e problematizadora.

Já ALP identifica que nacionalmente o currículo de língua portuguesa tem se distanciado da perspectiva tradicional ao defender a aproximação da prática escolar com a prática extraescolar. Contudo, chama atenção para a questão de que esse avanço no ensino dos conteúdos da disciplina não propõe o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante,

(...) quando vai falar dos temas dos textos, seria o que? para as crianças identificarem os pontos de vistas, ideias principais, e não o que seria para os alunos se posicionarem quanto a, ou a que o ensino da leitura levasse em conta a necessidade de estabelecer contraposições entre diferentes pontos de vista sobre o dado fenômeno. (...) Em que isso que vou dizer, me faz alguém que tenha uma inserção social crítica, alguém que esteja agindo socialmente para transformar? Então há um avanço, mas esse avanço sempre fica circunscrito ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades e conhecimentos que seriam tomados como alguma coisa neutra.

Na proposta de Olinda, ALP aponta que a discussão sobre a relevância do conhecimento é que direciona para uma concepção crítica, relacionando o conhecimento legitimado com as questões políticas e de poder

A discussão sobre a relevância do conhecimento faz com o que a gente saia de uma perspectiva mais tradicional (...) a gente tentava que o documento tivesse muito essa questão do peso político (...), que se considere as questões das relações de poder que se dão dentro da sociedade, a gente tentou ir por aí.

Quando discute sobre a abordagem pedagógica que alicerça a disciplina na proposta, ALP expõe com maior clareza a sua base teórica, possibilitando uma melhor compreensão acerca da concepção crítica adotada:

A gente trabalha muito, e isso está presente no documento, com a perspectiva discursiva baseada em Bakhtin. Bakhtin tem uma base marxista e a gente se baseia muito no que ele propôs. Então é uma perspectiva teórica que orienta essa questão dos usos sociais, as diferentes esferas

sociais de interação. A questão da concepção de linguagem como esse campo de disputa de poder, então isso está presente na perspectiva de Bakhtin que é a principal influência no documento.

Essa concepção em língua portuguesa tem uma aproximação com a que fundamenta a disciplina de educação física. Segundo AEF, no contexto nacional, os documentos curriculares da política educacional estão alicerçados no ecletismo teórico balizado pela ótica pós-moderna de educação. No entanto, destaca a existência de produções teóricas que se alinham numa perspectiva crítica “ao trato com o conhecimento da educação física: olhando a cultura corporal, tomando como referência um projeto histórico de natureza socialista, tomando como referência a teoria do conhecimento do materialismo histórica e a dialética”. Essa vertente teórica é referência na proposta de Olinda para a citada disciplina e a escolha por essa concepção

(...) foi construída na medida em que nós precisávamos fazer tomar como referência uma crítica à forma contraditória de sociedade que nós temos hoje: uma sociedade de corte capitalista, uma sociedade cindida em classes sociais, uma sociedade onde a função social da escola é imposta na medida em que ela se mova na contradição entre acessar e negar os melhores conhecimentos que a humanidade produziu, particularmente aí na questão da educação física (...) (AEF).

AEF também aponta a abordagem crítico-superadora por esta estar alinhada à teoria de conhecimento do materialismo histórico-dialético, mantendo, assim, uma coerência teórica com a concepção de currículo apresentada acima.

Tomando como referência essa teoria do conhecimento isso traz a necessidade de ao optar por uma determinada concepção de educação física que ela seja feita a luz de um determinado projeto histórico de sociedade que não é esse que a gente tem hegemonicamente posto e construído (...) Então uma teoria de conhecimento, uma teoria pedagógica – a PHC -, uma psicologia, uma teoria de natureza psicológica - a psicologia sócio histórica – e uma perspectiva de educação física que já vem alinhada, ainda que de maneira seminal, com essas referências desde 1992 que é a perspectiva da cultura corporal.

Dessa forma, enquanto a educação física deixa claro a decisão por uma concepção crítica transformadora, tomando a direção para um projeto contra hegemônico de sociedade e estando alinhada à teoria de conhecimento materialismo histórico-dialético; língua portuguesa – ainda que não tão enfática – demonstra aproximação a esta intenção pedagógica, ao questionar a relevância do conhecimento na formação e inserção crítica do estudante na sociedade como

também aos estudos de Mikhail Bakhtin, filósofo russo que dá sustentação teórica em seus estudos da relação entre linguagem e marxismo. Já matemática, se baseia na questão da problematização no sentido de desenvolver a construção do conhecimento, partindo do que o estudante já domina, mas que não é o suficiente para responder a situação proposta e, portanto, necessitando de avanços no sistema de conhecimento para resolver a problematização.

A problematização utilizada na matemática está associada à ideia metodológica, a qual entende que na participação do estudante com seu próprio aprendizado através do estímulo da dúvida, experimentação e desenvolvimento do raciocínio, “vão sendo formados esquemas que lhe permitem agir sobre a realidade de um modo muito mais complexo do que podia fazer com seus reflexos iniciais, e sua conduta vai enriquecendo-se constantemente” (NIEMANN; BRANDOLI, 2012, P. 7). Nesta tônica, a questão da crítica (em matemática) denota à autonomia do estudante em sua individualidade durante o agir com o mundo, não visualizando o indivíduo como pertencente de uma totalidade a ser transformada.

Essa ideia é reafirmada quando AM explicita que essa abordagem pedagógica metodológica da disciplina, é uma junção de base construtivista e sócioconstrutivista, e ressalta a questão da problematização. Afirma que não há definição de uma concepção pedagógica propriamente dita para a especificidade da disciplina, basta que as ações pedagógicas relacionadas ao ensino estejam alinhadas às ideias construtivistas/sócioconstrutivistas.

Esses eixos todos eles são guiados pela mesma perspectiva, assim, de que a construção do conhecimento vem por parte do aluno, então com base completamente construtivista e sócioconstrutivista. Essa é a base primordial e com incentivo a utilização de problemas como início de aprendizado. (...) O que eu diria a você é assim é que sempre essa abordagem - não assim pensando da forma que você falou [concepção pedagógica] - mas que é construção do conhecimento, interação social, então qualquer perspectiva que vá na direção disso, dá conta.

Isso é indício de estudos do campo da educação matemática que se apoiam nas Teorias das Situações Didáticas. Numa espécie de “cooperativa teórica”, a Teoria das Situações Didáticas assume referências dos estudos de Jean Piaget, Gérard Vergnaud, Guy Brousseau, Regine Douady, Aline Robert, Yves Chevallard e até mesmo de Lev Semenovitch Vygotsky.

Influenciada por pesquisas de diversos estudiosos, principalmente aqueles vinculados ao IREM<sup>11</sup>, esta abordagem tem fundamentos num campo de conhecimento denominado Engenharia Didática.

Assim como matemática, e diferentemente da educação física, língua portuguesa também não declarou explicitamente qual concepção pedagógica se baseia, “a gente não discutiu isso na época. A gente tem os pressupostos que se distanciavam da tradicional, se distanciavam da tecnicista e se aproximavam das abordagens mais críticas” (ALP).

Ao falar dos critérios de seleção do conhecimento, os três assessores destacaram a relevância para o desenvolvimento cognitivo do estudante e para o seu posicionamento crítico. Pelo menos de acordo com a concepção de crítica usada em cada disciplina - anteriormente discutida. Neste caso, AM aborda a questão da utilidade do conhecimento, não no sentido prático na experiência da vida cotidiana, mas na relação com as estruturas cognitivas, o que contribuirá com a capacidade de pensar, “porque aí você vai ser crítico nas ciências exatas, nas humanas, nas sociais, nas da natureza, porque você tem essa capacidade de refletir, de raciocinar, de fazer relações” (AM).

A gente sempre tenta colocar tudo como sendo algo que seja útil ao aluno, agora, útil que eu estou chamando ao aluno não quer dizer necessariamente que ele tenha que aplicar, porque há conteúdos que são para desenvolvimento lógico matemático. “Ah! quando é que eu vou usar isso em meu dia-a-dia?”, pode ser que você nunca use, mas está ajudando a você desenvolver as estruturas cognitivas (...) (AM).

Na língua portuguesa, é compreendido que os eixos curriculares selecionados são primordiais para a inserção do estudante no debate social, inclusive de temas considerados controversos (preconceito, violência contra a mulher), através da leitura, oralidade e escrita, em que a questão da relevância social é desenvolvida nesses eixos ao possibilitar ao estudante o domínio ideológico nas diferentes esferas sociais (jurídico, literário, religioso, midiática). Nesse sentido,

(...) cada um desses [oralidade, produção de texto, leitura e análise linguística] vai dar conta de algumas habilidades necessárias, é claro, porque se não estiver isso também... não adianta eu estar discutindo política se eu não tiver acesso a ter condições de ler textos, de produzir e

---

<sup>11</sup> *Institute de Recherches en Education Mathématique* - um tipo de instituição voltada para o desenvolvimento de investigações acerca da educação matemática.

tal. (...) Aí nessa dimensão aí (da relevância social dos eixos), tinha que ele conseguisse lhe dar, por exemplo, com os temas sociais controversos, aí eu lembro que a gente conseguiu inserir lá algumas coisas desse tipo que era a questão de ele lhe dar com o preconceito, do combate ao preconceito, da valorização da mulher (ALP).

Já AEF cita que

Os critérios para dar conta da seleção dos conhecimentos, eles foram balizados por aqueles critérios contidos no próprio Coletivo de Autores. A relevância social dos conteúdos é um deles; a condição sócio cognoscitiva do aluno é outro; o fato do conhecimento... da relação conhecimento clássico e conhecimento contemporâneo é outro.

Este delineamento está relacionado com o que o Coletivo de Autores (1992) destaca como princípio curricular para a seleção do conteúdo, a qual a questão da relevância social está associada a ideia de vincular o conteúdo com a explicação da realidade social concreta; a contemporaneidade envolve o conhecimento mais moderno da atualidade ligando-se ao conhecimento clássico – tendo em vista que este se configurou como fundamental, essencial e, portanto, não perde a sua contemporaneidade. No critério da condição sócio cognoscitiva, é considerada a necessidade de adequar o conhecimento às possibilidades cognoscitiva e às práticas sociais dos estudantes.

No que diz respeito a organização dos conteúdos, AEF expressa que esta “pressupõe referências que deem suporte a intencionalidade do professor, que é ensinar”. AM entende como a forma de articular os conteúdos vertical e horizontalmente, que se referem respectivamente – dentro da matemática -, ao modo que se articulam ao longo do tempo e a relação entre os temas da matemática ou com conteúdo de outras áreas. Já ALP aponta como um espaço para garantia do direito que o estudante tem de aprender, “porque na medida que você deixa solta é como se você não garantisse o direito, por exemplo, da pessoa aos 18 anos de idade saber ler e escrever”.

Nesse âmbito, cada assessor destaca um ponto específico, mas que se articulam na composição da ideia de organização do conteúdo. Dentro da lógica de ciclos de aprendizagem, a garantia do direito de aprender (destacada por ALP) é expressa no reconhecimento de que cada estudante tem seu ritmo próprio e, com isso, ao invés de impor que o aprendizado ocorra num tempo limite de ano a ano (ou a cada série) como algo fragmentado, etapista e com uma linearização padrão e

fixa, amplia o tempo de aprendizagem para que no final de cada ciclo (dois ou três anos), o estudante possa alcançar determinados conhecimentos. Isso reflete na forma de dispor os conteúdos no seu desenvolvimento vertical e horizontal, orientando o professor na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Essa organização está envolvida pela ideia de sequenciação (conteúdo por unidade) por complexificação e salto de qualidade. Nesses pontos, os assessores apresentam aproximações quanto a forma de concebê-los em Olinda (2010).

Ao se referir sobre a definição da sequência do conteúdo por unidade, ALP aponta que não pode linearizar e determinar qual eixo deve ser trabalhado primeiro e seguir uma sequência como se houvesse uma ordem hierárquica, mas que

O que a gente defende é que desde a educação infantil eu tenho que estar promovendo, proporcionando um trabalho em que a oralidade, a leitura, a escrita e análise linguística estejam presentes. Aí o que é que eu vou fazer, eu vou progredindo como um todo, mas não há uma linearização em função desses eixos.

AEF ressalta que formar um quadro com competências distribuídas por anos e ciclos, foi opção da política da prefeitura, para que o professor pudesse ter referência na organização do ensino.

A partir daí é que a gente foi definindo aqueles elementos como uma possibilidade e, aí sim, de sequência de hierarquização dos conhecimentos, mas não que aquilo ali fosse obrigatório no sentido de dizer “olha, no início do ano todos os professores têm que começar pelo conhecimento jogo, assim, assim e assim”.

Nessa questão da hierarquização, assim como ALP, AEF não pressupõe haver hierarquia ou linearização padrão, fixa e etapista entre os eixos, mas que as competências são dispostas numa sequência progressiva. Isso fica mais explícito quando ele fala que

Existe um elemento de argumento que diz o seguinte: não tem que necessariamente haver uma hierarquia no trato com o conhecimento. Os diferentes conhecimentos eles podem em função da lógica dos ciclos coexistir. O que nós discutíamos naquele momento é que era necessário que a seleção, organização, sistematização e o planejamento do conhecimento, ele tivesse início, meio e fim.

Isto significa dizer que sequenciar os conteúdos possibilita que o trato com o conhecimento não ocorra de forma aleatória, mas que necessita de uma



sistematização lógica (com início, meio e fim) mais aberta, flexível para que o estudante possa internalizar os conceitos acerca do objeto estudado, superando a visão que alguns professores tinham de, segundo AEF, “olha! eu começo dou uma aula de jogo, depois trago o conteúdo ginástica, depois eu trago o conteúdo esporte”.

Essa concepção também se faz presente na matemática ao apontar que

Então os quatro eixos são para serem trabalhados em todos os níveis de ensino, em todos os anos escolares, agora algumas competências específicas vão ser adiadas, outras vão ser iniciadas antes e os conteúdos eles estão implícitos aqui. (...) esses conteúdos estão aqui, agora eles não estão necessariamente dizendo em que momento eu vou trabalhar, até se isso aqui vem antes disso, não porque a ideia no texto é que isso aqui seja sempre articulada (...).

O que os três assessores destacam é que do ponto de vista da aprendizagem do estudante, a sequência com que os eixos serão trabalhados ao longo do ano - isto é, determinar em que unidade deverá lidar com um específico eixo - não faz diferença, pois independente da ordem adotada o objeto da realidade tratada pela disciplina será desenvolvido. Em contrapartida, a sequenciação dos conteúdos, entre suas competências, tem que estar alinhada a uma lógica de organização que possibilite a progressão dos conceitos ao longo dos anos e ciclos, o que orienta o professor na sistematização do conhecimento.

Dessa forma, o quadro apresentado em Olinda (2010) está associado a uma referência para o professor entender o movimento de complexificação do conteúdo. Sobre essa questão, os assessores trazem alguns elementos que foram discutidos com os professores e os pressupostos teóricos que embasaram essa discussão.

Segundo AEF, o diálogo com os professores se deu em busca de compreender como os conhecimentos seriam tratados em cada ano e ciclo para que

esses conhecimentos de alguma forma pudessem ser tratados de forma mais ampliada e mais complexa para que nós escapássemos de algo que os professores sempre falavam, “ah! A gente tem dificuldade para compreender como é que vai tratar o jogo na 4º série” - na época, né - 5º série, 6º série, 7º série, 8º série, 9º ano.”

Para tanto, partiu da perspectiva da psicologia histórico-cultural para entender que a complexificação requer “a seleção de fenômenos que contribuam de maneira mais efetiva com determinado período do desenvolvimento psicológico da criança”

(AEF). Nesse contexto a discussão está, também, intimamente relacionada com a ideia de salto de qualidade, que se refere aos alcances de níveis superiores que o estudante dá em relação ao pensamento.

Nesse quesito, AEF apontou para o que Zoia Prestes chama de desenvolvimento iminente.

Nós conduzimos uma reflexão no sentido de demonstrar um dos conceitos fundamentais que estavam por trás dos ciclos que é o que hoje a Zoia Prestes chama de zona de desenvolvimento iminente, naquela época ainda era zona de desenvolvimento proximal. (...) ele é uma referência para a gente entender o seguinte: olha, do ponto de vista dessa condição sócio cognoscitiva do aluno, o que é que significa dar um salto de qualidade no conhecimento tratado? Significa tal coisa - está lá dentro dos ciclos, né, na transição de um para o outro.

A zona de desenvolvimento iminente se refere ao conhecimento que o estudante ainda não domina e à medida que a aprendizagem vai se desenvolvendo, ela vai se transformando em zona de desenvolvimento efetivo, que é o que o estudante já domina. Isso é possibilitado justamente pela complexificação do conteúdo, que dentro da organização em ciclos de aprendizagem, se configura pela elevação do pensamento mediante as fases de representação, generalidade e regularidade.

Na disciplina de matemática os elementos de discussão se assemelham com o que foi exposto na educação física. AM expõe que a seleção das competências a organização foi feita com base na prática pedagógica dos professores e em resultados de pesquisas.

Foi construído junto ao professor e a gente então fazia primeiro um levantamento de quais são as competências que a gente considera que são necessárias e precisam aparecer na proposta e elas apareciam e a gente então ia elaborando, reelaborando; (...) depois a gente ia discutindo como é que a gente quer que essas competências se desenvolvam onde elas vão iniciar, em que período (...) eu trazia resultados de pesquisa também, porque não é suficiente, eu acho, a prática de sala de aula.

A organização se deu, na matemática, a partir do entendimento de que existe um conhecimento no horizonte, “então eu tenho que olhar o que é que vai vir lá longe. Eu tenho que ter essa visão do que já veio antes de mim e do que é que vem depois, do que é que eu estou trabalhando aqui e do que é que vem depois” (AM).

Essa questão remete a ideia de simultaneidade do conteúdo, ao compreender que o conhecimento não se finda numa determinada etapa, ele progride ao longo do percurso escolar do estudante. Essa ideia fica mais clara quando AM cita, “E aí um outro pressuposto do que era que a gente argumentava muito era: qualquer conceito para ser desenvolvido leva um longo tempo, para ser desenvolvido, se você não iniciar logo, você vai demorar mais ainda. Então, é preciso de muito tempo”.

Já ALP não aprofunda muito, em sua fala, sobre os pressupostos que embasaram a discussão acerca da complexificação do conhecimento, apenas ressalta que a organização se baseou na concepção dos ciclos.

Eu lembro que na hora de discutir a progressão o que a gente dizia era que muitos desses conhecimentos, eles estão em vários anos e a gente sabe que as turmas são heterogêneas (...) Então o que é que a gente fazia, “até aqui, ele tem que ter conseguido isso”. (...) Ele tem que ser helicoidal porque ele vai e volta, mas alguns conhecimentos, eles têm que ter sim um momento em que a gente tenha garantido que ele aconteça”.

No que se refere aos aspectos metodológicos e avaliativos nas disciplinas, identificamos que, assim como a proposta não descreve com clareza como esses processos ocorrem, os assessores também não aprofundaram em suas falas. No documento analisado, o que aparece são exemplos de atividades que possibilitam refletir Olinda como cidade educadora e estabelecer relações com outras disciplinas curriculares. Por ter sido considerada Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, pela UNESCO em 1982 e eleita a 1ª Capital Brasileira da Cultura, em 2005 a tônica do respeito e desenvolvimento da cultura local é base para orientações dos conteúdos e metodologias das disciplinas.

Desse modo, as referidas atividades partem de temáticas articuladas a identificação dos espaços de Olinda (as comunidades, monumentos históricos) condicionando os estudantes à exploração de dados dessa realidade conjugados com os conteúdos das disciplinas.

Nessa questão, aproximando-se à Matemática, como vimos antes, o AEF também aponta a problematização como aspecto metodológico.

era problematizando essa relação e esse entendimento teórico [conhecimentos contemporâneos com a função social da escola] e a possibilidade de organização de procedimentos teóricos metodológicos a luz da análise dos projetos que a gente estabelecia as discussões e problematizações. (AEF)

Quanto a avaliação, ALP destaca o uso da avaliação diagnóstica, entendendo que a avaliação também serve para “saber o que é que aprendeu, o que é que não aprendeu e o que é que eu vou fazer para que o meu aluno aprenda”. Já AM compreende que os próprios quadros de organização dos conteúdos indicam formas de avaliação, pois apresenta o que se quer perceber do estudante no processo da aprendizagem, “se o meu aluno pode... explora os elementos, percebe e descreve as características do meio. Então isso aqui é uma orientação para o processo avaliativo”. Na educação física, o processo avaliativo está fundamentado com o que é discutido pela teoria histórico-crítica (como mostrado na análise documental), no entanto, o assessor não entrou nessa questão em sua fala.

Ao refletir sobre a importância dessa organização do conteúdo para a prática pedagógica - ou seja, se o quadro de competências apresentado em Olinda (2010) contribui de maneira significativa para essa prática - os três assessores concordaram que sim, pois se constitui como referência de natureza teórica para que o professor possa tratar o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática, evitando a aleatoriedade.

No entanto, AM e AEF ressaltam que é necessário um acompanhamento sistemático “de como aquela proposta está servindo para iluminar a prática pedagógica nos seus fundamentos teórico-metodológicos, nos seus procedimentos avaliativos, nos critérios ou não para a seleção, organização do conhecimento e mais do que isso” (AEF). Dessa forma, necessita de uma formação continuada a longo prazo, o que não aconteceu em Olinda (2010) depois da publicação da mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação, colocou em questão o currículo da EFE através do problema: como num currículo crítico os conteúdos da educação física escolar estão organizados? Como a educação física, no que se refere a essa organização, foi constituída nesse currículo frente às outras disciplinas curriculares mais consagradas, como português e matemática? Qual o posicionamento (aproximação/distanciamento com o que foi proposto) dos especialistas curriculares, assessores das referidas disciplinas que colaboraram na formulação desse currículo crítico?

Nossos pontos de questionamento partem do princípio de que na prática pedagógica, os professores de EFE, diferentemente das disciplinas língua portuguesa e matemática, apresentaram dificuldades em organizar e sistematizar os conteúdos, enquanto os das outras disciplinas citadas tinham essa organização estabelecida nos livros didáticos e propostas curriculares.

Vimos no nosso referencial teórico que a concepção crítica de educação questiona o caráter apolítico apresentado pela pedagogia tradicional e defende que a seleção e organização dos saberes escolares está relacionada com a questão social, política e econômica, assim como objetiva a transformação social. É nessa concepção que a política educacional de Olinda (2010), em sua generalidade, está articulada.

Na teia das nossas análises, podemos inferir que as três disciplinas têm um percurso histórico configurado pelo distanciamento das concepções tradicional e tecnicista de educação.

Ainda que nesse percurso língua portuguesa e matemática já fizessem uso dos livros didáticos, a organização e sistematização curricular dos seus conteúdos por muitas vezes se constituiu, na prática pedagógica, de forma aleatória, desprovidos de critérios de sequenciação e hierarquização, o que culmina em um trato do conhecimento de forma superficial, além da supervalorização do ensino de alguns conteúdos em detrimento de outros.

Numa análise documental encontramos a EFE balizada pelos estudos da psicologia histórico-cultural e PHC que contribuíram para a formulação de uma abordagem pedagógica para a disciplina, Crítico-Superadora. Tais referências

aparecem claramente no documento analisado, como aporte teórico para constituir a EFE frente a concepção de educação adota pela política de ensino em Olinda (2010).

Já língua portuguesa anuncia algumas discussões teóricas que contribuíram para o rompimento com as bases tecnicistas, tais como: a emergência dos estudos construtivistas, os estudos dos usos sociais da linguagem com base nos gêneros discursivos (que são linguagens pertencentes as diferentes esferas sociais) e diversidade textual. No entanto, mesmo apontando esses avanços que possibilitaram trabalhar o conhecimento articulado com a sua relevância na prática social, a disciplina não apresenta com clareza a forma que está concebida na proposta.

Em matemática, é anunciado que os estudos da psicologia divulgados nas décadas de 1970 e 1980 contribuíram para o reconhecimento dos conteúdos como conhecimentos histórica e socialmente construídos, mas na proposta também não fica declarado a que base pedagógica ela se sustenta. Contudo ao apresentar a problematização como o ponto de partida para abordar o conteúdo, demonstra aproximação com o construtivismo.

Nessa explicação, observada na análise documental, sobre o movimento de transformação em que as três disciplinas passam nos debates educacionais, elas se posicionam de forma crítica, na proposta documental curricular.

Entretanto, quando confrontamos o que a análise documental apresenta na especificidade de cada disciplina com o que os assessores falam, acerca da concepção crítica, identificamos diferenças. O AEF reafirma o que está na proposta, ao declarar que a disciplina está alinhada com o materialismo histórico-dialético, tomando a direção para um projeto contra hegemônico de sociedade. AM apresenta com mais ênfase que a matemática tem base pedagógica construtivista e sócioconstrutivista e ressalta a questão da problematização que está articulada a uma ideia metodológica que condiciona o estudante na construção do seu próprio aprendizado. Assim como AM, ALP mostra mais nitidez em sua fala com relação ao que foi apresentado na proposta, ao apontar que língua portuguesa questiona a relevância do conhecimento na formação e inserção crítica transformadora do estudante na sociedade e tem como referência uma base que dá sustentação teórica os estudos da relação entre linguagem e marxismo.

Nesse sentido, pudemos observar nessa confrontação entre análise documental x referencial teórico x análise das entrevistas, que há um possível hibridismo entre a especificidade das disciplinas e a intencionalidade da política educacional, tendo em vista que a concepção crítica sustentada pela matemática é diferente da que Olinda (2010) defende em sua generalidade. No entanto, EFE e língua portuguesa se aproximam com o que é defendido na concepção de educação da proposta.

Ainda que com essa diferença, as três disciplinas estão articuladas na forma de propor a organização dos conteúdos. Sobre essa questão, inferimos que: há um avanço ao vislumbrarem a equidade da relevância entre os eixos, superando a ideia de que existe nível de hierarquia entre eles (como a esportivização na EFE, a gramática na língua portuguesa e números e operações numéricas, na matemática).

A organização em ciclo de aprendizagem possibilita essa relação equitativa entre os eixos e destaca a importância de dispor os conteúdos de modo que o trato com o conhecimento eleve o pensamento do estudante. Essa questão é enfatizada por AEF que cita o conceito de zona de desenvolvimento iminente e efetivo.

Nesse contexto, AM ressalta a necessidade de vislumbrar o conhecimento no horizonte, em que vai se desenvolvendo simultaneamente ao longo dos anos e ciclos e, portanto, havendo uma sequenciação e complexificação que possibilite o salto de qualidade do estudante nas fases de representação, generalidade e regularidade.

Dessa forma, a apresentação do quadro com organização do conteúdo na proposta, contribui com a prática pedagógica pois se constitui como referência de natureza teórica para que o professor possa tratar o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática, evitando a aleatoriedade. No entanto os assessores chamam atenção de: para que isso aconteça é necessário haver um acompanhamento da relação proposta curricular x prática pedagógica, através de formação continuada. E isso não aconteceu em Olinda (2010).

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Vannina de Oliveira. **Os referenciais curriculares para a educação física na escola do ensino fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Almedina, 2011.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Campinas, n.48, p.69-88, 1999.
- CAMARAGIBE, Prefeitura Municipal de. **Proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Camaragibe: Secretaria de Educação, 2009
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (Livre docência na área de Metodologia do Ensino). Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.
- GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.
- GHIRALDELLI JUNIOR. **Educação Física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JABOATÃO, Secretaria de educação. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**, 2011
- KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.23-35, jul./dez 2011.
- LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal/ lógica dialética**. Madrid, Siglo XXI de España, 1970.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2006.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.



LORENZINI, Ana Rita. **CONTEÚDO E MÉTODO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, A.C.G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Professora cadê sua varinha de condão? Sobre a ‘magia’ da aprendizagem**. In: SANTOS, Cláudio Felix dos.(org). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011

MARTINS, André Silva. **Sobre a função e especificidade da educação escolar no contemporâneo**. In: REIS et. al. Pedagogicaa histórico-crítica e educação física. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana. **Revista Teias**. V. 11, n. 22, maio/agosto 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desenho do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, Sociedade e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Diego Luz; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Cultura, identidade crítica e intervenção em educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, out./dez. 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, v.14, n.25, p. 95 – 783, out./dez. 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan. /abr. 2006.

NIEMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget**: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. IX Seminário de pesquisa em educação da região sul - ANPED SUL, 2012.

OLINDA, Secretaria de Educação. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**: Olinda uma construção coletiva. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**. 2005.

ROCHA, M.A.B et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos de educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola. **Rev. bras. Educ. Fís. Esportes**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 691- 704, out./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2<sup>o</sup> Ed. Cmapinas: autores associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SILVA, Eduardo Jorge da. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127 – 142, maio 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. Recife : UFPE, 2007. (Tese de Doutorado).

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set de 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições**, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 183- 196, jan./abr. 2011.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs). **Metodologia das ciências sociais**. 4. ed. Edições Afrontamento, 1990

VARJAL, Elisabeth. Para além da grade curricular. **Educação em Debate**, Recife, v. 1, p.32-36, 1990.

YOUNG, Michael. **Salvar a Sociologia do Conhecimento Educacional dos excessos do “discurso das vozes”**. In: YOUNG, Michael. Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2010.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas [38]:395-416, janeiro/abril 2011.

# ANEXOS

## ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA



Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB  
Curso de Mestrado

### CARTA DE ANUÊNCIA

RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE  
(INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ FEITA A COLETA DE DADOS)

Eu, **Prof. Dr. Marcilio Souza Júnior**, documento de identificação n.º 3213537, SDS-PE, vice-líder do **Ethnós – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte**, declaro ter conhecimento da Pesquisa de Mestrado “Organização curricular dos conteúdos da educação física escolar: aproximações das teorias críticas de currículo”, desenvolvida com o financiamento da CAPES, sob a responsabilidade da discente Mayara Alves Brito da Rocha e orientada pelo Prof. Dr. Marcilio Souza Júnior (ESEF-UPE) e assim dou anuência a sua realização.

Atenciosamente

Assinatura do Vice Líder do Ethnós – ESEF-UPE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UPE  
Curso reconhecido pelo DEC. nº 34639  
de 17-11-1953 Diário Oficial da União  
de 01-04-1954

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UPE  
Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife - PE  
CEP: 50100-130 - Fones/Fax: (81) 3183.3354 - 3183.3360  
C.N.P.J.: 11.022.597/0009-49

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊDE ÉTICA

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: aproximações das teorias críticas de currículo

**Pesquisador:** Mayara Alves Brito da Rocha

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48773315.1.0000.5192

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA EDUCACAO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.273.582

#### Apresentação do Projeto:

O currículo escolar desde que se constituiu como objeto de reflexão da educação, configurou diferentes concepções nas formas de realizar a seleção, organizações sistematização dos conhecimentos escolares. Tais concepções foram representadas pelas teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas que se relacionam com distintas conjunturas sociais e expressam o tipo de homem, sociedade e educação que se pretende formar. Essas perspectivas filosóficas que compõem as teorias curriculares, influenciam as (re)formulações das políticas educacionais, e estas se

materializam na prática social, através do currículo como prática pedagógica. Para tanto, a prática pedagógica se fundamenta nas diferentes teorias educacionais que propõem o modo como os professores realizam seus trabalhos, selecionam e organizam os conteúdos, usam técnicas de ensino e avaliação visando atender a concepção de homem e sociedade que se quer formar. Essas teorias pedagógicas juntamente com as curriculares

quando fundamentadas na perspectiva tradicional, visa a manutenção e reprodução de uma política educacional que atenda aos interesses da sociedade hegemônica, quando elas se baseiam nas perspectivas críticas, propõem um modelo educacional contra-hegemônico objetivando a transformação da sociedade e quando tem na perspectiva pós-crítica, defendem o currículo como

**Endereço:** Rua Amóbio Marques, 310

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50.100-130

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)3184-1460

**Fax:** (81)3184-1271

**E-mail:** cep\_huoc.procape@yahoo.com.br

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 1.273.582

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_556783.pdf	08/10/2015 11:41:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2015 11:39:54	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Outros	LattesMayara.pdf	24/08/2015 18:53:54	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Outros	CurriculoLattesMarcilio.pdf	24/08/2015 18:53:12	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDADOS.pdf	24/08/2015 18:49:03	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOPARACOLETADADOS.pdf	24/08/2015 18:48:22	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALDADE.pdf	24/08/2015 18:47:32	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	24/08/2015 18:46:41	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMsCEP.pdf	24/08/2015 18:40:36	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml	28/07/2015 20:53:33	Mayara Alves Brito da Rocha	Aceito
Folha de Rosto	digitalizar0003.pdf	28/07/2015 20:12:09		Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 09 de Outubro de 2015

Assinado por:  
Magaly Bushatsky  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Amóbio Marques, 310

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50.100-130

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)3184-1460

**Fax:** (81)3184-1271

**E-mail:** cep\_huoc.procape@yahoo.com.br

# APÊNDICES



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste, convidamos o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa abaixo indicada, resguardando-lhe todos os direitos de forma que assumimos todas as responsabilidades e exigências da ética em pesquisa conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – Brasil.

**Título da pesquisa:** ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações das teorias críticas de currículo

**Pesquisadora:** Mayara Alves Brito da Rocha

**Pesquisador/Orientador:** Marcílio Souza Júnior

**Justificativa dos objetivos:** Para analisar como numa perspectiva crítica se organizam os conteúdos de ensino da educação física em confronto com outras disciplinas consagradas do currículo, justificamos investigar a proposta curricular de uma rede municipal de ensino em Pernambuco e a entrevista com os assessores das disciplinas de português, matemática e educação física que participaram da construção da referida proposta.

**Metodologia:** Pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental, entrevista semi-estruturada e formação de grupo focal com os assessores das disciplinas de português, matemática e educação física que participaram da construção da proposta curricular analisada.

**Riscos e Desconfortos:** Os riscos e desconfortos estão relacionados com a dedicação de tempo para realizar a entrevista e o grupo focal. Contudo, todos os cuidados éticos consumados para garantir os direitos dos sujeitos participantes da pesquisa, mantendo sua integridade física e moral. Caso o participante sinta qualquer risco ou desconforto, o pesquisador assumirá a assistência em caso de danos aos sujeitos.

**Benefícios:** Para os participantes – expandir o leque de conhecimento acerca da temática currículo através das características da produção de conhecimento na área da educação física.

**Direito dos Participantes da Pesquisa:** Será garantido aos participantes e/ou seus responsáveis, esclarecimento e resposta a qualquer pergunta, a qualquer momento do estudo; privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; e ainda a desistência em qualquer momento, se assim desejar.

**Dúvidas e Esclarecimentos:** Contatar os pesquisadores e o CEP- HUOC/PROCAPE.

MAYARA ALVES BRITO DA ROCHA, na Escola Superior de Educação Física, Secretária do Programa de Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física UPE-UFPA – Curso de Mestrado em Educação Física – Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro – Recife, PE ou pelo telefone particular da pesquisadora – (81) 99232-4408; [mayararocha1090@gmail.com](mailto:mayararocha1090@gmail.com);

MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR, na Escola Superior de Educação Física – Secretária do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPA - Curso de Mestrado Em Educação Física – Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro – Recife-PE ou pelo telefone particular do pesquisador – (81) 987231996; [marciliosouzajr@hotmail.com](mailto:marciliosouzajr@hotmail.com);

Assinatura do Pesquisadora  
Mayara Alves Brito da Rocha (UPE)

Assinatura do Pesquisador Orientador  
Marcílio Souza Júnior (UPE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar-Rua Arnóbio Marques, 310- Santo Amaro-50100-130 - Recife-PE.  
Fone/Fax: 8131841271/31841460 - Email: cep\_huoc.procape@yahoo.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar da pesquisa **Organização curricular dos conteúdos da educação física escolar: aproximações das teorias críticas de currículo** e autorizo a divulgação e publicação de textos em periódicos, revistas ou livros bem como apresentação em congressos, workshop e quaisquer eventos de caráter científico, assinando este TCLE, confeccionado em duas vias de igual teor, conforme a Resolução 466/12, ficando uma via sob meu poder e outra para ser entregue ao pesquisador.

Local: \_\_\_\_\_; Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito de Pesquisa (TCLE dirigido ao professor)

## APÊNDICE B -



### **CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Caro professor(a) assessor(a).

Desejando-lhe tudo de bom, agradeço sua disponibilidade no contato preliminar por telefone. Neste momento o(a) sr(a) está sendo convidado(a), oficialmente, para colaborar com a Pesquisa de Mestrado intitulada “Organização curricular dos conteúdos da educação física escolar: aproximações das teorias críticas de currículo”, desenvolvida com o financiamento da CAPES, sob a responsabilidade da discente Mayara Alves Brito da Rocha e orientada pelo Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior (ESEF-UPE).

Esta é uma pesquisa qualitativa com base em análise documental, entrevista semi-estruturada e formação de grupo focal com sujeitos participantes (assessores) de elaborações curriculares em educação física, português e matemática.

Informamos que será garantida a privacidade de sua identidade e o sigilo de suas informações, respeitando as normas e exigências da Ética em Pesquisa, assim como estaremos à sua disposição para qualquer dúvida durante todo o andamento da investigação. Para tanto entregaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por nós. Pedimos para datar e assinar, ficando uma cópia com o(a) senhor(a) e outro com a pesquisadora.

Esclarecemos que sua contribuição está relacionada com a concessão de uma entrevista presencial acerca do tema, em dia, hora e local marcados a partir de sua disponibilidade; e formação de grupo focal com os outros sujeitos participantes para discutir sobre o tema, em dia e hora marcados de acordo com a disponibilidade de todos para se deslocarem ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Pernambuco – NEAD/UPE onde acontecerá o encontro e a discussão.

Agradecemos novamente sua disponibilidade em contribuir com a Pesquisa.

#### **Dúvidas e Esclarecimentos:**

MAYARA ALVES BRITO DA ROCHA, na Escola Superior de Educação Física – Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro – Recife-PE ou pelo telefone particular da pesquisadora – (81) 92324408; [mayararocha1090@gmail.com](mailto:mayararocha1090@gmail.com)

Msda. Mayara Alves Brito da Rocha.  
Dr. Marcílio Souza Júnior.

## PASSO A PASSO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- 1- Ler, datar e assinar as duas cópias do **TCLE**, ficando uma com o(a) senhor(a) e outro com a pesquisadora.
- 2- **Responder** ao e-mail ([mayararocha1090@gmail.com](mailto:mayararocha1090@gmail.com)) que encaminhou este anexo indicando **data e hora** para a concessão da **entrevista**. Cremos que a entrevista girará em torno de 40min. Solicitamos informar número de telefone **celular e/ou Whatsapp** para eventualidades.
- 3- Após a realização das entrevistas com todos os sujeitos participantes, entraremos em contato novamente – via e-mail ou ligação telefônica - para agendarmos a data e hora do grupo focal que acontecerá no NEAD/UPE, localizado no seguinte endereço:  
Avenida Governador Agamenon Magalhães, s/n, Paissandu  
Recife - PE. Caso haja mudança de local, avisaremos com antecedência.
- 4- Obrigada.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012- CNS/CONEP)

Em referência a pesquisa intitulada ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações das teorias críticas de currículo, eu, Mayara Alves Brito da Rocha (pesquisadora responsável) e Marcílio Souza Júnior (orientador da pesquisa) comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também a destruição, após o término da pesquisa de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-lo tais como filmagens, fotos gravações, questionários, formulários e outros.

Local: Recife, PE

Data: 24/08/2015

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do orientador

**APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**  
(RESPONSÁVEL SETOR ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS)

Eu, **Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior**, documento de identificação n.º 3213537, SDS-PE, **vice-lider do Ethnós – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte**, declaro ter conhecimento da Pesquisa de Mestrado “Organização curricular dos conteúdos da educação física escolar: aproximações das teorias críticas de currículo”, desenvolvida com o financiamento da CAPES, sob a responsabilidade da discente Mayara Alves Brito da Rocha e orientada pelo Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior (ESEF-UPE). Assim autorizo que a coleta de dados de campo será feita nas instalações desta instituição por via de recolhimento documental em fontes on-line: periódicos eletrônicos, sites de secretarias de educação e que os sujeitos serão contatados por e-mail assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizada entrevista pessoalmente e grupo focal.

Atenciosamente

Assinatura do Vice Líder do Ethnós – ESEF-UPE

## APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que é currículo para você?
2. Em qual teoria curricular você compreende que a educação física, português e matemática (dependendo da disciplina que o assessor represente) está relacionado ao se constituir como uma disciplina escolar?
3. E fora do contexto de Olinda?
4. Qual a relevância dos conteúdos da educação física, português e matemática (dependendo da disciplina que o assessor represente) para a formação dos alunos?
5. Em que abordagem pedagógica da educação física, português e matemática essa proposta se baseia para definir o objeto de estudo nela delimitado?
6. O que você entende por organização curricular dos conteúdos?
7. Quanto a organização dos conteúdos, como foi sequenciado e hierarquizado na proposta curricular? (por exemplo: as competências dos eixos no anos da educação fundamental: na EF - jogo; ginástica...; Na matemática - *Números e Operações Numéricas, Grandezas e Medidas, em português* - oralidade, leitura, produção textual ) baseado em que critérios?
8. Sobre a hierarquização dos conteúdos como e baseado em que você se organiza essa sequência? Quais as teorias de base?
9. Você como especialista da área se baseia em alguma concepção pedagógica para fundamentar para propor a organização curricular? (exemplo: tecnicista, pedagogia histórico-crítica...), por que?
10. Qual a importância da organização e hierarquização do conteúdo? Você acha que contribui com a prática pedagógica.

## APÊNDICE F - INDICADORES PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

**Elemento Central** Organização curricular a partir da perspectiva crítica –  
sequenciação e hierarquização;

**Operacionalização:** Constituição dos saberes escolares - seleção, organização e  
sistematização do conteúdo;

**Categorias Analíticas:** Organização curricular, educação física escolar crítico-  
superadora;

**Categorias Empíricas:** Seleção, organização, sistematização do conteúdo, mais  
particularmente possíveis desmembramentos da organização;

**Ponto de orientação para a investigação** O que é currículo? Como o  
conhecimento se constitui num currículo de base crítica? Quais as bases teórico-  
metodológicos que o assessor se fundamenta para selecionar, organizar,  
sistematizar e avaliar o conhecimento?



## APÊNDICE G - LEGENDA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PROPOSTA CURRICULAR

REALCE AMARELO	Qual a função da escola apresentada na proposta?
REALCE AMARELO TACHADO	Qual perspectiva de educação escolar?
REALCE AMARELO SUBLINHADO	Que tipo de homem a pretende formar?
REALCE AMARELO CONTORNADO	Em que pedagogia se fundamenta?
RELACE VERDE	Como a disciplina é concebida?
REALCE VERDE TACHADO	Explicita a abordagem de ensino aprendizagem? Qual?
RELACE VERDE SUBLINHADO	Quais são os eixos temáticos da disciplina?
RELACE VERDE CONTORNADO	O que apresenta sobre a formação do estudante?
REALCE ROSA	Qual critério para tratar os eixos temáticos nos diferentes níveis de ensino?
REALCE ROSA TACHADO	Princípio da espiralização.
RELACE ROSA SUBLINHADO	Os eixos temáticos estão dispostos no quadro mediante uma ordem sequencial? Qual critério?
REALCE CINZA	Qual aspecto metodológico apresentado para o ensino?
REALCE CINZA SUBLINHADO	Como concebe a avaliação?

**APÊNDICE H - QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PROPOSTA**

<b>Categoria empírica</b>			
UNIDADE DE CONTEXTO		Unidade de registro	
<b>Orientação curricular geral</b>			
POLÍTICA DE ENSINO		Função da escola	
		Perspectiva de educação escolar	
		Tipo de homem a ser formado	
		Pedagogia norteadora	
<b>Seleção</b>			
PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	TEÓRICOS	Concepção da disciplina	
		Abordagem do ensino-aprendizagem	
		Eixo temáticos	
RELEVÂNCIA SOCIAL DO CONTEÚDO		Formação crítica do estudante	
<b>Organização</b>			
HIERARQUIZAÇÃO DO CONHECIMENTO		Especificidade em cada nível e ano de ensino	
		Princípio da espiralização	
SEQUENCIAÇÃO DO CONTEÚDO		Ordem dos conteúdos nos quadros	
<b>Sistematização</b>			
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	TEÓRICO-	Aspectos metodológicos do ensino	
		Avaliação	

## APÊNDICE I - LEGENDA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

- REALCE AMARELO **Como se deu o vínculo com a proposta?**
- REALCE AMARELO NEGRITO **Qual o lugar de participação dos professores?**
- REALCE AMARELO NEGRITO SUBLINHADO **Houve orientação geral da coordenação acerca das concepções curriculares?**
- REALCE AMARELO ITÁLICO *Como aconteceu o diálogo entre os assessores?*
- REALCE ROSA **Concepção de currículo no contexto nacional**
- REALCE ROSA SUBLINHADO Concepção de currículo na proposta de Olinda
- REALCE ROSA NEGRITO **Concepção de currículo adotada pelo assessor**
- REALCE CINZA **Qual abordagem pedagógica da disciplina?**
- REALCE CINZA SUBLINHADO Relevância da seleção do conteúdo
- REALCE VERDE **O que é a organização curricular dos conteúdos?**
- REALCE VERDE SUBLINHADO Está sequenciado por unidade/conteúdo?
- REALCE VERDE NEGRITO **Como a complexificação foi discutida com os professores**
- REALCE VERDE ITÁLICO *Pressuposto teórico que embasou a discussão sobre organização*
- REALCE VERDE NEGRITO SUBLINHADO **Como ocorre o salto de qualidade?**
- REALCE A VERDE ITÁLICO SUBLINHADO *proposta contribui com a prática pedagógica?*

## APÊNDICE J - QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

<b>Categoria Empírica</b>		
UNIDADE DE CONTEXTO		Unidade de Registro
<b>Currículo</b>		
CONSTRUÇÃO PROPOSTA	DA	Vínculo do assessor
		Participação dos professores
		Orientação geral
		Diálogo entre os assessores
CONCEPÇÃO CURRÍCULO DISCIPLINA	DE	Contexto nacional
	NA	Proposta de Olinda
		Adotada pelo assessor
<b>Seleção</b>		
CRITÉRIO DE SELEÇÃO		Abordagem pedagógica
		Relevância
<b>Organização</b>		
ENTENDIMENTO		Definição
HIERARQUIZAÇÃO		Sequenciação do conteúdo por unidade
		Complexificação
		Pressuposto teórico
		Salto de qualidade
RELEVÂNCIA ORGANIZAÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA	DA A	Contribuição/avanços