



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA
CRÍTICO-SUPERADORA**

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador: PROF. DR. MARCÍLIO DE SOUZA JÚNIOR

Recife,

2017

**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA
CRÍTICO-SUPERADORA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPA como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador: PROF. DR. MARCÍLIO DE SOUZA JÚNIOR

**Recife,
2017**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T312o Tenório, Kadja Michele Ramos.
Organização curricular dos saberes escolares da educação física:
nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora / Kadja Michele
Ramos Tenório . - Recife, 2017.
322 f. : il.

Orientador: Marcílio de Souza Júnior.
Tese (Doutorado) - UPE/UFPB/CCS

1. Educação física escolar. 2. Organização curricular. 3. Saberes
escolares - Educação física. I. Título.

UFPB/BC



KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO
FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA TESE DE DOUTORADO

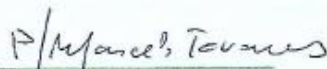
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A tese ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA CRÍTICO-
SUPERADORA

Elaborada por: KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO

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

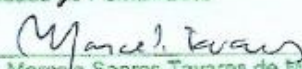
Data:





Prof. Dr. Mauro V. G. de Barros
Coordenador do Programa


BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Marcilio Souza Júnior (Orientador)
Universidade de Pernambuco


Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo
Universidade de Pernambuco


Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior
Universidade Federal da Bahia


Prof. Dra. Lucinaiva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco


Prof. Dra. Maria Eliete Santiago
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Àqueles desse país que em tempos de tamanha desvalorização da Educação assumem o árduo e privilegiado papel social de ser professor que, ao tomarem partido por uma educação pública de qualidade, têm em suas mãos o poder de transformar essa realidade.

AGRADECIMENTOS

À Deus de infinita bondade pela força e amparo concedidos para eu cumprir mais essa jornada.

À minha família, meu bem mais precioso, pela compreensão de minha recorrente ausência por precisar atender as demandas acadêmicas. Pelos puxões de orelha quando esquecia de reservar algumas horas do dia para descansar. Por acreditarem, e cada um de sua forma me ajudar nesse processo de doutoramento. Meu alicerce, minha (Marta), foi uma luta diária para que pudesse ter uma educação que você não teve, sem seu esforço e dedicação não seria possível essa conquista. Nunca vou esquecer quando você me chama atenção para minha responsabilidade com a formação dos alunos que passam por mim. Meus irmãos (Karla, Emanuela e Emygdio) obrigada pelas noites divididas de estudo, empréstimo de casa para estudar, solicitude inúmeras vezes expressas no: como eu posso te ajudar? Pelas palavras de apoio.... e pelos presentes de vida chamadas sobrinhas (Julia e Laura) que me pedem para acabar logo as tarefas e ir brincar. E a pequena Maria que com doce sorriso banguelo me chama para seu mundo de intensas descobertas. Ao meu pai (Eduardo) por repetir tanto: seus estudos são o maior tesouro que posso te deixar. É, não tenho dúvidas, que não tinhas clareza do quão verdadeira eram/são essas palavras. A vida acadêmica me possibilitou compreender o poder do estudo. Amo demais vocês!

À Guilherme pela dedicação, paciência, inúmeras ajudas, companhia, amor, pela compreensão, nem sempre fácil, do: eu não posso, hoje não dá, deixa para outro dia porque eu preciso trabalhar na tese. Te amo!

À família acadêmica do Ethnós, o aprendizado nesse grupo é constante, denso, parte indissociável do meu processo de formação. Com vocês aprendo questões acadêmicas e o que é ser grupo (nós).

À Livia e Ana Rita pela disponibilidade em ajudar com indicação de leituras, compartilhamento de produções, inquietações, incentivo e torcida. À Patrícia Pessoa pelo carinho e atenção em todo meu percurso de formação.

Às amigas Andrea e Sandra pela partilha desse processo tão intenso, aulas, trabalhos, produções extra disciplina, elaboração de artigos, madrugadas de estudo....pela amizade construída/consolidada nesse doutorado.

Aos amigos trazidos do mestrado Raquel (meu apoio) e Rodrigo pela partilha de inquietações, debates das leituras, produções acadêmicas, ajudas a toda e qualquer hora, pelo carinho que construímos a partir da convivência acadêmica e que levamos para vida.

Aos alunos de iniciação científica que trabalham em projetos vinculados a essa tese, em especial, Juliana e José Neto.

Ao orientador e amigo Marcílio por toda dedicação, paciência, socialização de seu acúmulo teórico, pela condução com maestria de meu processo de doutoramento e formação humana. Aprendi e aprendo diariamente com você. Em tempos de tamanha vaidade acadêmica ser orientada por alguém que materializa em seu trabalho o compromisso com a Educação Física Escolar é um privilégio. Serei sempre grata.

Aos membros da banca examinadora: Prof. Marcelo, Cláudio, Lucinalva e Eliete pela atenção desprendida com a leitura, e zelo na avaliação do processo de construção da tese. As indicações e provocações nos auxiliaram a repensar e qualificar o trabalho.

À Prof. Lígia pela participação nos exames de Qualificação e Pré-banca com contribuições extremamente importantes, e disponibilidade em auxilia-nos com os estudos.

Aos membros examinadores suplentes, pela leitura atenciosa e contribuições para a produção.

Aos sujeitos educacionais que participaram dessa pesquisa contribuindo para que coletivamente possamos empreender esforços para avançar com a Educação Física escolar.

À SEDUC-PE pela concessão de afastamento para os estudos.

À ESEF/UPE e colegas de trabalho pela compreensão de algumas ausências durante o fim do processo de elaboração da tese, e torcida.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudo.

Ao secretário do Programa, Eduardo (Dudu), pela disposição constante para auxiliar desde meu ingresso no curso de mestrado.

RESUMO

Essa tese teve como objeto de estudo a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física. Inserida entre os estudos de currículo com base nas teorias críticas teve como objetivo geral analisar a proposição de organização dos saberes escolares da Educação Física nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, e como essa é incorporada ao trabalho pedagógico de professores da área. Especificamente intencionamos 1- identificar os princípios relacionados a organização dos saberes escolares a partir dos aspectos psicológicos com base na psicologia Histórico-Cultural, dos aspectos pedagógicos na pedagogia Histórico-Crítica, e dos aspectos epistemológicos para o trabalho pedagógico de professores de Educação Física Escolar na perspectiva Crítico-Superadora; 2- perscrutar o processo de construção da organização dos saberes escolares nos Parâmetros curriculares de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio; 3- apreender o processo de apropriação da lógica de organização dos saberes escolares, presente nos parâmetros, por professores da rede estadual desse componente curricular. Salientamos que nossa opção por investigar uma organização curricular dos saberes escolares, com base crítica, expressa que consideramos e concordamos que esse tipo de organização defende um projeto claro de formação humana com vistas a emancipação. Na intenção de alcançar o objetivo a que nos propomos recorremos a realização de um estudo de caso do tipo intrínseco que teve como fontes documentos curriculares dos diferentes estados brasileiros e os que compõem os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco na especificidade dos cadernos voltados para Educação Física Escolar ou com reverberação nela; sujeitos que desempenharam a função de consultores em Educação Física, e professores de Educação Física Escolar da rede estadual de Pernambuco que colaboraram com o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares de Educação Física. Como procedimento de coleta de dados usamos de entrevistas semiestruturadas. Como técnica para análise dos dados, tanto documentais quanto das entrevistas, utilizamos da análise de conteúdo categorial por temática. Reconhecemos que na literatura têm sido citadas diferentes formas de se compreender e se referir à organização dos saberes escolares, tanto na generalidade da educação, quanto na especificidade da Educação Física Escolar. Entre outras formas, podemos encontrar a compreensão da organização desses saberes via Teorias Curriculares, Pedagógicas, Psicológicas e nas perspectivas da Educação Física. Vimos que estudos apontam avanços nos currículos da Educação Física Escolar no Brasil, no que concerne a atenção dada para a organização curricular dos saberes escolares alavancado, sobretudo, pela construção e materialização de propostas curriculares. Entretanto a compreensão de como essa organização se dá em propostas críticas que defendem a necessidade de transmitir para as novas gerações o acervo da cultura corporal em suas formas mais desenvolvidas, visando sua emancipação, vem sendo pouco explorada e ao nosso ver é um dos elementos determinantes para que o projeto de formação defendido não se materialize. De forma geral, os estudos abordam os princípios que dizem respeito aos aspectos da organização dos saberes escolares de forma dissociada, ou revelam que a mesma é realizada a luz da experiência dos professores e/ou reprodução de outras proposições curriculares. Desta forma,

defendemos a tese de que ainda há um hiato entre a teoria e a prática curricular no que concerne à organização dos saberes escolares da Educação Física. Os consultores, técnicos educacionais e professores da Educação Básica, têm conhecimento incipiente acerca da organização curricular, mesmo entre aqueles que se orientam a partir da perspectiva crítica que tem um posicionamento teórico claro para alicerçar tal organização. Nossas hipóteses diante dessa tese foram: 1- que tal hiato pode ser relacionado com a complexidade dos alicerces teóricos utilizados pela perspectiva Crítico-Superadora, insuficientemente abordados na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, e por isso pouco compreendido pelos sujeitos educacionais envolvidos no processo de organização curricular dos saberes escolares da Educação Física; 2- que o hiato se dá em virtude do processo de apropriação e resignificação da organização curricular dos saberes escolares da Educação Física pelos consultores, técnicos educacionais e professores da Educação Básica. Nessa conjuntura compreendemos como condição imprescindível a materialidade dos Parâmetros Curriculares de Educação Física, no sentido do alcance da organização dos saberes escolares quanto a promoção do desenvolvimento, a oportunização aos professores de Educação Física da rede um processo de formação continuada em serviço que possibilite estudos e discussões acerca da lógica interna dessa organização, bem como de ampliação e aprofundamento da organização proposta e seus desdobramentos para formação dos alunos, como uma ação permanente da política curricular.

Palavras-Chave: organização curricular; saberes escolares; Educação Física escolar

ABSTRACT

This thesis had as object of study the curricular organization of the scholastic knowledge of Physical Education. Among the curriculum studies based on critical theories, the general objective was to analyze the proposal of the organization of the physical education school knowledge in the Curricular Parameters of Pernambuco, and how it is incorporated into the pedagogical work of teachers in the area. Specifically, we intend to: 1 - identify the principles related to the organization of school knowledge from the psychological aspects based on Histórico-Cultural Psychology, pedagogical aspects in Histórico-Crítica pedagogy, and the epistemological aspects for the pedagogical work of School Physical Education teachers in Crítico-Superadora perspective; 2 - to examine the process of construction of the organization of the school knowledge in the Curricular Parameters of Physical Education: Elementary and Middle School; 3 - to apprehend the process of appropriation of the logic of organization of school knowledge, present in the parameters, by teachers of the state network of this curricular component. We emphasize that our option to investigate a curricular organization of school knowledge, on a critical basis, expresses that we consider and agree that this type of organization defends a clear project of human formation with a view to emancipation. In order to achieve the objective we propose, we used a case study of the intrinsic type that had as sources the curricular documents of the different Brazilian states and those that make up the Parameters for Basic Education of the State of Pernambuco in the specificity of the books aimed at Physical School Education or with reverberation in it; Subjects who served as consultants in Physical Education, and teachers of Physical Education School of the state network of Pernambuco who collaborated with the process of elaboration of Curricular Parameters of Physical Education. As a data collection procedure, we used semi-structured interviews. As a technique for data analysis, both documentary and interviews, we use categorical content analysis by topic. We recognize that in the literature different ways of understanding and referring to the organization of school knowledge have been mentioned, both in the general education and in the specificity of Physical School Education. Among other forms, we can find the understanding of the organization of these knowledge through Curricular, Pedagogical, Psychological Theories and in the perspectives of Physical Education. We have seen that studies point out advances in the curricula of Physical School Education in Brazil, in what concerns the attention given to the curricular organization of the school knowledge leveraged, above all, by the construction and materialization of curricular proposals. However, the understanding of how this organization takes place in critical proposals that defend the need to transmit to the new generations the body culture in its most developed forms, aiming at its emancipation, has been little explored and in our view is one of the determining elements So that the defended training project does not materialize. In general, the studies approach the principles that relate to the aspects of the organization of school knowledge in a dissociated way, or reveal that it is carried out in the light of the teacher's experience and / or the reproduction of other curricular propositions. In this way, it defends a thesis that there is still a gap between a theory and a curricular practice in what concerns the organization of the school flavors of Physical Education. The consultants, technicians and teachers of Basic Education, have

incipient knowledge about the curricular organization, even among those who are oriented towards the critical publication and the clear theoretical positioning to support this organization. Our hypotheses regarding this thesis were: 1- that such a hiatus may be related to the complexity of the theoretical foundations used by the Critical-Overlook perspective, insufficiently addressed in the work Methodology of Physical Education Teaching, and therefore little understood by the educational subjects involved in the process Of curricular organization of the school knowledge of Physical Education; 2- that the hiatus occurs due to the process of appropriation and re-signification of the curricular organization of the physical education scholastic knowledge by the consultants, educational technicians and teachers of Basic Education. At this juncture we understand as a necessary condition the materiality of the Curricular Parameters of Physical Education, in the sense of reaching the organization of the school knowledge as the promotion of development, the provision to the Physical Education teachers of the network a process of continuous training in service that makes possible studies and Discussions about the internal logic of this organization, as well as the expansion and deepening of the proposed organization and its development for the formation of students, as a permanent action of the curricular policy.

Keywords: curricular organization; school knowledge; school Physical Education

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objeto de estudio la organización curricular de los saberes escolares de la Educación Física. Inserida entre los estudios de currículo con base en las teorías críticas tuvo como objetivo general analizar la proposición de organización de los saberes escolares de la Educación Física en los Parámetros Curriculares de Pernambuco, y cómo esa es incorporada al trabajo pedagógico de profesores del área. Específicamente pretendemos 1- identificar los principios relacionados con la organización de los saberes escolares a partir de los aspectos psicológicos basados en la psicología Histórico-Cultural, de los aspectos pedagógicos en la pedagogía Histórico-Crítica, y de los aspectos epistemológicos para el trabajo pedagógico de profesores de Educación Física Escolar en Perspectiva Crítico-Superadora; - escrutar el proceso de construcción de la organización de los saberes escolares en los Parámetros curriculares de Educación Física: Enseñanza Fundamental y Medio; - aprehender el proceso de apropiación de la lógica de organización de los saberes escolares, presente en los parámetros, por profesores de la red estadual de ese componente curricular. Destacamos que nuestra opción por investigar una organización curricular de los saberes escolares, con base crítica, expresa que consideramos y concordamos que ese tipo de organización defiende un proyecto claro de formación humana con miras a la emancipación. En la intención de alcanzar el objetivo a que nos proponemos recurrimos a la realización de un estudio de caso del tipo intrínseco que tuvo como fuentes documentos curriculares de los diferentes estados brasileños y los que componen los Parámetros para Educación Básica del Estado de Pernambuco en la especificidad de los cuadernos volcados para Educación Física Escolar o con reverberación en ella; Que desempeñaron la función de consultores en Educación Física, y profesores de Educación Física Escolar de la red estadual de Pernambuco que colaboraron con el proceso de elaboración de los Parámetros Curriculares de Educación Física. Como procedimiento de recolección de datos utilizamos entrevistas semiestructuradas. Como técnica para el análisis de los datos, tanto documentales como de las entrevistas, utilizamos el análisis de contenido categorial por temática. Reconocemos que en la literatura se han citado diferentes formas de comprender y referirse a la organización de los saberes escolares, tanto en la generalidad de la educación, como en la especificidad de la Educación Física Escolar. Entre otras formas, podemos encontrar la comprensión de la organización de esos saberes vía Teorías Curriculares, Pedagógicas, Psicológicas y en las perspectivas de la Educación Física. Hemos visto que estudios apuntan avances en los currículos de la Educación Física Escolar en Brasil, en lo que concierne la atención dada para la organización curricular de los saberes escolares apalancados, sobre todo, por la construcción y materialización de propuestas curriculares. Sin embargo, la comprensión de cómo esta organización se da en propuestas críticas que defienden la necesidad de transmitir a las nuevas generaciones el acervo de la cultura corporal en sus formas más desarrolladas, visando su emancipación, viene siendo poco explorada y a nuestro ver es uno de los elementos determinantes Para que el proyecto de formación defendido no se materialize. En general, los estudios abordan los principios que se refieren a los aspectos de la organización de los saberes escolares de forma disociada, o revelan que la misma se realiza a la luz de la experiencia de los profesores y / o

reproducción de otras proposiciones curriculares. De esta forma, defendemos la tesis de que todavía hay un hiato entre la teoría y la práctica curricular en lo que concierne a la organización de los saberes escolares de la Educación Física. Los consultores, técnicos educacionales y profesores de Educación Básica, tienen conocimiento incipiente acerca de la organización curricular, incluso entre aquellos que se orientan desde la perspectiva crítica que tiene un posicionamiento teórico claro para fundamentar tal organización. Nuestras hipótesis ante esta tesis fueron: 1- que tal hiato puede ser relacionado con la complejidad de los cimientos teóricos utilizados por la perspectiva Crítico-Superadora, insuficientemente abordados en la obra Metodología de la Enseñanza de Educación Física, y por eso poco comprendido por los sujetos educacionales involucrados en el proceso De organización curricular de los saberes escolares de la Educación Física; Que el hiato se da en virtud del proceso de apropiación y resignificación de la organización curricular de los saberes escolares de la Educación Física por los consultores, técnicos educacionales y profesores de la Educación Básica. En esa coyuntura comprendemos como condición imprescindible la materialidad de los Parámetros Curriculares de Educación Física, en el sentido del alcance de la organización de los saberes escolares como la promoción del desarrollo, la oportunización a los profesores de Educación Física de la red un proceso de formación continuada en servicio que posibilite estudios y estudios De las discusiones sobre la lógica interna de esa organización, así como de ampliación y profundización de la organización propuesta y sus desdoblamientos para la formación de los alumnos, como una acción permanente de la política curricular.

Palabras clave: organización curricular; conocimientos escolares; educación Física escolar

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAEd- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEF-EF- Conteúdos de Educação Física: por bimestre para o ensino fundamental

CEF-EM- Conteúdos de Educação Física: por bimestre para o ensino médio

CAI-EF- Currículo com orientações para o ensino fundamental anos iniciais: currículo de Educação Física

DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

EFE- Educação Física Escolar

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

GRE- Gerências Regionais de Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OTM- Orientação Teórico-Methodológica

PCCT-PE- Parâmetros curriculares para Educação Básica: concepções Teóricas

PCEB-PE- Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

PCEF-PE- Parâmetros curriculares de Educação Física: ensino fundamental e médio

PE- Pernambuco

PFD-PE- Parâmetros de Formação Docente: línguas, arte e Educação Física

PSA-EF- Parâmetros na Sala de Aula: Educação Física ensino fundamental e médio

SEDUC-PE- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNDIME- União dos Dirigentes Municipais da Educação

UPE- Universidade de Pernambuco

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A-	Questionário diagnóstico formação continuada	284
ANEXO B-	Carta de anuência	291
ANEXO C-	Parecer de aprovação do Comitê de Ética	292

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	294
APÊNDICE B-	Roteiro de entrevista com consultores em Educação Física	295
APÊNDICE C-	Roteiro de entrevista com os professores de EFE	297
APÊNDICE D-	Quadro para análise de conteúdo – entrevistas com os sujeitos da Educação Física	299
APÊNDICE E-	Mapeamento das propostas curriculares estaduais para EFE	301
APÊNDICE F-	Síntese das características da organização dos saberes escolares em propostas Estaduais do Brasil	307
APÊNDICE G-	Elementos indicativos de ecletismo no referencial teórico específico da EFE	309
APÊNDICE H-	Quadro de acompanhamento das entrevistas com os sujeitos da Educação Física	315
APÊNDICE I-	Indicadores para a análise de conteúdo	316
APÊNDICE J-	Legenda para análise de conteúdo- entrevistas com os sujeitos da Educação Física	317
APÊNDICE K-	Quadro de análise da organização dos saberes escolares em outras propostas curriculares estaduais brasileiras	319
APÊNDICE L-	Quadro de análise dos PCCT-PE	320
APÊNDICE M-	Quadro de análise dos PCEF-PE	321

LISTA DE FIGURAS

FIGURA A-	Características gerais do pensamento concreto e do categorial	55
FIGURA B-	Composição da dinâmica curricular	72
FIGURA C-	Princípios curriculares para seleção, organização e sistematização dos saberes escolares em uma concepção de currículo ampliado	82
FIGURA D-	Determinação mútua entre os princípios de organização dos saberes escolares	81
FIGURA E-	Organização dos saberes escolares da Educação Física 1ª ano Ensino Fundamental	127
FIGURA F-	Princípios para organização dos saberes escolares em propostas curriculares estaduais para Educação Física	128
FIGURA G-	Características das propostas sem proposição de organização dos saberes escolares em matriz	141
FIGURA H-	Matriz de competências/habilidade para o eixo: jogo, ludicidade e desenvolvimento humano	152
FIGURA I-	Organização dos saberes escolares no tempo de escolarização	191
FIGURA J-	Relação entre as características dos ciclos e desenvolvimento psíquico	192
FIGURA K-	Legenda da gradação das cores para abordagem espiralada dos saberes escolares	195
FIGURA L-	Distribuição das expectativas de aprendizagem relacionadas a luta pelos anos de escolarização da Educação Básica	197

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO A-	Número de matrículas por região geográfica	103
GRÁFICO B-	Etapas da Educação Básica com proposição de organização dos saberes escolares em propostas curriculares estaduais	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO A-	Definição dos sujeitos entrevistados	41
QUADRO B-	Trecho de um quadro para análise de conteúdo	42
QUADRO C-	Possibilidade de organização do saber escolar joga ao longo da Educação Básica	93
QUADRO D-	Perfil de formação e atuação dos consultores em Educação Física	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. METODOLOGIA DA PESQUISA	34
1.1 A teoria do conhecimento.....	34
1.2 Tipo de estudo.....	36
1.3 Fontes, sujeitos, procedimentos de coleta e análise dos dados.....	39
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	46
2.1 Psicologia Histórico-Cultural.....	46
2.1.1 <i>A natureza social do psiquismo humano</i>	48
2.1.2 <i>Funções psíquicas elementares e superiores</i>	51
2.1.3 <i>Periodização do desenvolvimento humano</i>	56
2.2 Pedagogia Histórico-Crítica.....	63
2.3 Perspectiva Crítico-Superadora	68
2.3.1 <i>Os princípios curriculares: nexos e relações com a organização dos saberes escolares</i>	74
2.3.2 <i>Os ciclos de escolarização como forma de organização do pensamento</i>	83
2.3.3 <i>A organização dos saberes escolares no Ensino Fundamental e Médio</i>	90
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	98
3.1 Sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares em propostas curriculares para EFE	102
3.2 Propostas curriculares estaduais para EFE sem matriz de organização dos saberes escolares: características e direcionamentos	141
4. PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRIBUIÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	157
4.1 Elementos históricos acerca do processo de construção	157
4.2 PCCT-PE: esteios teóricos para o processo de ensino-aprendizagem ...	162
4.3 Parâmetros curriculares de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio	176
4.3.1 <i>Fundamentos teóricos</i>	176
4.3.2 <i>Organização dos saberes escolares em ciclos de aprendizagem, eixos, e expectativas de aprendizagem</i>	181
5. A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NOS PCEF-PE: A ANÁLISE DE SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DE SUA CONSTRUÇÃO .	199

5.1 Processo de elaboração, entendimentos, referencial teórico e disposição dos saberes escolares na visão dos consultores em Educação Física.....	199
5.2 Participação na elaboração, entendimentos, referencial teórico, disposição e materialização dos saberes escolares na visão de professores de Educação Física da rede Estadual.....	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS.....	263
ANEXOS	283
APÊNDICES	293

INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo, nessa tese, trata-se da organização curricular dos saberes escolares da Educação Física, inserido no campo dos estudos curriculares críticos.

Entre outros possíveis, durante o estudo, tomaremos o entendimento de que currículo não é algo neutro, mas expressa sim uma tradição na seleção, organização e sistematização¹ dos saberes escolares considerados legítimos por alguém/algum grupo; é sim produto e produtor de tensões, enfretamentos e concessões de ordens econômica, política, social e cultural que (des)organizam uma sociedade, tratando-se de uma prescrição, mas não se encerrando nela, pois é orgânico na sua interação educacional (SOUZA JÚNIOR, 2007; APPLE, 2011).

Isto posto, apontamos que é ao currículo, de forma mais geral, e à proposta curricular, na especificidade de cada componente, que diversos instrumentos de ordem legal e política têm se reportado como subsídio que orienta a organização dos saberes escolares na Educação Básica.

No que concerne à organização curricular, diferentes têm sido as formas de se compreender e se referir a esta na generalidade da educação, assim como na especificidade da Educação Física escolar (EFE). Entre outras formas, podemos encontrar inspiração nas teorias curriculares, e aqui adotamos a proposição de Silva (2011) de classificá-las em Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

Tyler (1983), como representante das teorias Tradicionais de currículo, expressa que a organização das experiências de aprendizagens “[...] é, assim, encarada como um problema importante no desenvolvimento do currículo porque influi grandemente sobre a eficiência do ensino e o grau em que

¹ Para Souza Júnior (2007, p. 98) na seleção “são feitas opções acerca do saber, encontrando diferentes origens, gêneses e fontes. Esse processo se dá numa relação de escolhas de dimensões da cultura geral para dentro da escola, podendo a realidade de fora da escola ter sido anteriormente influenciada pela própria escola, ou mesmo transformar-se em função das peculiaridades da escola”. Já a organização “[...] se dá na intenção de torná-lo compreensível e assimilável aos alunos e ainda numa relação inicial de delimitação de tipologia e quantidade, passando para uma definição de grau de importância e ordenação”. Ao passo que a sistematização “[...] diz respeito às maneiras e princípios de tratamento metodológico dos saberes diante dos alunos, sendo, portanto, uma dimensão da ação pedagógica na interação professor-aluno e aluno-aluno no processo de socialização do conhecimento”.

mudanças educacionais importantes são produzidas nos estudantes” (TYLER, 1983, p. 77). O autor ainda complementa que essa organização deve atender a três critérios principais: 1- continuidade, que corresponde a ratificação vertical dos elementos curriculares tidos como importantes; 2- sequência, diz respeito a que as experiências educacionais sigam uma sucessão a partir da anterior, mas que as amplie e aprofunde; 3- integração, que se refere a possibilidade do aluno perceber as relações existentes nas diferentes áreas de conhecimento. Após expor os critérios que devem reger a organização do currículo o autor chama a atenção que “[...] os princípios de organização necessitam ser considerados em termos de seu significado psicológico para o aluno” (TYLER, 1983, p. 89).

Ao considerarmos tal significado estamos diante dos aspectos da organização psicológica dos saberes escolares. Um outro aspecto é o epistemológico, esse leva em consideração as referências dos saberes escolares a partir dos especialistas em determinada área. Complementa esses aspectos, o pedagógico que é aquele que diz respeito ao como se conduz o aluno no sentido da apropriação dos saberes escolares. Nas teorias Tradicionais de currículo o que se busca é que os 2 primeiros aspectos, sobretudo, contribuam para a eficácia do ensino.

Na EFE essa busca pela eficiência e instrumentalidade técnica esteve, fortemente representada, em especial, nos períodos higienistas, militaristas e esportivistas (CASTELLANI FILHO, 1998). Nestes, as organizações curriculares foram voltadas à prescrição de exercícios gímnicos visando a eugenia, a formação de homens fortes aptos a defesa da pátria, e seleção/formação de atletas respectivamente. O foco de tais períodos era que as aulas de EFE conseguissem formar esse perfil de alunos, isto representaria o êxito. Relações outras que não se circunscrevessem nesse objetivo não eram consideradas, não interferiam na organização curricular a partir das Teorias Tradicionais de currículo.

Já quando o subsidio² teórico para compreensão da organização curricular trata-se de inspirações a partir das teorias Críticas de currículo Silva (2011, p. 45) indica que Michael Apple pode ser apontado, como um dos autores, que ao se utilizar dessas teorias compreende que há uma “clara conexão entre

² Optamos por usar, nessa tese, os termos referencial e subsidio teórico como sinônimos.

a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado”. Há que se destacar, contudo, que tal compreensão não deve representar uma leitura determinista, uma vez que o processo que envolve a conexão entre organização econômica e curricular é extremamente complexo.

Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011, p. 190), na especificidade da EFE, explicitam que a organização curricular diz respeito “As disposições e os arranjos dos saberes escolares [que] seguem critérios de hierarquização, sequência e graduação [...]”, organização essa que terá desdobramentos na sistematização de tais saberes.

Porém, no que concerne aos critérios utilizados para a organização dos saberes não fica claro quais são eles, e nem de onde surgem. A necessidade dessas informações para a Educação Física é premente uma vez que para a maioria dos componentes curriculares, aqueles que assim possuem, parte-se da organização proposta por livros didáticos, como na EFE o número de livros didáticos/textos didáticos é bastante restrito conforme revela o estudo de Amaral (2014) os professores ficam desprovidos dessa referência para organização curricular.

Diferentemente das inspirações nas teorias Tradicionais e Críticas as Pós-Críticas não consideram que a organização curricular deva ser um elemento que oriente a construção curricular. Partem da defesa do currículo como um sistema aberto, que não comporta prescrições, e expressa a multiplicidade de conteúdos, culturas, linguagens e saberes em um movimento contínuo de desconfiança epistemológica acerca do que é válido ensinar, pois o que interessa é a transitoriedade dos saberes escolares, conforme podemos verificar no exposto por Lopes e Macedo (2012, p. 165).

Para que tal compreensão ganhe espaço entre nós, a tarefa da Teoria do currículo [Pós-Crítica] seria buscar explicitar os muitos fechamentos produzidos pelas diferentes formas de defini-lo, muitas das quais têm em comum a ideia de que os conteúdos são selecionados de repertórios daquilo que é válido ensinar.

Se a partir das Teorias Pós-Críticas, na educação como um todo, os autores defendem a transitoriedade dos saberes escolares, questionando o como? E porquê? Tais saberes estão organizados de uma determinada maneira pré-fixada de forma que representam alguns grupos e excluem outros desde a

seleção dos saberes. Na EFE Neira e Nunes (2009, p. 260-261) são categóricos quanto a isso.

Assim sendo, não existem degraus que organizem os conteúdos no currículo. Qualquer assunto, desde que se considere a articulação [integração da cultura experiencial, do aluno, vivência nas aulas e o que se pretende ensinar] [...] pode configurar em qualquer etapa, nível ou ciclo de ensino. Ou seja, não existe um determinante para que o ensino das brincadeiras fique restrito às mais tenras idades, ou que a temática da relação entre ginástica e saúde seja alocada no Ensino Médio, como costumeiramente se observa. Do mesmo modo, não há razões para que se façam distinções hierárquicas [...].

Assim, nas Teorias Pós-Críticas advoga-se para que a construção curricular não busque uma hierarquia dos saberes escolares, haja vista que para selecionar os saberes há a indicação de que seja feita uma investigação junto com a comunidade local da escola. O que implica que os saberes escolares devem emergir de cada realidade não existindo àquela que é imprescindível ou essencial (NEIRA; NUNES, 2009; AGUIAR; NEIRA, 2016).

Uma outra forma que se pode utilizar para compreensão da organização curricular diz respeito as referências que se subsidiam pelas Teorias Pedagógicas. Saviani (2009), ao refletir acerca dos dilemas pedagógicos brasileiros, propõe a classificação das pedagogias a partir das Teorias Não-Críticas (Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista) referindo-se àquelas que concebem a educação como um meio de promover a coesão social, a partir de uma autonomia que lhe é própria; e de Teorias Críticas, subdividas em duas: as Crítico-Reprodutivistas (Sistema de ensino como violência simbólica, Escola como aparelho ideológico de Estado; Escola dualista). Críticas, porque “[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2009, p. 14) e Reprodutivistas, por assumirem que a função precípua da educação é reproduzir as relações sociais existentes. E a Histórico-Crítica.

Essa última foi denominada, inicialmente, de Pedagogia Revolucionária e ela não só reconhece as determinações das estruturas socioeconômicas na educação, como, e sobretudo, toma para si a responsabilidade de lutar para que a educação seja posta a favor da classe de dominados, ou seja, que os saberes escolares não sejam restritos ou diferenciados entre as classes dominante e dominada.

Nas Pedagogias Tradicionais o centro das atenções é o professor “[...] o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo [...] [de saberes escolares]” (SAVIANI, 2009, p. 6). É a partir da assimilação dos saberes escolares que alguns homens considerados nestas como ignorantes poderiam ascender a categorias de cidadãos. Nesse contexto a organização dos saberes escolares assume a finalidade de contribuir com superação da marginalidade no novo modelo de sociedade, a burguesa.

Já na Pedagogia Nova, o foco é deslocado do professor para o aluno. É esse último quem, a partir de suas necessidades e interesses individuais, irá ditar quais os saberes devem ser transmitidos na escola. Para essa pedagogia se dá grande importância aos meios que conduzem ao aluno aprender, por conseguinte a organização dos saberes escolares passa a ser construída no cotidiano, e a partir vida do aluno.

Quando a compreensão para a organização dos saberes escolares advém das Pedagogias Tecnicistas é possível identificarmos que há uma subserviência dessa organização a “[...] racionalidade, eficiência e produtividade [...] do processo educativo” (SAVIANI, 2009, p. 11).

Com relação as Teorias Pedagógicas Crítico-Reprodutivistas Saviani (2012) chama a atenção de que elas não se importam com a organização dos saberes escolares, uma vez que

[...] não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente o tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada (SAVIANI, 2012, p. 69).

Em contrapartida a Pedagogia Histórico-Crítica atribui importância para a organização dos saberes escolares, e a compreende como “[...] ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação [...]” (SAVIANI, 2009, p. 62). Para essa teoria pedagógica não basta a escola reconhecer a existência de um saber escolar, além disso “É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2011, p. 17).

Diante de tais Teorias Pedagógicas, especialmente com aproximações à Pedagogia Histórico-Crítica, compreenderemos a organização dos saberes escolares, nessa tese, com o significado de sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares ao longo da Educação Básica com o fim de contribuir com a sistematização desses saberes.

Nossa compreensão considerou a semântica das palavras, ainda que não seja a referência central para construirmos nosso entendimento. Ferreira (2010, p. 694) nos traz o termo sequência como o “Ato ou efeito de seguir. Aquilo que vem em seguida; continuação de algo iniciado anteriormente. Conjunto de coisas, ações ou fatos que se sucedem sem interrupção, um após outro no espaço ou no tempo; sucessão, série”. Já gradativo significa “Que se processa por graus ou valores sucessivos (crescentes ou decrescentes). Gradual” (FERREIRA, 2010, p. 383). Sendo assim exporemos mais adiante argumentos teóricos para além da semântica de nosso entendimento.

Destarte, quando mencionamos a sequência gradativa horizontal estamos nos referindo à disposição e grau de profundidade com os que saberes escolares são abordados ao longo das diferentes séries/ciclos que compõem a Educação Básica. Já quando nos referimos a disposição vertical dos saberes escolares ao longo da mesma série/ciclo de escolarização, estamos nos referido a sua organização em unidades didáticas. O que não deve ser entendido como uma visão de linearidade, mas sim como uma forma de complexificação espiralada dos saberes escolares peculiares a Educação Física.

Uma vez expostas algumas das possíveis compreensões acerca do que vem a ser a organização curricular, e que conceito utilizamos para ela nesse estudo é conveniente situarmos que a delimitação do nosso objeto da tese, qual seja a organização curricular dos saberes escolares na Educação Física, promana de fontes distintas, porém complementares.

A primeira delas está relacionada à diálogos travados com nossos pares (pesquisadores da área de currículo e professores da EFE) tanto no nosso dia a dia como professora da rede estadual, e durante o desenvolvimento de atividades junto ao processo de formação continuada para os professores de EFE dessa referida rede; outra fonte foi a partir do acesso a diversos estudos curriculares que abordam como elemento central ou secundário a questão da organização curricular dos saberes escolares para esse componente curricular

(IMPOLCETTO et al., 2007; MENDES, 2010; PEREIRA, 2010; DARIDO, 2011; TENÓRIO, 2012; TENÓRIO et al., 2012; IMPOLCETTO, 2013; FIORINI; DELIBERTO; MANZINI, 2013; JARDIM et al., 2014; PEREIRA; NEIRA, 2015; OLIVEIRA et al., 2016), bem como por meio do acesso a algumas das propostas curriculares para EFE, disponíveis eletronicamente nos sites das respectivas Secretarias de Educação, que apresentam uma proposição de organização dos saberes escolares da Educação Física ao longo da Educação Básica (PARANÁ, 2008; AMAPÁ, 2009; MATO GROSSO DO SUL, 2012a; 2012b; SÃO PAULO, 2012; PERNAMBUCO, 2013a).

Além dessas, também tivemos como fonte para delimitação do objeto dessa tese foram as revelações oriundas da nossa investigação de Mestrado em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, defendida em dezembro de 2012 e intitulada O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para educação física escolar: um estudo de caso (TENÓRIO, 2012).

Nesse estudo, por meio de análise documental, entrevistas com professores e representante em Educação Física (função administrativa), e ainda por observações das aulas de professores desse componente curricular na rede municipal de Camaragibe no Estado de Pernambuco (PE), pudemos identificar uma dificuldade, entre os professores de EFE, para compreender a lógica da organização dos saberes escolares sugeridos para cada série de escolarização na proposta da rede.

Destacamos que em tal proposta, Camaragibe (2009), os saberes escolares selecionados são organizados em 3 níveis de aprendizagem: introduzir, aprofundar e consolidar. E há, apenas, uma sucinta explicação do que seria cada um desses níveis, o que dificulta, ainda mais, a compreensão de alguns dos professores que afirmaram em suas entrevistas que essa organização expressa uma fragmentação didática que acreditam ter por foco a com a questão cronológica e o desenvolvimento motor (TENÓRIO, 2012). Afirmação que não tem consonância com o referencial teórico adotado por Camaragibe (2009) que é a perspectiva Crítico-Superadora.

Nesse sentido, o conjunto das fontes que subsidiaram nossa delimitação do objeto de estudo apontam, de forma geral, um avanço nos currículos da EFE no Brasil no que concerne a atenção dada para a organização curricular dos

saberes escolares. É importante destacarmos que essa atenção está, sobretudo, vinculada a uma preocupação com a sistematização dos saberes escolares na EFE.

Torna-se relevante ressaltarmos que essa preocupação não é verificada ao longo de toda a história da EFE, uma vez que essa esteve por muitos anos inserida no âmbito da escola com o significado de atividade, amparada por instrumentos legais (BRASIL, 1961; 1971), sob o esteio de referências, principalmente, biológicas o que implicava na não sistematização dos saberes escolares. No final da década de 70 do século XX acompanhando o movimento maior do campo da educação de pôr em xeque referências hegemônicas, a EFE passou a negar, ampliar, e buscar outras referências para sua prática pedagógica.

Nessa conjuntura de embates hegemônicos e contra hegemônicos, de ordem política, filosófica, econômica e social, a EFE expressa, em especial, a partir da última década do século XX, e as duas primeiras do século XXI, no plano de novas perspectivas teóricas de base crítica, as proposições Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora como novas formas para orientar as aulas de Educação Física; no plano de instrumentos legais, a determinação que a EFE passasse a se configurar como componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996; 2001); no plano de Diretrizes curriculares, orientações para construção de propostas curriculares para EFE em regime de colaboração entre as instâncias federais, estaduais e municipais, o que dá indícios de tentativa de superação de propostas curriculares elaboradas por especialistas em currículo (BRASIL, 2010). No plano das políticas curriculares, em atendimento, entre outros, a Leis e Diretrizes (BRASIL, 1996; 2010) a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como uma orientação para a construção de propostas curriculares que atendam a objetivos, mínimos, de aprendizagem comuns a todos os alunos (BRASIL, 2017).

O conjunto de tais planos corroboram com a construção de uma nova EFE que ultrapassa a função utilitarista em direção a legitimidade³ enquanto componente curricular que tem um corpo de conhecimento a ser sistematizado.

³ Para ampliar discussões acerca da busca de legitimidade pela EFE sugerimos a leitura de Souza Júnior (1999).

Para Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011) a legitimidade ou legitimação pedagógica é um processo composto por relações históricas de disputas pelo qual os sujeitos buscam o reconhecimento do componente curricular, ratificando os saberes escolares que lhes são peculiares.

Conforme Saviani (2011, p. 66) uma vez que se constata a existência de um saber de uma determinada área abre-se o seguinte questionamento:

[...] como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? [...].

Para elaborarmos uma possibilidade de resposta ao questionamento de Saviani (2011) faz-se necessário atentarmos que, para que haja sistematização dos saberes escolares, essa sendo compreendida como estabelecimento de relação a partir da lógica dialética, entre o todo e as partes que constituem os saberes no contexto da prática social, há que se respeitar, entre outros aspectos, as possibilidades cognoscitivas dos alunos. Isto posto, mister se torna a realização de uma organização curricular dos saberes escolares ao longo da Educação Básica, logo também daqueles peculiares à EFE.

Quando a questão das possibilidades cognoscitivas dos alunos é levada em consideração nos referimos a partir de agora, nesse estudo, aos aspectos psicológicos da organização curricular dos saberes escolares a luz da Teoria Psicológica Histórico-Cultural⁴.

Em estudos recentes, alguns autores (MAGAGNATO, 2011; MAGALHÃES, 2011; MALANCHEN; ANJOS, 2013; MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016) destacam a importância do uso da periodização do desenvolvimento

⁴ Nossa opção de investigar os aspectos psicológicos da organização curricular a partir do referencial teórico da psicologia Histórico-Cultural se dá por esse ser o esteio psicológico da perspectiva Crítico-Superadora. E esta última, por concordarmos com Reis et al (2013a, p. 48) que na EFE a perspectiva Crítico-Superadora é a que apresenta, de forma concreta, crítica e propositiva, uma possibilidade de trato da cultura corporal “[...] de modo a permitir a ampliação da compreensão/ação dos alunos sobre a realidade [...]” a partir de uma gradação dos saberes escolares que se distancia do etapismo organizando esses saberes de forma espiralada. Salientamos que a pedagogia Histórico-Crítica se fará presente em nosso trabalho como a teoria pedagógica que medeia os princípios da psicologia Histórico-Cultural para o campo da educação, assimilados pela EFE por meio da perspectiva Crítico-Superadora, todas alinhando-se a partir de referenciais das teorias críticas de currículo.

psíquico humano⁵ na educação escolar, por defenderem que há uma relação profunda entre a psicologia e a pedagogia que supera a ideia do desenvolvimento humano de forma espontânea, e linear. O que nos auxilia a compreender e atuar no processo de ensino de forma a contribuir para o desenvolvimento humano. Nessa direção Pasqualini (2013, p. 72-73) refletindo acerca das contribuições do psicólogo Sergey L. Rubinstein quanto essa relação entre psicologia e pedagogia nos traz a assertiva a seguir.

Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico [...]. Compreender o funcionamento psíquico [...] a cada período de desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico.

A atenção dada a essa relação, para esses autores e outros que se subsidiam por essa teoria, facilita organização didática, uma vez que possibilita uma sistematização dos saberes escolares compatível com o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, e contribui para que o papel do trabalho educativo na escola básica seja cumprido. Concordamos com Saviani (2011) e Marsiglia (2011a) que esse papel é socializar os saberes produzidos pela humanidade.

Na especificidade da EFE Lorenzini (2013) ao fazer referência a socialização dos saberes escolares, logo a sistematização desses nos chama a atenção para a necessidade que

[...] o conhecimento tenha uma ordem, uma hierarquia não rígida que vá complexificando-o, necessitando do planejamento e de uma sequência apropriada ao processo de aprendizagem. Isto é essencial no processo de atribuição de sentidos e significados ao conteúdo durante sua apropriação (LORENZINI, 2013, p. 154).

⁵ Tomamos aqui a compreensão de periodização do desenvolvimento psíquico humano como a indicação de fases do nascimento até a idade adulta nas quais o percurso do desenvolvimento psíquico assume determinadas características conforme contribuição da Escola de Vygotsky. Destaca-se que tais fases não devem ser entendidas a partir de uma visão estática e linear, mas sim como expressão de um complexo processo dinâmico regido, sobretudo, pelas condições concretas em que esse desenvolvimento se materializa.

Para que tal sistematização se materialize no seio das escolas de forma geral, logo nas aulas de EFE, é imperioso que se pense: que organização curricular dos saberes escolares irá favorecer a concretização da sistematização desses saberes? Ao investigar os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural Martins (2013a, p.136), é contundente ao afirmar que “[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados”. O que implica dizer que não é qualquer organização curricular que guarda em si a condição de promover a sistematização dos saberes escolares na EFE.

É a partir da constatação de uma inquietação coletiva, expressa em outras produções acadêmicas como citamos anteriormente, acerca da generalidade da organização dos saberes escolares nos currículos da EFE, bem como da escassez de investigações que abordem a especificidade dos referenciais teóricos para tal organização que colocamos como problemas dessa tese: quais as possibilidades de construção de uma organização curricular dos saberes escolares, de base teórica crítica, que norteiam o trabalho pedagógico de professores de Educação Física? Como professores de Educação Física de uma determinada rede incorporam ao seu trabalho pedagógico uma proposição de organização dos saberes escolares, de base crítica?

A partir de Saviani (2007) apontamos que a essência desses nossos problemas reside na necessidade de compreendermos uma organização dos saberes escolares da Educação Física a partir de referenciais teóricos críticos, e sua materialidade na prática pedagógica dos professores desse componente curricular.

É importante deixar evidente que nossa opção por investigar uma organização curricular dos saberes escolares, com base crítica, expressa que consideramos que esse tipo de organização defende um projeto claro de formação humana com vistas a emancipação.

Assim sendo, em uma conjuntura de disputas por antagônicos projetos de formação, ter clareza de como uma proposta curricular para Educação Física, de base crítica, se constitui e como professores de uma rede materializam essa constituição em seu trabalho pedagógico nos ajuda, enquanto coletivo, a empreender esforços para ratificar o que vem sendo feito, ou nos

instrumentalizarmos para superar as lacunas e avançar rumo ao projeto que se defende de educação.

Nesse contexto, o objetivo geral desse estudo foi analisar a proposição de organização dos saberes escolares da Educação Física nos Parâmetros Curriculares de PE, e como essa é incorporada ao trabalho pedagógico de professores da área.

De forma específica intencionamos: 1- identificar os princípios relacionados a organização dos saberes escolares a partir dos aspectos psicológicos com base na psicologia Histórico-Cultural, dos aspectos pedagógicos na pedagogia Histórico-Crítica, e dos epistemológicos na perspectiva Crítico-Superadora para o trabalho pedagógico de professores de EFE; 2- perscrutar o processo de construção da organização dos saberes escolares nos Parâmetros curriculares de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio (PCEF-PE); 3- apreender o processo de apropriação da lógica de organização dos saberes escolares, presente nos PCEF-PE, por professores da rede estadual desse componente curricular.

A partir do exposto, temos como tese central que ainda há um hiato entre a teoria e a prática curricular no que concerne à organização dos saberes escolares da Educação Física. Nossas hipóteses diante dessa tese foram: 1- que tal hiato pode ser relacionado com a complexidade dos alicerces teóricos utilizados pela perspectiva Crítico-Superadora, insuficientemente abordados na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, e por isso pouco compreendido pelos sujeitos educacionais envolvidos no processo de organização curricular dos saberes escolares da Educação Física; 2- que o hiato se dá em virtude do processo de apropriação e resignificação da organização curricular dos saberes escolares da Educação Física pelos consultores, técnicos educacionais e professores da Educação Básica.

Diante dessa conjuntura justifica-se a necessidade de investigar uma organização curricular dos saberes escolares da Educação Física para que se possa a partir dela contribuir para a sistematização dos saberes escolares, social e historicamente produzidos pela humanidade.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo está vinculado a um projeto maior intitulado Educação física na Educação Básica e a formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco desenvolvido pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes. E no seu desenvolvimento guardou relação com o banco de dados dos documentos curriculares estaduais vinculado ao projeto Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros (PROJETO MATRIZ) – Edital Universal CNPq.

1.1 A teoria do conhecimento

Diante do **objeto** de estudo, do **problema investigativo** e dos **objetivos** dessa tese fizemos aproximações à base teórica do Materialismo Histórico-Dialético para condução dessa investigação por ser uma concepção científica da realidade enriquecida com a prática social, que segundo Trivinõs (1987, p. 51) significou uma mudança fundamental no processo de interpretação dos fenômenos sociais, permitindo apreender o objeto de pesquisa, partindo de suas determinações e não de forma isolada de um dado contexto histórico e social.

Buscamos nessa teoria do conhecimento, o caminho para que ela pudesse nos proporcionar uma análise concreta do real, expondo as contradições dentro de uma sociedade capitalista dividida em classes, numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos, na tentativa de atingir a essência, ou seja, ir além do que está posto, desvendando o fenômeno aparente.

Este estudo procurou decorrer pela compreensão do movimento real construído historicamente, saturando-o de forma crítica a partir de uma ação transformadora, com uma postura política de concepção de homem/mulher, sociedade, educação, educação física, desenvolvendo o conhecimento teórico, que de acordo com Paulo Netto (2011, p. 28) é “[...]o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmos, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”.

Entendemos que o objeto, mesmo sendo transposto para o pensamento, tem existência concreta, apenas sendo reproduzido no plano ideal, partindo da aparência na busca da essência, tomando como fundamental o papel do sujeito na pesquisa.

Por tanto, nossa opção por essa teoria do conhecimento se dá por ela ser um fundamento das teorias críticas de currículo, e da perspectiva que defendemos para orientar as aulas de EFE sobre as quais assentamos nossa investigação. Ambas reconhecem a existência de poderes, lutas e conquistas imediatas e históricas que influenciam, em uma sociedade de classes, entre outras coisas a organização curricular.

A organização curricular dos saberes escolares da Educação Física nos PCEF-PE trata-se de uma singularidade, pois é peculiar ao projeto histórico desse componente curricular ter, desde a proposta curricular de 1989 (PERNAMBUCO, 1989), a cultura corporal como seu objeto de estudo, buscando alicerçar-se por bases críticas do currículo, usando a perspectiva Crítico-Superadora como arcabouço teórico específico ao longo dos processos de construção das diversas propostas curriculares para EFE (PERNAMBUCO, 1989⁶, 1992, 2006; 2010; 2013a). A participação dos professores da rede nesse processo, apesar de nem sempre ficar clara como se deu também foi um fator importante, pois esses sujeitos podem apresentar elementos e indícios do uso da proposta. Esse mesmo contexto não pode ser encontrado caso nossa pesquisa fosse realizada em outro Estado, uma vez que diferentes seriam as forças motrizes que conduziram o processo de construção de sua proposta curricular para EFE.

Ao mesmo tempo que a organização dos PCEF-PE expressa uma singularidade, pelos motivos supracitados, ela também é parte integrante da totalidade da organização curricular.

Para darmos conta dessa totalidade buscamos contribuições de Kosik (2002, p. 37) atentando para reflexões sobre a relação do problema investigativo, fundamentos teóricos e diálogo com os dados, a saber:

⁶ Optamos por apontar que na proposta curricular publicada no ano de 1989 já se usava a perspectiva Crítico-Superadora como arcabouço teórico, por esta última ter seu nascedouro no processo de construção de Pernambuco (1989) e não por questões cronológicas haja vista que a publicação da obra Metodologia do ensino da Educação Física data de 1992. Para maiores esclarecimentos indicamos a leitura do Coletivo de Autores (2014).

1) “Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis”. Por meio do reconhecimento, no âmbito das propostas curriculares estaduais, das regularidades e singularidades da organização dos saberes escolares da Educação Física. Com análise dos nexos e relações explícitas e implícitas entre teorias: curricular, psicológica, pedagógica, e perspectiva da Educação Física, organização dos saberes escolares e projeto de formação ofertado ao aluno. Entendo que os Parâmetros de PE sofrem/exercem influências históricas de outras propostas curriculares estaduais.

Além dessa análise das propostas Estaduais buscamos nas diferentes fontes (sujeitos e documentos que constituem os Parâmetros de PE) extrair ampliar e aprofundar nossa apropriação acerca da organização dos saberes escolares da Educação Física.

2) Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material. Buscamos fazê-la, sobretudo, por meio das categorias **contradição** inerente a apreensão de um objeto em seu movimento real; **realidade** e **possibilidade**, sendo a primeira compreendida como aquilo que já existe, o materializado e a segunda, a possibilidade, como o que guarda potencial de existir a depender das condições materiais.

3) Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Nessa etapa buscamos perscrutar além das aparências a essência dos documentos que compõem os Parâmetros de PE, bem como das falas dos consultores em Educação Física e de professores de Educação Física no que se refere a organização dos saberes escolares. Identificando e analisando a radicalidade dos aspectos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos presentes na proposição ora apresentada nos documentos e na fala de professores ao revelarem como a proposição presente nos documentos é incorporada ao trabalho pedagógico.

1.2 Tipo de estudo

Recorremos ao estudo de caso do tipo intrínseco por esse se configurar como opção condizente com esta investigação, pela singularidade da organização curricular dos saberes escolares da EFE presente nos cadernos

que compõem os PCEB-PE referentes ao componente curricular Educação Física.

Segundo alguns autores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2010), o estudo de caso possui como característica a análise profunda e exaustiva de um fenômeno particular, uma singularidade, em seu contexto de vida real e historicamente situado na busca de um conhecimento detalhado, revelando diferentes e, às vezes, até conflitantes visões acerca de tal fenômeno.

André (2013) ao analisar o estudo de caso no campo da educação, inspirada nas contribuições de Robert Stake, elucida que o estudo de caso do tipo intrínseco diz respeito àquele em que há interesse em estudar um caso específico pela singularidade que um fenômeno apresenta em relação a outros que são de mesma natureza. Nesta tese intencionamos investigar, entre outras organizações curriculares dos saberes escolares da Educação Física a presente nos PCEF-PE. Foi nos parâmetros desse Estado que encontramos uma singularidade frente ao fenômeno da organização curricular.

No que concerne a essa singularidade Yin (2010) vai denominá-la de unidade de análise do estudo de caso, e a conceitua como o problema da investigação e os aspectos que levaram o pesquisador a escolher aquele caso específico.

Nesse estudo a unidade de análise em questão trata-se da organização curricular dos saberes escolares da Educação Física nos PCEF-PE. A definição dessa unidade deu-se por esse parâmetro curricular atender simultaneamente aos critérios:

- 1- Estar disponível em versão digital em site da respectiva Secretaria de Educação;
- 2- Explicitar uma proposição de organização curricular, por anos de escolarização, para o componente curricular EFE na Educação Básica;
- 3- Demarcar o uso da perspectiva Crítico-Superadora como referencial específico da EFE;
- 4- Utilização do subsídio da teoria psicológica Histórico-Cultural, expressa na presença de um ou mais termos afetos a tal teoria. Para tanto usou-se para as buscas documentais: gotsk (por ser o radical de Vygotsk, e ainda por existirem na literatura diferentes grafias para esse

nome), histórico-cultural, interacionista, sócio-interacionista, sociocultural (s), sócio-cultural, sócio-histórica (as palavras compostas foram buscadas pela grafia com e sem o uso do hífen). Apesar de reconhecermos as contundentes críticas acerca da associação dos termos interacionista, sócio-interacionista à psicologia Histórico-Cultural, nossa opção em incluir tal termos deu-se por intencionarmos adentrar na categoria contradição no que diz respeito ao referencial teórico, como também à categoria realidade uma vez que ao realizarmos a leitura flutuante das propostas curriculares estaduais para EFE identificamos a presença desses termos;

- 5- Utilização dos ciclos de aprendizagem⁷ como forma de organização espiralada do pensamento;
- 6- Apresentar informações acerca de quem foram os consultores que participaram da construção dos parâmetros.

Uma vez delimitada a unidade de análise foi sendo possível conduzimos a pesquisa com atenção para as características desse tipo de estudo, entre elas André (1984) põe em relevo o fato de que os estudo desse tipo se utilizam de diferentes fontes e procedimento de coletas de informações tendo em vista a densidade com que aborda o objeto de investigação.

[...] procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Este tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Apresentado o uso de variadas fontes e instrumentos no percurso investigativo, torna-se lícito elencarmos quais e como utilizaremos cada um deles.

⁷ Nesse estudo os ciclos de aprendizagem dizem respeito ao processo pelo qual o pensamento é organizado acerca de um determinado conhecimento. Assim sendo ciclo de aprendizagem e ciclo de organização do pensamento aqui deverão ser compreendidos como sinônimos, e longo do trabalho serão mantidas as denominações de ciclos de aprendizagem e pensamento conforme citado nas obras consultadas. É importante reforçarmos que estes se distinguem dos ciclos de escolarização, uma vez que esses últimos correspondem a uma forma de organização da Educação Básica proposta como superação para o modelo seriado conforme assinalamos anteriormente.

1.3 Fontes, sujeitos, procedimentos de coleta e análise dos dados

Na intenção de perscrutar a organização dos saberes escolares da Educação Física nos PCEF-PE em conformidade com as orientações de André (2013) e Yin (2010) de nos subsidiarmos de variadas s e procedimentos para analisar o objeto em profundidade e nas suas múltiplas relações optamos em ter como fonte dos dados: a) fontes documentais; b) os sujeitos que desempenharam a função de consultores em Educação Física, e professores de EFE da rede estadual de PE que colaboraram⁸ com o processo de elaboração dos PCEF-PE.

Com relação as fontes documentais de dados utilizamos: a) propostas curriculares dos estados brasileiros b) os Parâmetros Curriculares para Educação Básica: concepções teóricas (PCCT-PE) c) os PCEF-PE; d) Conteúdos de Educação Física: por bimestre para o Ensino Fundamental (CEF-EF); e) Conteúdos de Educação Física: por bimestre para o Ensino Médio (CEF-EM).

No que concerne as fontes oriundas do campo⁹, tivemos a participação de 10 sujeitos educacionais¹⁰ responsáveis por função de consultores em Educação Física¹¹ no processo de elaboração dos PCEF-PE, com os quais utilizamos o procedimento de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

Lüdke e André (1986) apontam como uma das vantagens do uso da entrevista a possibilidade de apreender informações desejadas de forma imediata e fluente, uma vez que parte do diálogo entre o entrevistador e o

⁸ Mantivemos o termo utilizado nos PCEF-PE para designar a função desempenhada por diversos professores de EFE da rede estadual de Pernambuco quando foram chamados a ler uma versão do documento e trazer contribuições ao mesmo a partir da realidade do trabalho pedagógico desse componente curricular. Abordaremos com mais detalhes esse processo durante as análises dos documentos.

⁹ Foi disponibilizado o termo de consentimento livre e esclarecido – Apêndice- A a todos os participantes da pesquisa.

¹⁰ Os livros de metodologia científica, em geral, utilizam o termo sujeitos da pesquisa como uma forma de demonstrar o distanciamento entre pesquisador e universo pesquisado. Em nosso estudo utilizaremos o termo sujeitos educacionais nos referindo ao que na tradição da metodologia científica corresponde a sujeitos da pesquisa.

¹¹ Ao todo participaram 10 consultores em Educação Física. Não farão parte desse estudo os consultores que representaram as contribuições do Ensino de Jovens e Adultos, uma vez que nesse estudo abordaremos a organização dos saberes escolares na generalidade da Educação Básica não adentrando nas especificidades das modalidades educacionais; e um dos professores que representou a Universidade de Pernambuco, por esse se tratar do orientador desta tese. Representaram essa universidade um total de 3 professores, então os outros 2 farão parte do estudo.

entrevistado. Triviños (1987) complementa a ideia desses autores, especificando que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador ao possibilitá-lo conduzir os questionamentos fundamentados em teorias e hipóteses, ao mesmo tempo que oportuniza ao entrevistado seguir a linha de pensamento do investigador, mas com abertura para dar vazão a outros elementos que não tenham sido previstos pelo investigador e que tenham relevância para o entrevistado.

Sendo assim, a opção por serem esses sujeitos educacionais da pesquisa atendeu aos critérios: a) porque coube a eles participar coletivamente da construção de uma proposição de organização curricular dos saberes escolares para Educação Física a partir de diálogos com diferentes partícipes educacionais da rede estadual de PE (professores, gerentes regionais de educação¹² e gestores); b) ter sido chamado para trazer contribuição referente a Educação Básica no processo de elaboração dos PCEF-PE. Foi critério de exclusão entre os consultores/especialistas: a) ter faltado a alguma das reuniões referentes a construção dos PCEF-PE; b) solicitar durante o processo da pesquisa para não mais participar; c) apresentar algum impedimento para concessão da entrevista.

Também foram sujeitos educacionais 2 professores de EFE da Rede Estadual que atuam ministrando aulas desse componente curricular para Educação Básica, com o qual realizamos uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Os critérios de inclusão adotados para esses 2 professores foram:

1- Ter respondido, cumulativamente, a partir do questionário diagnóstico aplicado aos professores da rede durante a formação continuada 2014 (ANEXO A), que se baseia na perspectiva¹³ Crítico-Superadora; que a escola onde ministra suas aulas possui um programa de ensino para EFE, que os conteúdos mínimos apresentados pela proposta do Estado são contemplados pelo

¹² A secretaria de Educação do Estado de Pernambuco se organiza, desde segundo semestre de 2015, a partir de 16 Gerências Educacionais Regionais- GRE (Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte, Mata Centro, Mata Sul, Vale do Capibaribe, Agreste Centro Norte, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó-Ipanema, Sertão do Alto Pajeú, Sertão do Submédio São Francisco, Sertão do Médio São Francisco, Sertão Central e Sertão do Araripe).

¹³ Na presente investigação optaremos por utilizar o termo perspectiva quando nos referimos a proposições metodológicas elaboradas para EFE, mas reconhecemos que na literatura tais proposições também aparecem sob a denominação de proposta e proposições. No referido questionário o termo utilizado foi “proposta de EF”.

programa de ensino; que trabalha todos os temas (ginástica, dança, luta, jogo, esporte) em todas as séries/ciclos anualmente; ser professor lotado em uma das gerências regionais de educação (GRE): Recife norte, Recife sul, Metropolitana norte ou Metropolitana sul devido a extensão territorial¹⁴ do Estado de PE

2- Ter participado da construção dos PCEF-PE como colaborador, e ter seu nome entre os listados nesse documento curricular como aqueles que desempenharam essa função no processo de construção desse documento;

3- Ser licenciado em Educação Física;

4- Ser professor efetivo da rede.

O quadro A apresenta informações acerca de dados que nos levaram aos 2 professores de EFE entrevistados.

Quadro A - Definição dos sujeitos professores entrevistados.

GRE	Quantidade de professores que responderam aos questionários	Quantidade de professores que atenderam aos nossos critérios de inclusão
Recife norte	23	0
Recife sul	45	1
Metropolitana sul	42	2 ¹⁵
Metropolitana norte	39	0

Os dados das entrevistas, oriundas de todos os sujeitos educacionais participantes da pesquisa, serão transcritos a partir do programa *Express Scribe*¹⁶.

Com relação ao tratamento dos dados, além das categorias anteriormente indicadas (contradição, realidade e possibilidade) utilizaremos para todos os dados coletados a técnica de análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011).

¹⁴ Por não termos a intenção nesse estudo de chegarmos a resultados com fins de representação da configuração do trabalho pedagógico de todos os professores de EFE da rede estadual de PE, tanto o número de professores colaboradores quanto a GRE não implicam, ao nosso ver, em vieses metodológicos.

¹⁵ Um dos sujeitos educacionais-professor de EFE não preencheu dados referente a e-mail e telefone, mesmo após sucessivas tentativas de localizá-lo por meio de informações da GRE não obtivemos êxito.

¹⁶ *software* que possibilita a transcrição de arquivos em áudio, por meio de funções que aumentam/diminuem a velocidade do arquivo sonoro e que podem ser manipuladas com a interface do Word aberta.

Nesse tipo de análise, o pesquisador utiliza um conjunto de técnicas a partir de operações que categorizam elementos constitutivos do objeto em investigação. Por meio das denominadas categorias analíticas, oriundas da literatura, temos o cerne para que o pesquisador possa elaborar uma compreensão crítica da organização curricular dos saberes escolares da Educação Física nos PCEF-PE. Tais categorias nessa tese foram: a) organização curricular, b) psicologia Histórico-Cultural e c) perspectiva Crítico-Superadora.

Já as categorias denominadas de empíricas, oriundas tanto da literatura quanto do campo expressam a realidade concreta da organização curricular dos saberes escolares, sua elaboração pelos consultores e sua materialização pelos professores de EFE em seu trabalho pedagógico.

Com relação a codificação, após a delimitação das categorias analíticas e empíricas, os dados acerca do objeto, foram desmembrados em “[...]unidades de registro e de contexto [que] devem responder de maneira pertinente [ao objeto investigado]” (BARDIN, 2011, p. 134).

As unidades de contexto estão relacionadas com as categorias, empíricas e analíticas, e expressam elementos que a compõem em uma dimensão mais ampla que as unidades de registro. Já unidades de registro representam um dado bruto de base acerca do objeto extraído na íntegra da fonte. Pode ser uma afirmação, negação, dúvida, incoerência, etc. Conforme Quadro B.

Quadro B- Trecho de um quadro para análise de conteúdo.

Apêndice F- Quadro para análise de conteúdo – entrevistas com consultores em EFE

CATEGORIA EMPÍRICA		
ELABORAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA EFE		
Unidade de contexto	Unidade de registro	
Processo de elaboração	Convite para participação	Então, numa longa história. Eu entrei como professora da rede estadual em 1989. Em 89 também foi o tempo que foi publicada aquela primeira proposta curricular para o Estado de Pernambuco organizada, coordenada pela profa. Michele Escobar. Então, nesse processo eu sempre fui participando da formação continuada dos professores da rede como professora. E eu sempre fui tão

Desta forma, para a análise das entrevistas, a partir da categoria empírica elaboração da organização curricular dos saberes escolares da Educação Física, delimitamos como unidades de contextos: ***Processo de elaboração***,

referindo-se ao modo como se deu a elaboração dos PCEF-PE, a partir das unidades de registro:

- 1- Convite para participação (como se deu o convite para participar da elaboração dos PCEF-PE);
- 2- Participação em quais documentos dos PCEF-PE (em quais documentos que compõem os Parâmetros relacionados à Educação Física teve participação na elaboração);
- 3- Participação na construção de outros documentos curriculares (se já participou em construções anteriores de proposições curriculares para o Estado de PE);
- 4- Desenvolvimento do trabalho (como se deu a estrutura e encaminhamentos para desenvolvimento do trabalho de elaboração dos PCEF-PE);
- 5- Contribuição por função-professor, técnico educacional, consultor (dentro do processo de elaboração dos PCEF-PE qual a função desempenhada por cada sujeito educacional);
- 6- Função do CAEd-UFJF (qual a função desempenha pelo grupo do CAEd no processo de elaboração dos PCEF-PE);
- 7- Domínio de referenciais teóricos para organização curricular (como expressa aproximação ou distanciamento de referenciais teóricos para a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física).

A segunda unidade de contexto foi **entendimento**, referindo-se ao entendimento que os sujeitos têm a partir dos PCEF-PE acerca das unidades de registros:

- 1- Organização curricular dos saberes escolares da Educação Física (o que significa a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física);
- 2- Parâmetros curriculares para a EFE (o que são os PCEF-PE para a área);
- 3- Parâmetros curriculares para a prática pedagógica dos professores de EF (o que são os Parâmetros para a prática pedagógica dos professores da Educação Básica de Educação Física);

- 4- Expectativa de aprendizagem (o que são as expectativas de aprendizagem);
- 5- Ciclos de aprendizagem (o que são os ciclos de aprendizagem);
- 6- Processo de formalização de conceitos (como se dá o processo de formalização de conceitos no homem);

A terceira unidade de contexto foi **disposição dos saberes escolares da Educação Física**, referindo-se a lógica interna utilizada para a disposição dos saberes escolares da Educação Física. Essa unidade de contexto teve como unidades de registros:

- 1- Série (forma de organização do pensamento);
- 2- Ciclos (forma de organização do pensamento);
- 3- Disposição vertical (à disposição e grau de profundidade dos saberes escolares ao longo do mesmo ano de escolarização);
- 4- Sequência gradativa horizontal (disposição e grau de profundidade com os que saberes escolares são abordados ao longo da Educação Básica);
- 5- Experiência acumulada (conjunto de dados empíricos oriundos de vivências pedagógicas dos sujeitos educacionais junto aos alunos da EFE);
- 6- História da EFE na rede de PE (legado construído social e historicamente pelos que fazem a EFE na rede estadual de PE);
- 7- Outros documentos curriculares (consulta a documentos curriculares com origem em estados diferentes de PE);
- 8- Desenvolvimento psíquico (levar em consideração os processos existentes na construção da imagem do real);
- 9- Teoria do conhecimento (levar em consideração dada teoria do conhecimento).

A quarta unidade de contexto foi **referencial teórico**, referindo-se aos subsídios teóricos utilizados para organização dos saberes escolares nos PCEF-PE acerca das unidades de registro:

- 1- Seleção dos saberes escolares (qual (s) referenciais foram usados para orientar a seleção dos saberes escolares);

- 2- Ciclos (qual (s) referenciais foram usados com relação aos ciclos de aprendizagem);
- 3- Expectativas de aprendizagem (qual (s) referenciais foram usados para fundamentar o uso das expectativas de aprendizagem);
- 4- Aspectos psicológico-pedagógico-epistemológico (qual (s) referenciais foram utilizados para subsidiar as tomadas de decisões referentes aos aspectos psicológico-pedagógico-epistemológico na organização dos saberes escolares da Educação Física);
- 5- Curricular geral dos PCEF-PE (qual (s) o referencial curricular geral utilizado na elaboração dos PCEF-PE);
- 6- Específico da Educação Física (qual (s) o referencial específico da Educação Física utilizado para a organização dos saberes escolares desse componente curricular).

O conjunto dos dados oriundos das análises das categorias e unidades de registro e contexto (APÊNDICE D), amparadas pelas categorias **contradição**, **realidade**, **possibilidade** assim como do cruzamento horizontal e vertical dessas informações é que nos possibilitaram realizar as inferências preliminares e sínteses acerca da organização curricular dos saberes escolares da EFE nos PCEF-PE.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Concordamos com Saviani (2010) que os estudos, de forma geral, que se debruçam na organização curricular dos saberes escolares o fazem, na maioria das vezes, sob a escolha de um enfoque, entre eles: pela relação escola-sociedade, pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, pela conversão do saber científico em saber escolar, etc. Aqui passamos a analisar os referenciais teóricos utilizados nesse processo de organização a partir dos aspectos envolvidos: psicológico, pedagógico e epistemológico tendo como eixo o alinhamento entre eles pela base crítica.

2.1 Psicologia Histórico-Cultural

A abordagem dos aspectos psicológicos da organização dos saberes escolares nessa tese necessita ser compreendida em sua íntima relação com os aspectos pedagógicos, aos quais abordaremos adiante por questões didáticas.

Nesse contexto ratificamos a defesa de alguns autores (SAVIANI, 2010; MARTINS, 2013; SILVA, 2016) de que os aspectos psicológicos recrutados de forma dissociada dos pedagógicos, e acrescentamos dos epistemológicos, para o processo de organização dos saberes escolares tem implicado, predominantemente, em um psicologismo do trabalho pedagógico.

Isto posto, é à Teoria Histórico-Cultural que nos reportaremos como referencial teórico para os aspectos psicológicos por ela ser a que dá esteio a Perspectiva da Educação Física na qual se assenta os PCEF-PE, a saber a Crítico-Superadora¹⁷.

O respaldo teórico da obra [Coletivo de Autores], vinte e três anos depois (1992-2015), está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes

¹⁷ Posteriormente abordaremos de forma detalhada o contexto de surgimento dessa perspectiva e a maneira implícita pela qual o referencial da Teoria Histórico-Cultural se faz presente nela.

desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas vale dizer, a ciência, a arte, a filosofia, etc.) (TAFFAREL, 2016, p. 16).

É válido esclarecermos que a Teoria Histórico-Cultural não tem seu nascedouro voltado para o campo educacional, mas advoga de forma inequívoca que “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2013, p. 41). E traz consigo pressupostos fundamentais para a educação escolarizada como um todo, nos interessando aqui aqueles atinentes a organização dos saberes escolares no currículo.

Em virtude da recorrente confusão presente na educação, e na especificidade da Educação Física, salientarmos nossa adoção da denominação Teoria Histórico-Cultural para as contribuições de Vygotsky e seus colaboradores. E compreendemos a confusão existente uma vez que Luria (2016) esclarece que o próprio Vygotsky se utilizava de mais de uma forma reportando-se ao modo como estudava a psicologia. Nessas formas ratifica-se o cerne de tal teoria.

Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele [VYGOTSKY]. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais. ‘Instrumental’ se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa [...] O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança [e o adulto] em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos de que [...] dispõe para dominar aquelas tarefas [...] O elemento ‘histórico’ funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano (LURIA, 2016, p. 26).

Diante da amplitude e densidade das contribuições oriundas dessa Teoria tomaremos nessa tese os preceitos da natureza social do psiquismo humano, as

funções psíquicas elementares e superiores, e a periodização do desenvolvimento humano.

2.1.1 A natureza social do psiquismo humano

Foi no contexto de Pós Revolução Russa de 1917 que essa teoria, também denominada de Escola de Vygotsky, alicerçada em princípios do materialismo Histórico-Dialético, passou a defender uma abordagem historicizada para o desenvolvimento do psiquismo humano. Esse compreendido como “[...] imagem subjetiva da realidade objetiva ou reflexo psíquico da realidade” (MARTINS, 2013b, p. 120).

Esta é sem dúvida a pedra angular dessa teoria. Afirmar que a psicologia Histórico-Cultural postula o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da historicização resulta dizer que, para nessa teoria o psiquismo humano é formado por uma complexa unidade psicofisiológico, a partir das relações que se estabelecem socialmente na história do homem.

Acerca das relações sociais e o desenvolvimento do psiquismo humano Leontiev (2004, p. 251-252) afirma “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”.

Essa apropriação diz respeito ao legado que o homem em seu processo de hominização produz. Por meio da atividade do trabalho o homem atua na natureza se utilizando de instrumentos para satisfazer suas necessidades, constrói assim seu legado.

Da definição que Vygotsky (1999) nos traz da função do instrumento podemos depreender que o homem por meio de seu psiquismo, de natureza social, não carece dispor de experiências individuais para criar instrumentos e atuar na natureza. Assimila o conjunto das experiências gestadas ao longo do desenvolvimento da humanidade.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa

é dirigida para o controle e domínio da natureza (VYGOTSKY, 1999, p. 72-73).

Está aí a gênese da diferenciação entre o psiquismo humano e o animal. O desenvolvimento do psiquismo animal se dá por condições meramente biológicas e em uma relação direta com a realidade.

O psiquismo animal desenvolve-se no seio do processo de evolução biológica e obedece às suas leis gerais. Cada grau do desenvolvimento psicológico corresponde à passagem a novas condições exteriores de existência para os animais e a um passo adiante na complexidade da sua organização física (LEONTIEV, 2004, p. 64).

Enquanto que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá por “condições sociais de vida e de educação” (MARTINS, 2013a, p. 132), fundamentalmente, o que não nega a existência também da base biológica. Ao que Leontiev (2004, p. 173) já nos chamava a atenção:

Os indivíduos, tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente à ação de leis biológicas (graças às quais se produzem as transformações morfológicas ulteriores, tornadas necessárias pelo desenvolvimento da produção e da comunicação) e à ação das leis sociais (que regem o desenvolvimento da própria produção social).

No caso do psiquismo humano, a apreensão da realidade é mediada pela presença dos signos. Para Martins (2013b, p. 45), a partir das contribuições de Vygotsky, “os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho” medeiam a apreensão da realidade, possibilitando ao homem o desenvolvimento de funções psíquicas complexas.

Conforme Vygotsky os signos podem ser classificados em dois tipos: os externos como sendo aqueles que compõem um sistema de estímulos auxiliares externos, ou seja, “[...] um instrumento psicológico que age a partir do meio exterior” (VYGOTSKY, 1999, p. 59), por exemplo na realidade das práticas corporais encontramos, entre outros, o fenômeno jogo; e os internos, aqueles nos quais os estímulos auxiliares não mais estão presos ao meio exterior, emancipam-se desses e sofrem um processo de internalização. Nesses últimos a palavra jogo convertida em pensamento, conceito, não precisa

necessariamente se apresentar na realidade para que o aluno possa elaborar considerações acerca dele.

Diante dessa diferenciação dos tipos de signo MARTINS (2013b, p. 46) é categórica ao afirmar que

[...] Vigotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

Assim sendo, dar-se ao uso do signo um lugar de destaque nas relações entre a filogênese e ontogênese¹⁸ do desenvolvimento humano. Ao que na realidade da Educação Física temos

Isso implica em entender que apesar de fazer parte da filogênese do homem a possibilidade de andar, correr, saltar, entre outras habilidades 'motoras', só se materializarão se forem criadas relações sociais em que tais habilidades sejam aprendidas. Essa aprendizagem não é apenas motora, mas implica em toda reorganização de estruturas psíquicas (cognitivas, afetivas), já que andar, por exemplo, não é apenas a execução mecânica de um movimento de colocar alternadamente uma perna na frente da outra, com o uso de certa força e equilíbrio. Além disso, esse movimento é aprendido num dado contexto social, em que a criança, por exemplo, aprende a importância desta habilidade, os ganhos que podem oferecer a ela, desde melhor locomoção ao carinho dos cuidadores. A execução motora não ocorre paralelamente à atividade psíquica correspondente a ela, mas depende diretamente dela, a partir do reflexo psíquico, assim como o psiquismo vai se (re)estruturando pelo andar (e outras habilidades motoras), numa constante relação dialética (SILVA, 2016, p. 114).

Isto posto, é no lastro do reconhecimento da natureza social do psiquismo humano, expressa sobretudo no uso dos signos, que a Teoria Histórico-Cultural reitera que

[...] a história social estabeleceu o sistema de linguagem e os códigos lógicos que permitem ao homem saltar do sensorial ao racional; para os fundadores da filosofia materialista, tal

¹⁸ A filogênese diz respeito as funções e capacidades inatas do desenvolvimento dos seres da espécie humana. Já a ontogênese expressa o produto da atividade humana transmitida a novas gerações para seu processo de desenvolvimento.

transição é tão importante quanto a da matéria inanimada para a matéria viva (LURIA, 2013, p. 25).

Assim, passamos a apresentar e discutir as contribuições dessa Teoria no que concerne as peculiaridades de 2 tipos de funções psicológicas, e suas relações com a organização dos saberes escolares.

2.1.2 Funções psíquicas elementares e superiores

Tomando como princípio que a apropriação do desenvolvimento histórico humano não se dá via hereditariedade, é necessário ao indivíduo da espécie humana se apropriar das objetivações produzidas. Leontiev (2013) nos esclarece quanto a diferença entre o processo de adaptação, regulação que rege a existência de animais menos desenvolvidos que o homem, e a apropriação típica dos seres humanizados.

[...] a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2013, p. 93).

Para realizar esse processo de apropriação o homem se utiliza de signos entre eles, a palavra.

Quando há presença dos signos, mediando as relações entre o homem e a realidade, superando-se a apreensão imediata, estamos nos referindo a funções psicológica complexas denominadas de superiores.

Na ausência dessa mediação e para uma apreensão da aparência da realidade, por processos simples tal como as ações reflexas ou automatizadas, nos referimos as funções psicológicas elementares.

Martins (2013b; 2016) ao discutir acerca de tais funções faz referência a importância dada por Lev Vygotsky aos signos, especificamente, a palavra como condicionante das transformações complexas das funções psíquicas elementares em superiores.

Todavia, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores revela-se um processo condicionado, e Vigotski (VYGOTSKY, 1997) identificou no *signo* o condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano (MARTINS, 2016, p. 15).

Tuleski, Facci e Barroco (2013), inspiradas nos estudos de Lev Vygotsky e Alexander Luria, ratificam que a passagem da função elementar à função superior, uma mudança qualitativa, se dá por meio das relações sociais, pelo processo de apropriação, pelos homens, dos saberes produzidos historicamente. Aqui nos interessa em particular a relação social que ocorre no seio da instituição escola, isto é, a relação de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Assim sendo, esse processo de desenvolvimento as funções psíquicas superiores surgem em 2 momentos na vida do indivíduo. Primeiro na dimensão social, ou seja, sua expressão como função intersíquica, e posteriormente tais funções passam a se constituir na dimensão interna do pensamento, agora passam a ser funções intrapsíquicas. Ao que Vygotsky (2016, p. 114) exemplifica por meio do desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Desta forma, para que haja essa internalização a Teoria Histórico-Cultural defende a intervenção da educação escolar nesse processo, uma vez que para além da transformação das funções é necessário que se tenha domínio sobre elas.

Cabe ao professor, por meio da organização dos saberes escolares, e das outras atividades peculiares ao trabalho pedagógico, orientar o ensino para que o aluno possa se apropriar dos signos, haja vista que “[...] o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o *outro* ser social que já o domina” (MARTINS, 2016, p. 16).

Isto posto, nos reportaremos aqui especificamente ao processo de formação de conceitos científicos, uma vez que a “[...] formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade” (MARTINS, 2016, p.19).

Ancorados nas afirmações de alguns autores ratificamos a justificativa de nosso recorte tendo em vista que esse processo é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do aluno e deve ser levado a cabo ao longo de toda a Educação Básica (DAVYDOV, s/d; VYGOTSKY, 2001; LURIA, 2016; MARTINS, 2016).

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da **comparação, generalização, abstração** etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato a esse desenvolvimento. Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (MARTINS, 2016, p. 23). [grifo nosso]

Dessa citação destacamos 3 das funções¹⁹ imbricadas que alicerçam o processo de formação de conceitos: comparação (classificação), generalização e abstração.

No desenvolvimento da função de comparação o aluno expressa diferentes e complexas formas de classificação que vão desde um estágio no qual ainda não se usa a palavra para organizar a classificação até a estruturação de um sistema de relações. Ao que Luria (2016, p. 47) fundamentado nas pesquisas de Vygotsky sintetiza:

Durante os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, as palavras não são um fator de organização na maneira pela qual a criança classifica a experiência. Não dispondo de um princípio lógico para agrupar objetos, a criança pequena percebe cada objeto isoladamente. Durante o estágio seguinte de classificação, a criança começa a comparar objetos com base em um único atributo físico, tal como cor, forma ou tamanho. Mas ao fazer essas comparações, a criança rapidamente perde de vista o atributo que originalmente havia destacado como base

¹⁹ Sugerimos a leitura de Martins (2013b) especificamente o capítulo 3, no qual discute entre outras funções a atenção e memória, que não serão por nós nessa tese abordadas.

para a seleção de objetos e o substitui por outro. Em consequência, frequentemente reúne em um grupo ou cadeia objetos que não refletem um conceito unificado. A estrutura lógica de tais grupamentos, de fato, sugere frequentemente uma família na qual um indivíduo é incluído como 'filho' de uma figura central, uma segunda como 'esposa' e assim por diante. Esse tipo de estrutura de grupo pode ser detectada quando os objetos são incorporados a uma situação geral da qual cada um participa em uma base individual [...] o fator determinante na classificação de objetos em situações desse tipo é chamado de percepção gráfica funcional ou recordação da vida real.

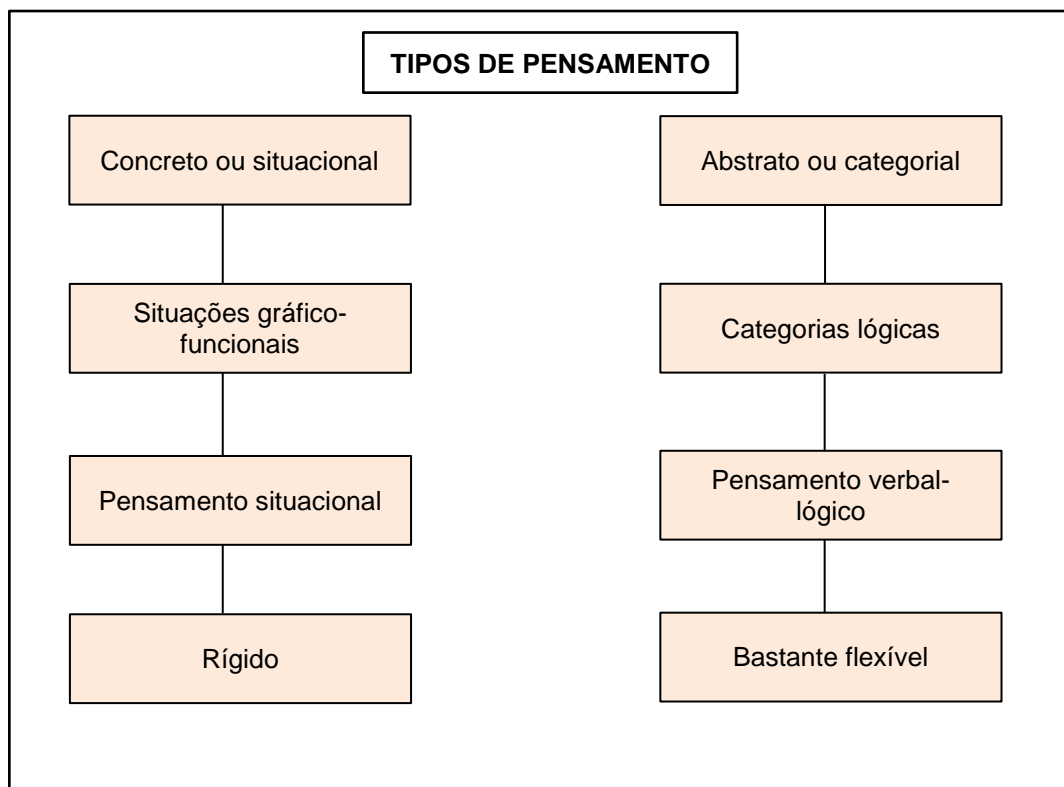
Nota-se que as classificações acima descritas vão até o nível de gênero, no qual as especificidades ainda não são postas em tela pelo aluno no processo classificatório. É no estágio seguinte que o nível da espécie passa a ser contemplado.

Quando as crianças chegam à adolescência, generalizam mais com base em suas impressões imediatas. Ao invés disso, classificam, isolando certos atributos diferentes dos objetos. Cada objeto é posto em uma categoria específica por uma relação com um conceito abstrato. Após estabelecer um sistema para incluir diversos objetos em uma única categoria, os adolescentes desenvolvem um esquema conceitual hierárquico que expressa um 'grau de comunidade' cada vez maior. [...] Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização (LURIA, 2016, p. 47-48).

Da diferença entre o pensamento gráfico-funcional e o taxionômico (quando as abstrações passam a ser incorporadas), sob a base de outros processos e funções que se articulam, depreende-se que a incidência do ensino escolar influi sobremaneira. A ponto de Luria (2013, p. 107) afirmar que as modificações oriundas dessa mudança qualitativa na forma de pensar, elaborar conceitos, “[...] ocasionam uma reorganização radical de seus hábitos de pensamento, de modo que eles aprendem a usar e compreender o valor dos procedimentos teóricos que anteriormente pareciam irrelevantes”.

De forma geral, a luz do discutido anteriormente, as linhas características desses 2 tipos de pensamentos podem ser sintetizadas conforme Figura A- Características gerais do pensamento concreto e do categorial.

Figura A- Características gerais do pensamento concreto e do categorial.



No bojo do reconhecimento dos tipos de pensamento é que a psicologia Histórico-Cultural defende que a apreensão do real tem sua forma mais elevada a partir dos conceitos científicos, e que este tem sua forma de desenvolvimento substancialmente diferente dos conceitos cotidianos.

Ressaltamos que os conceitos cotidianos estão associados as experiências sensíveis pelas quais o indivíduo passa. Portanto, o aluno “[...] dificilmente consegue explicar o que entende por um conceito cotidiano, não pode defini-lo [...]” (ASBAHR, 2016, p. 183).

Já os científicos são assimilados a partir da ação educativa, intencional, em que o pensamento é levado à ascensão do abstrato ao concreto.

Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto. Esse tipo de conceito tem início em uma atividade mediada com o objeto de conhecimento, em uma atividade de caráter consciente e intencional. [...] Segundo Vigotsky, seguem o caminho de ‘cima para baixo’, pois são apreendidos pelos símbolos, pelas generalizações teóricas, pela via do abstrato ao concreto (ASBAHR, 2016, p.184).

Martins (2013a, p. 134) também defendendo o trabalho educativo pautado nos conceitos científicos afirma que “[...] funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem”. Ao que se pode extrair mais uma contribuição da psicologia Histórico-Cultural, qual seja, a de se organizar o ensino tomando como referência a zona de desenvolvimento real e a zona²⁰ de desenvolvimento iminente.

No que concerne a relação entre aprendizagem e desenvolvimento Vygotsky (1999) afirma que o bom ensino trata-se daquele que se adianta ao desenvolvimento, isto é, que incide sob estruturas que ainda não estão sedimentadas no aluno. Esse autor utiliza-se da denominação de zona de desenvolvimento real àquela correspondente aos processos que a criança já amadureceu e incorporou ao seu repertório, e zona de desenvolvimento iminente se referindo aos processos que ainda estão imaturos, porém em vias de ocorrer.

É sob a zona de desenvolvimento que Vygotsky (2016) e seus seguidores advogam que o ensino deve atuar visando um tipo de aprendizagem, a luz do que fora aqui anteriormente discutido, deveras promotor do desenvolvimento.

Em que pese para isso ser importante o conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico que passaremos a tratar.

2.1.3 Periodização do desenvolvimento humano

Foi Daniil Elkonin, dentre aqueles da Escola de Vygotsky, que assumiu o desafio de elaborar uma teoria da periodização do desenvolvimento psíquico. Ao passo que outros estudiosos dessa Escola o acompanharam durante a realização desse desafio e trazem em suas obras importantes contribuições acerca dessa temática, a exemplo de Alexis Leontiev.

A periodização do desenvolvimento humano consiste na proposição de uma sequência e conteúdos do desenvolvimento psíquico, a partir do reconhecimento que tanto a construção como as alterações que ocorrem nessa sequência se dá impreterivelmente por relações sociais. Sinteticamente essa teoria se assenta em conceitos chaves, a saber: época, período, atividade

²⁰ Reconhecemos na literatura a utilização dos termos área e zona referente ao desenvolvimento iminente. Nesse trabalho tomamos as contribuições de Prestes (2010) e optamos pelo uso do segundo.

dominante, e esfera que em suas relações dialéticas explicam o desenvolvimento do psiquismo.

Ele [Elkonin] acreditava que a idade e as características da idade do movimento histórico e social de cada geração mediada pela relação com a sociedade na qual se encontra inserida, sendo possível fornecer somente as características mais gerais de cada período (LAZARETTI, 2011, p. 62).

A partir das contribuições desse autor temos mais um referencial importante para a organização dos saberes escolares. Pasqualini (2009, p. 32), lembra que a periodização do desenvolvimento psíquico quando foi desenvolvida tinha “[...] como significado prático [...]” subsidiar os planejamentos tanto dos sistemas educacionais, quanto repensar o ensino para as gerações futuras.

Apesar desse significado prático ter sido proposto no século XX ainda é atual na segunda década do século XXI haja vista que a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico é uma necessidade premente para uma educação pública crítica, realidade na qual nossa investigação nessa tese está inserida.

Segundo Marsiglia e Saccomani (2016, p. 345) “Uma das condições para a organização do ensino [logo organização dos saberes escolares] promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico”.

Para conhecer-se o sujeito a psicologia Histórico-Cultural nos traz que o desenvolvimento deste está diretamente relacionado, ao que podemos assinalar subjugado a atividade. Mas não a quaisquer atividades, e sim aquela dominante “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio [período] de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2016, p.65).

Esse autor ainda ressalta 3 atributos da atividade dominante: 1-ter vinculada a ela inúmeros processos internos e externos (outros tipos de atividade); 2- é a atividade no seio da qual processos psíquicos são formados ou reorganizados; 3- trata-se da atividade da qual dependem as principais mudanças características da época da infância (LEONTIEV, 2016, p.65).

É importante levar a cabo que as diferentes atividades dominantes não devem, a partir dessa teoria, serem explicados por meio de leis apenas biológicas devido ao caráter histórico-cultural que a alicerça. Assim sendo

Pasqualini (2013) apresenta a assertiva de ser elemento decisivo para compreensão do desenvolvimento psíquico o lugar que a criança (o aluno) ocupa no sistema de relações sociais.

As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e de educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquicos como fenômeno historicamente situado (PASQUALINI, 2013, p. 76).

Apesar da periodização do desenvolvimento psíquico não ter sido o foco dos estudos de Lev Vygotsky, ele apresentou contribuições importantes que posteriormente foram confirmadas pela Teoria da Atividade. Entre elas a que diz respeito ao que move a mudança de uma atividade dominante para outra.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1999, p. 96-97).

O que Vygotsky (1999) expressou como prelúdio na citação anterior Leontiev (2016) nos traz como explicação para as relações entre o lugar que a criança (aluno) ocupa nas relações sociais e as diferentes atividades dominantes pelas quais passa em seu desenvolvimento psíquico.

A criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modifica-lo (LEONTIEV, 2016, p. 66).

Cientes do que é a atividade dominante, suas principais características, é importante para o trabalho pedagógico de organização dos saberes escolares que o professor saiba quais são as épocas, períodos, atividades dominantes, e esferas as quais se referem.

Não por estas serem representativas de uma sequência hierárquica linear de períodos a partir da qual os professores deveram planejar e materializar o ensino a partir de uma apropriação estanque de cada atividade dominante. Ou ainda adotarem posturas de acompanhamento contemplativos de uma

sequência de desenvolvimento que se espera que o aluno alcance a partir de suas próprias descobertas.

Somos enfáticos ao afirmar que não se trata disso. Pelo contrário o desenvolvimento do psiquismo necessita ser compreendido em uma perspectiva de movimento de base crítica.

Cabe ao professor atentar para o que está sendo gestado como possibilidade de transformação do psiquismo e o que está se esgotando como fonte de desenvolvimento, como condição para que sua intervenção esteja de fato comprometida, como propõe Elkonin, com a *formação do novo no psiquismo* (PASQUALINI, 2013, p. 96).

Assim sendo, conforme Abrantes (2012) *apud* Pasqualini e Anjos (2013), a primeira *atividade dominante* trata-se da *comunicação emocional direta* é por meio dela que inicialmente o bebê se relaciona com os adultos, expressando seus estados emocionais e suas necessidades por meio de choramingos, movimento desordenados. Isso na *época da primeira infância*, especificamente no *período* correspondente ao *primeiro ano* aproximadamente do 0 ao 1 ano de vida. Nesse período a esfera afetivo emocional representa a relação criança-adulto social.

No *período* seguinte *primeira infância* por volta do 1 a 3 anos de idade (para as crianças que ingressaram na escola estão inseridos na creche), ainda na *época da primeira infância*, a criança passa a ter como *atividade dominante* a *atividade objetual manipulatória*. E a esfera passa a ser intelectual-cognitivo que expressa a relação entre a criança e os objetos que lhe são socialmente disponibilizados.

As duas esferas indicadas: afetivo emocional e intelectual-cognitivo embora distintas existem em todos os períodos de desenvolvimento como unidades.

Os dois grupos [esferas] acima apresentados estão ligados entre si. Segundo Elkonin (1987), a periodização se inicia com o primeiro grupo (criança-adulto social), no qual predominam atividades que promovem, especialmente, a esfera motivacional e das necessidades, por meio da assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade humana. A partir de então, é preparada a passagem para o segundo grupo (criança-objeto social), no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais, por meio da apropriação

dos procedimentos socialmente elaborados (ANJOS, 2013, p. 102).

Desta forma não iremos mais pontuar essas esferas nos demais períodos.

A *época* que segue a primeira infância é a *infância*. Nela o seu *primeiro período* corresponde a *idade pré-escolar*, por volta dos 3 aos 6 anos de idade (na Educação Infantil), no qual a *atividade dominante* são os *jogos de papéis*. Magalhães (2011) ao trazer contribuições da psicologia Histórico-Cultural para os processos pedagógicos da Educação Infantil afirma que ao jogo de papéis

[...] cumpre a função de mediar as apropriações da criança sobre a realidade social. Nesse período, a criança imita o adulto através de dramatizações e o conteúdo dos jogos é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade sensorial (MAGALHÃES, 2011, p. 57).

O *segundo período* da infância corresponde a *idade escolar*, dos 6 aos 10 anos em média, com o aluno adentrando no Ensino Fundamental-anos iniciais, a *atividade dominante* agora é a *atividade de estudo*. Para Leontiev (2016) é nesse período que a criança (aluno) se depara com as exigências sociais vinculadas ao “trabalho” que lhe é próprio nesse momento²¹, qual seja, os estudos.

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante [análise a partir dos adultos, inicialmente]. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores (LEONTIEV, 2016, p. 61).

Magagnato (2011) ao abordar os fundamentos teóricos da atividade de estudo e suas relações com o ensino de disciplinas científicas nos chamou a atenção quanto a relação entre o processo de apropriação de conceitos e as funções psíquicas superiores.

[...] na atividade de estudo os alunos não produzem novos conceitos ou concepções artísticas ou filosóficas, mas reproduzem o que foi socialmente elaborado, sistematizado e

²¹ Não estamos desconsiderando a realidade de nosso país, da região geográfica em que estamos na qual milhares de crianças são usurpadas de seu direito de estudo e obrigadas a trabalharem como forma de subsistência. Essa contradição tem que ser levada em consideração pelo professor na organização dos saberes escolares, haja vista que tal realidade traz implicações profundas nos períodos em que as atividades dominantes ocorrem. Nesse sentido sugerimos a leitura de Martins, Abrantes e Facci (2016).

validado. Por outro lado, embora sendo atividade reprodutiva de conhecimentos, ela é atividade produtiva de novas funções psíquicas superiores que tendem a formar o sujeito autônomo (MAGAGNATO, 2011, p. 57).

Ao sair da *época* da infância o aluno entra na *adolescência* em seu primeiro período a *adolescência inicial* na idade entre 10 e 14 anos, quando está saindo do Ensino Fundamental- anos iniciais e ingressando no Ensino Fundamental- anos finais. Nesse momento a *atividade dominante* é a *comunicação íntima pessoal*.

Com relação a essa época, a adolescência, Anjos e Duarte (2016) alertam para a grande dificuldade de identificação da atividade dominante, haja vista ausência de ponto de viragem visível na vida do aluno nessa época em relação ao que tinha na infância. Para eles, subsidiados nos estudos de Daniil Elkonin, a atividade de estudo continua a ser o centro. Ainda que apontem a atividade de estudo como atividade dominante trazem o que caracteriza a comunicação íntima e pessoal.

Trata-se de uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. De acordo com Elkonin (1987, p.121), a atividade de comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198).

No *segundo período* da adolescência, também denominado de *adolescência*, entre os 14 e 17 anos, quando o aluno está no Ensino Médio, sua *atividade dominante* passa a ser *atividade profissional/estudo*.

Essa atividade dominante reafirma o que Anjos e Duarte (2016) assinalaram, quando da adolescência inicial. Podendo ser caracterizada agora por ter como motivo principal a preparação para o futuro, e o desenvolvimento do interesse pelos conhecimentos científicos.

Para cada período apresentamos a idade cronológica que em geral ocorre. No entanto, essa informação não deve se sobrepor a influência decisiva do meio social em que o aluno está inserido.

[...] embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente.

[...] Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2016, p. 65-66).

Ao longo dessa seção buscamos estabelecer relações entre os fundamentos da teoria psicológica Histórico-Cultural e a educação, especificamente, a organização dos saberes escolares na EFE. Uma vez que a compreensão do desenvolvimento humano a luz dessa teoria traz implicações para o trabalho pedagógico, em especial, quando se toma a existência de atividades dominantes no seio das quais funções psíquicas superiores são gestadas.

Assim, os sujeitos educacionais envolvidos com a organização dos saberes escolares têm no aspecto psicológico aqui tratado elementos que precisam ser considerados ao longo do percurso formativo da Educação Básica, em propostas críticas que sejam comprometidas com o pleno desenvolvimento do aluno.

É conveniente ressaltar que os princípios da psicologia não podem ser transpostos para o campo educacional sem a devida mediação de uma teoria pedagógica, bem como não podem ser levados a cabo para a especificidade da EFE sem uma teoria que incorpore os princípios de outras ciências para as particularidades da área.

Esperamos com isso contribuir para o esclarecimento das articulações entre essas duas teorias, apontando a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagógica histórico-crítica, dado que demanda a seguinte consideração: a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ele não se configura como teoria pedagógica (MARTINS, 2013a, p. 142).

Não é qualquer teoria pedagógica que dará conta dessa mediação. Mister se faz que a teoria seja condizente com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, e da psicologia Histórico-Cultural, pela pedra angular que ambos defendem como projeto de desenvolvimento humano. Sob o risco de não havendo o alinhamento entre essas teorias se transforme em falácia a organização dos saberes escolares da EFE, de base crítica, que tenha seu trabalho pedagógico voltado para a socialização do patrimônio da cultura

corporal produzido historicamente como forma de contribuir com a emancipação humana.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica

A teoria pedagógica que possui unidade filosófica com o Materialismo Histórico-Dialético e com a psicologia Histórico-Cultural é a pedagogia Histórico-Crítica. Por essa unidade defende-se a natureza social e histórica do homem.

Do que implica afirmar que o ser da espécie humana não nasce humanizado, mas que processos intencionalmente direcionados, dentro da educação escolarizada, o fazem chegar a essa condição.

Isto posto, para Saviani e Duarte (2012) a educação é uma produção não material, uma atividade específica dos seres humanos, estruturadora de sua formação e que tem como objeto, de um lado, “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2009, p. 7). A partir dessa definição de educação necessário se torna voltarmos os olhares para a instituição escola responsável por tal trabalho educativo. Para Saviani (2011) e Marsiglia (2011a) o papel do trabalho educativo na escola básica é socializar os saberes sistematizados pela humanidade. Duarte (2012) é mais enfático em sua conceituação e aponta a escola como *locus* por excelência da luta para socialização do conhecimento.

Em consonância com o que foi discutido na seção secundária anterior “2.1 Psicologia Histórico-Cultural” reafirma-se com a pedagogia Histórico-Crítica as relações mútuas entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Chamamos a atenção para o termo **relações mútuas** haja vista que não é um processo unidirecional. Conforme nos alertam Bogoyavlensky e Menchinskaya (2013, p. 69-70), subsidiados pelos estudos de Vygotsky e seus colaboradores.

A educação e o ensino não ‘esperam’ pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento. Vygotsky salientou justamente que a aprendizagem desempenha um papel próprio ao determinar o desenvolvimento, e não se limita a segui-lo.

Do que se compreende o porquê da afirmação de Martins (2016, p. 32) “[...] de sorte que a organização do ensino efetivada no trabalho pedagógico impõe-se como variável interveniente na promoção do desenvolvimento humano”.

Dito isto, é prudente lembrar que não é por qualquer trabalho pedagógico que advoga a pedagogia Histórico-Crítica. Desde sua origem, no final da década de 1970, surge a pedagogia Histórico-Crítica, circunscrita em uma conjuntura política no país de contestação ao regime militar, e no qual se buscava, por meio do trabalho pedagógico melhorar a qualidade da educação, sobretudo para a classe trabalhadora.

De forma sintética é possível afirmarmos que visando a qualidade da educação, o trabalho pedagógico é guiado pela lógica dialética, fundamento lógico-filosófico, na qual há passagem da síncrese à síntese, mediada pela análise, ou seja possibilitar-se ao aluno passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela **mediação** da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela **mediação** da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como [elemento caótico, mas expressão de múltiplas determinações] (SAVIANI, 2015, p. 33).

Nessa lógica as ideias são tomadas pela capacidade superior de reflexão do homem acerca da realidade, o que os leva no ato da subjetivação a criar pensamentos a partir de categorias.

Conforme Pinto (1969, p. 64) as categorias “[...] são a expressão ideal, generalizada, das relações entre os fatos e das propriedades mais profundas e essenciais de todos os seres”. Para esse mesmo autor em contraposição à lógica formal, a dialética “ensina-nos a compreender: primeiro, a natureza contraditória do processo geral da realidade; segundo, que, em consequência desta natureza,

todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo, ou seja, são microprocessos em si mesmas, e, portanto, transportam, na transitoriedade do seu ser, a contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total” (PINTO, 1969, p. 203).

É no curso desse processo de elaboração do pensamento que os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, assentados na psicologia Histórico-Cultural, assinalam caber à educação escolar levar os alunos a se apropriarem dos saberes historicamente sistematizados pela humanidade para tanto

[...] levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 62).

É importante destacar que levar em conta os interesses do aluno, não significa partir deles para a seleção e organização dos saberes escolares da EFE. Os saberes escolares que precisam ser transmitidos as próximas gerações não são os do cotidiano. Se assim fosse a função da escola estaria esvaziada.

Nesse sentido Saviani (2009) é contundente em sua assertiva que o saber sistematizado é o que deve ser foco do processo educativo. O que não significa negar a importância do saber do senso comum.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2009, p. 14).

Ao que Martins (2013a), ao analisar a questão dos saberes disponibilizados à apropriação do homem, a luz das contribuições vygostskyanas, reforça a importância do planejamento do trabalho educativo, e implicitamente da organização dos saberes escolares.

[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera

verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013a, p. 136).

No seio do processo de humanização é possível estabelecer relações entre a educação escolar e a formação da imagem subjetiva da realidade, logo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A base do processo de assimilação das objetivações humanas ocorre dialeticamente entre processos interpésíquicos e intrapsíquicos discutidos anteriormente na seção secundária “3.1 Psicologia Histórico-Cultural”, a partir da mediação de outros indivíduos. Atente-se que não se trata de qualquer mediação, mas sim do processo educativo no seio da instituição escola, o processo educacional intencional e sistemático.

Para sistematizar o ensino é preciso observá-lo sob dois prismas: o do professor e o do aluno. No primeiro a lógica de ensino dar-se-á do geral para o particular, já na lógica de aprendizagem do segundo temos a inversão do particular para o geral. Isto posto, há que se atentar para as formas usadas no processo de mediação. Uma vez que “[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico” (MARTINS, 2013b, p. 276).

Uma vez assumido o compromisso com a elevação do desenvolvimento psíquico o planejamento do trabalho pedagógico deve atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno. O que para Martins (2013b, 2016) corroborado por Marsiglia e Saccomani (2016) implica afirmar que a materialização do que fora planejado dar-se-á por meio de um ensino sistematizado com a devida adequação e articulação entre forma, saber escolar e destinatário. A propriedade acerca do destinatário (aluno) vai requerer do professor os conhecimentos advindos da periodização do desenvolvimento humano e as contribuições dos estudos da Teoria da atividade, ambas discutidas na seção anterior.

Ao abordar a articulação entre forma, saber escolar e destinatário Saviani (2011) adentra nos fundamentos pedagógicos da relação teoria-prática, e traz orientações acerca da organização do trabalho pedagógico a partir dos momentos de prática social, problematização, instrumentalização, catarse e

prática social. E destaca que esses não são momentos estanques do trabalho pedagógico. E posteriormente nos alerta mais uma vez:

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (SAVIANI, 2015, p. 38-39).

Com relação a tais momentos: a prática social inicial corresponde as formas como são sintetizadas as relações sociais (MARSIGLIA, 2011a) em diferentes momentos históricos. É preciso atentar que nesse primeiro momento o aluno possui uma leitura sincrética da realidade social; A problematização conforme SAVIANI (2007) nessa etapa do caminho, o professor deve conduzir o aluno a encontrar respostas para questões que ele necessita saber. Sair do conhecimento sincrético, difuso, oriundo do senso comum, e caminhar para a síntese do conhecimento. Na instrumentalização o professor deve oferecer subsídios teóricos ao aluno de forma que ele ascenda em relação ao conhecimento que possuía, para que possa utilizar tal conhecimento para encontrar respostas para os problemas postos durante a problematização; Como expressão do momento culminante do processo do trabalho pedagógico com a apreensão dos instrumentos pelos alunos; o último momento trata-se mais uma vez da prática social, mas essa já não é a mesma da inicial, uma vez que o aluno nem o professor são os mesmos diante da leitura que fazem da realidade. O aluno saiu da síncrese e é capaz de realizar a síntese da realidade perscrutada.

É pelo conjunto dos fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica e pelas articulações acima expostas que julgamos evidente a imperiosa necessidade de uma teoria pedagógica para mediar o referencial oriundo do campo da psicologia Histórico-Crítica. Para que esse possa ser utilizado na organização curricular dos saberes escolares na EFE de forma a contribuir para apropriação do acervo das produções socioculturais mais desenvolvidas pela humanidade.

A pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. Mas a psicologia também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses

fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica. Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é **mediação** para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é **mediação** para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2015, p. 41).

Destarte passemos a perscrutar os princípios para organização dos saberes escolares em seu aspecto epistemológico presente na perspectiva Crítico-Superadora.

2.3 Perspectiva Crítico-Superadora

Abordar a perspectiva Crítico-Superadora significa adentrar na especificidade da EFE. Reconhecer a existência de um objeto de estudo que indica está alinhado com uma perspectiva teórico-metodológica como resposta superadora a uma conjuntura em que a EFE se apresentava subserviente a outras instâncias ou ciências.

Podemos apontar, a partir da década de 1980, o surgimento de diferentes perspectivas e objetos de estudo para EFE como desdobramento da crise epistemológica na educação, da abertura política vivida no Brasil, dos questionamentos à esportivização (TENÓRIO et al, 2012). De forma geral algumas dessas perspectivas vão se aproximar daquilo que Oliveira (1994) chamou de consenso e não buscam mudar o projeto de homem biológico, e outras vão se configurar no quadro dos conflitos questionando a ordem social e os projetos de homem que as aulas de Educação Física estão contribuindo para formar. A perspectiva Crítico-Superadora se situa entre as últimas.

É na busca por mudanças que essa perspectiva é lançada para professores de Educação Física e acadêmicos, em sua primeira edição, no ano de 1992, em um livro denominado de “Metodologia do ensino de educação física” assinado por um coletivo de autores, a saber: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli

Ortega Escobar e Valter Bracht. Tem sido sob a denominação de “Coletivo de Autores²²” que essa obra se faz mais referenciada na comunidade da área.

De vertente crítica, como o próprio título sugere, a perspectiva Crítico-Superadora expressa um esforço para atender as demandas atuais de uma educação pública de qualidade, e o comprometimento com a transformação social. Importante destacar que apesar dos avanços, a demanda que era atual no início da última década do século XX, ainda permanece com o mesmo *status* em plena segunda década do século seguinte. O que sinaliza um espaço de contribuição para os estudos que tomam esse referencial teórico como base da EFE.

Diante do reconhecimento dessa demanda e da existência de uma luta de classes por diferentes e antagônicos interesses, tal perspectiva se declara como a favor da classe trabalhadora.

Nesse sentido assume que a Educação Física será o componente curricular que tratará de temas da cultura corporal como aquilo que lhe é peculiar. Sendo para isso disponibilizado aqueles que acessarem o Coletivo de Autores (2014) tanto elementos para construção de uma teoria pedagógica, quanto uma proposição de organização dos saberes escolares ao longo da Educação Básica.

Os leitores encontrarão aqui elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino.

A colocação desses dois elementos não significa que sejam tratados separadamente. A teoria pedagógica é a explicação elucidativa sobre o que se entende por pedagógico e didático para daí se abordar o conhecimento na escola. **O programa específico, por sua vez, significa uma dada organização e sistematização do conhecimento selecionado. Assim, teoria e programa se interpenetram a todo momento** (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 19). [grifo nosso]

É a partir da definição de seu objeto de estudo, a cultura corporal, que a perspectiva expressa seu papel na escola.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido

²² Por reconhecermos que não há publicada, até o momento de conclusão desse nosso estudo, outra obra que seja reconhecida por pesquisadores/professores e estudantes de Educação Física como referência da perspectiva Crítico-Superadora ao longo desse trabalho quando mencionarmos o Coletivo de Autores (2014) estaremos nos reportando as contribuições dessa perspectiva crítica.

no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 35).

Souza Júnior et al (2011) ao buscarem compreender qual foi o ponto de partida para a delimitação desse objeto pela perspectiva Crítico-Superadora identificaram que o termo cultura corporal começou a ser usado em meados da década de 1980 num contexto de ferrenhas críticas ao modelo de esportivização que era hegemônico naquela época no Brasil. Assim, a cultura corporal seria a cultura do homem relacionado a suas práticas corporais subsidiada por uma base filosófica específica.

[...] a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que 'os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade' (SOUZA JÚNIOR et al., 2011, p. 395).

É na busca de superação que a Crítico-Superadora passa a defender um currículo para Educação Física em uma nova lógica que supera a formação, qual seja, a do currículo ampliado. Este guarda a capacidade de desenvolver junto com o aluno uma reflexão pedagógica subsidiada pela lógica dialética em detrimento da formal com que, em geral, esse componente curricular vinha sendo pedagogizado.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo/ Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da 'realidade' e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 27).

A lógica formal segundo Lefebrev (1991, p. 135) é aquela a partir da qual o pensamento é construído por uma “[...]sequência de afirmações desligadas entre si [...]” justapostas. Assim sendo a organização dos saberes escolares a partir dessa lógica revela a fragmentação por áreas de conhecimento, a apreensão do fenômeno a partir do imediato, do abstrato, negando-se as relações com as demais áreas, e com a dinâmica da realidade.

Ao passo que na lógica dialética, incorporando-se a formal e a superando, o pensamento é elaborado na “[...] lógica de aprofundamento da realidade, da intenção oposta à da extensão, e visa servir para explicar os fenômenos objetivos, e não a sua simples figuração para fins operatórios” (PINTO, 1969, p. 195). Nessa a organização dos saberes orienta-se para permitir ao aluno a apreensão da realidade concreta em sua dinamicidade, ou seja, reconhecendo que os saberes escolares precisam ser explorados nas relações múltiplas que os constituem, e que formam a unidade.

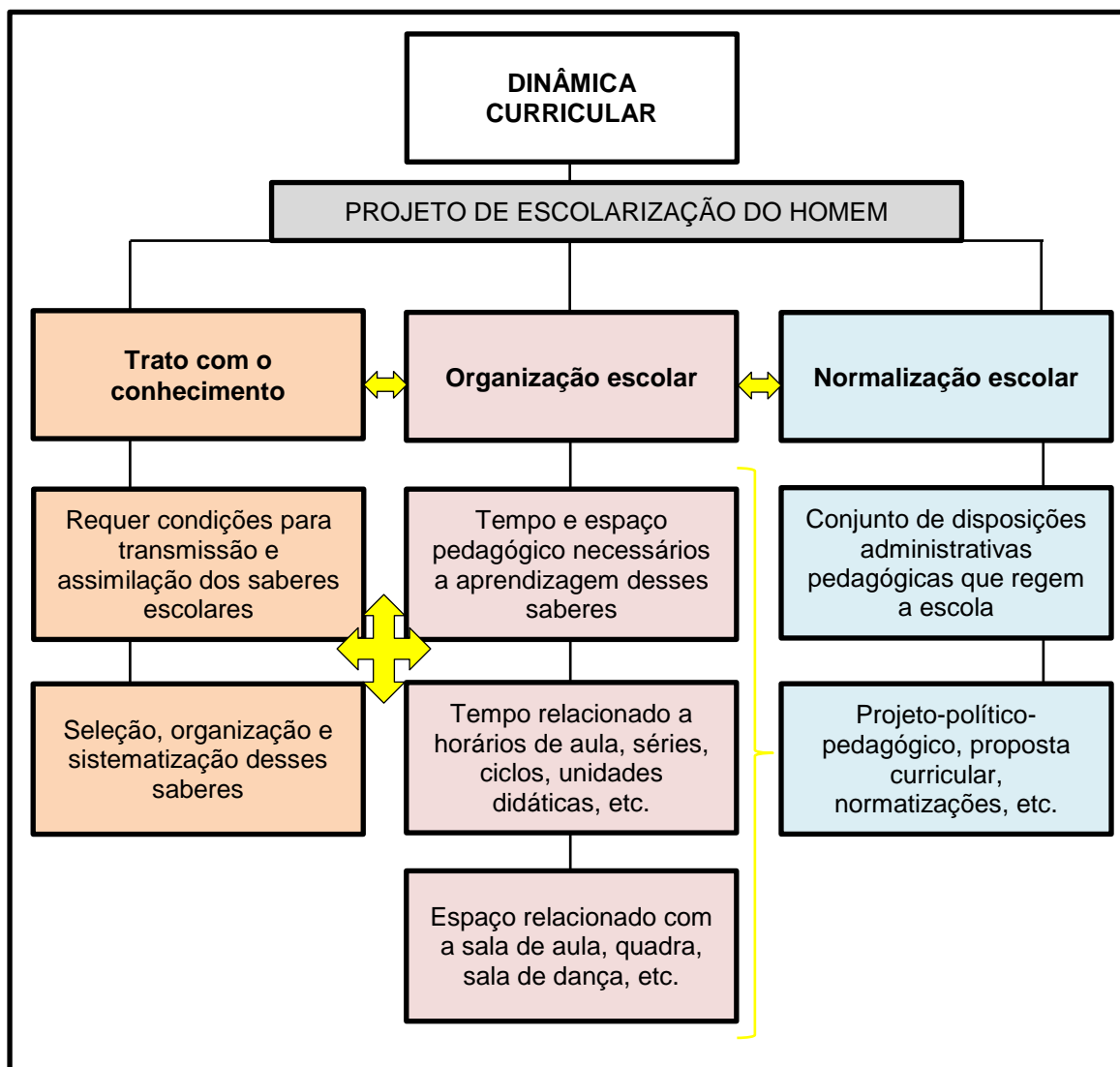
Conforme o Coletivo de Autores (2014, p. 26) há que se estabelecer nexos entre a teoria do conhecimento e a psicologia cognitiva²³, tendo esses como fundamentos da práxis educativa na materialização do currículo da Educação Física.

Trata-se de vincular a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no processo de escolarização.

Para tanto esse currículo deve estar inserido em uma dinâmica curricular, movimento particular da escola que possibilita a materialização do projeto de escolarização do homem, por meio de três pólos: 1- o trato com o conhecimento; 2- organização escolar; 3- normalização escolar que se relacionam dialeticamente, a partir de uma base crítica, e acabam por afirmar um dado projeto de sociedade. Conforme figura B-composição da dinâmica curricular.

²³ A psicologia cognitiva “[...] é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações” (STERNBERG, 2008, p. 19). Assim sendo, os psicólogos cognitivos “[...] estudam a base as bases biológicas da cognição, bem como a atenção, a consciência, a percepção, a memória o imaginário, a linguagem, a solução de problemas, a criatividade, a tomada de decisões, o raciocínio, as mudanças na cognição em termos de desenvolvimento que ocorrem durante a vida [...]” (STERNBERG, p. 40). Destacamos que esse referencial teórico não se coaduna com as defesas feitas pela perspectiva Crítico-Superadora.

Figura B: Composição da dinâmica curricular.



O primeiro pólo, o trato com o conhecimento, diz respeito as ações necessárias para que os saberes escolares sejam transmitidos pelo professor por meio do trabalho educativo, e que os alunos de sua parte tenham as condições necessárias de apreenderem tais saberes. Para tanto faz-se mister que haja um processo de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.

Na Crítico-Superada tal como para Saviani (2011) o trato com o conhecimento possui uma relação recíproca com o pólo da organização escolar, haja vista que o primeiro tem sua materialização em condições específicas de formas de organização escolar.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. [...] Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2011, p. 13).

Assim sendo, o segundo pólo, a organização escolar, conforme o Coletivo de Autores (2014) é o aspecto referente a organização do tempo, horários, unidades, ano letivo, etc., e do espaço pedagógico, estrutura física e materiais pedagógicos necessários à aprendizagem.

É nesse pólo que os saberes escolares terão em sua estrutura a impressão das marcas de como se compreende o tempo e as condições materiais como unidade necessária as aprendizagens. Conforme Freitas (2011) há que se reconhecer os contextos dos projetos de formação que se defendem nas relações explícitas ou implícitas no trabalho pedagógico na sala de aula.

Já o terceiro pólo, normalização escolar, trata-se da institucionalização dos dois pontos anteriores, ou seja, expressa o conjunto de mecanismos ora utilizados pela escola para regular e orientar as ações e intenções pedagógicas desse *locus*.

A esse respeito Gama (2015, p. 190) é incisiva ao defender que ao adotar-se uma proposição de ensino que tenha como base a superação dos modelos hegemônicos de currículo “[...] não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar através de seus documentos orientadores”.

Para que haja materialização de organização dos saberes escolares da Educação Física condizentes com um projeto de formação humana é premente que seja revista a normalização escolar brasileira, como um todo, que cada vez mais apresenta-se subserviente a influências e determinações de organismos internacionais. O que para Flach (2014) expõe a contradição no avanço da escolarização no país frente aos limites expressos na criação e manutenção de

tempos, espaços, condições pedagógicas diferentes vinculados as posições sociais.

É no seio da dinâmica curricular anteriormente exposta que se delineiam os nexos e relações dos saberes escolares, especificamente nos princípios curriculares que passaremos a abordar na sequência.

2.3.1 Os princípios curriculares: nexos e relações com a organização dos saberes escolares

Na perspectiva Crítico-Superadora, tal como no estudo de Gama (2015), os princípios curriculares referentes a organização dos saberes escolares ou com reverberação nesses são abordados a partir dos princípios do trato com o conhecimento.

Temos no Coletivo de Autores (2014) que esse pólo da dinâmica curricular utiliza de princípios para selecionar, organizar e sistematizar os saberes escolares para que em sua totalidade possibilitem ao aluno a compressão da realidade concreta. O que implica dizer que não é qualquer saber, com organização aleatória e sem sistematização que permite uma leitura concreta da realidade.

Por isso, a perspectiva é categórica ao afirmar que os saberes escolares selecionados precisam oferecer condições para o aluno fazer a leitura dos determinantes sócio históricos que o constituem como sujeitos na história e da história da humanidade.

Diante disso, são destacados princípios curriculares para a seleção, dos saberes escolares: 1- relevância social, que diz respeito a potencialidade que o mesmo tem de contribuir para compreensão da realidade social concreta; 2- contemporaneidade, implica garantir ao aluno acesso ao saber escolar mais moderno tanto no âmbito nacional quanto no internacional, o que não implica desconsiderar o clássico; 3- adequação as possibilidades sociocognoscitivas dos alunos, refere-se à capacidade do professor de adequar os saberes escolares as reais possibilidades cognoscitivas do aluno, bem como a prática social desse sujeito.

É importante atentarmos para os nexos existentes entre tais princípios. Ao se afirmar que um saber escolar é relevante para que o aluno possa construir

a compreensão da realidade concreta é necessário que esse saber revele tanto aquilo que lhe caracteriza como clássico, sua essência, quanto aquilo que expressa seu processo de transformações e os produtos dela, ou seja a sua contemporaneidade.

Tomemos como exemplo a luta, aqui nos referimos a luta corporal, nela podemos apontar como clássico o saber referente ao que lhe caracteriza como tal. O ato de confronto que o homem travou inicialmente contra animais e outros homens se utilizando de movimentos de ataque, defesa e controle como forma de sobrevivência (MEDEIROS, 2013) é clássico. No entanto, ao longo do desenvolvimento sócio histórico do homem a luta foi sofrendo alterações, acompanhando/ atendendo a necessidades humanas, e na atualidade vivencia um franco processo de influência/adequação midiática, sobretudo, nas artes marciais mistas, o que é um saber escolar contemporâneo. Assim, as esferas clássica e contemporânea do saber não são excludentes, pelo contrário são complementares.

Isto posto, não se trata apenas de vincular esses 2 princípios para que se tenha atendido o processo de seleção, pois o saber escolar que é relevante socialmente, que expressa contemporaneidade deve ser também adequado as possibilidades sociocognoscitivas dos alunos, provocando-o a saltos quanti e qualitativos na compreensão da realidade.

Deve-se observar, assim, que um conteúdo demasiado complicado e muito acima da compreensão dos alunos não mobiliza a sua atividade mental, leva-os a perderem a confiança em si e a desanimarem, comprometendo a aprendizagem. Por outro lado, se o conteúdo é muito fácil e simplificado, leva a diminuir o interesse e não desafia o seu desejo de vencê-lo (LIBÂNEO, 2013, p. 160).

A partir desses 3 primeiros princípios citados já é possível assinalarmos entre eles um **princípio** que diz respeito também a **organização dos saberes**, porém na perspectiva não há tal indicação, apontando-o apenas como um princípio de seleção, qual seja, *a adequação as possibilidades sociocognoscitivas dos alunos*.

Um outro **princípio curricular para a seleção** dos conteúdos de ensino é o de **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno**. Há de se ter, no momento da seleção, competência parati adequar o conteúdo à capacidade cognitiva

e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 30). [grifo nosso]

Em Pasqualini (2013) verificávamos a necessidade de que o professor possua compreensão de que as possibilidades sociocognoscitivas representam um movimento no processo de desenvolvimento psíquico do aluno. Assim como fora indicado no Coletivo de Autores (2014).

Cabe ao professor atentar para o que está sendo gestado como possibilidade de transformação do psiquismo e o que está se esgotando como fonte de desenvolvimento, como condição para que sua intervenção esteja de fato comprometida, como propõe Elkonin, com a formação do novo psiquismo (PASQUALINI, 2013, p. 96).

Assim, sendo tais possibilidades devem ser consideradas não apenas na seleção, mas também na delimitação da sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares. Uma vez que essa possibilidade possui relação com o que a Teoria Histórico-Cultural nos traz como zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKY, 2013) em que o aluno se encontra, o aspecto psicológico da organização dos saberes.

Apesar de chamar a atenção para que o professor tenha a competência para lidar com as possibilidades sociocognoscitivas dos alunos a perspectiva Crítico-Superadora não vai além desse chamamento. Não se esclarece, por exemplo: o que são tais possibilidades, quais as relações que se tem entre ela e o processo de ensino-aprendizagem, como o professor irá saber qual a possibilidade sociocognoscitiva do aluno perante determinado saber escolar. Eis aqui uma lacuna²⁴ no que concerne aos princípios de organização dos saberes escolares nessa perspectiva.

²⁴ Salientamos que na obra Coletivo de Autores (2014) explicita que sua construção inicialmente seria subdivida em 2 publicações uma referente as discussões teóricas e outra metodológica. “Finalmente, cabe uma explicação: Os coordenadores da Coleção Magistério – 2º Grau haviam previsto dois livros sobre educação física, um para a Série Formação Geral, de cunho mais teórico, e outro para a Série Formação do Professor, de cunho mais metodológico. No decorrer dos trabalhos os coordenadores e o coletivo de autores optaram pela elaboração de apenas um livro, que agora é publicado” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 22). Opção que implica em redução das discussões ao nosso ver. Julgamos que os autores reconhecem essa redução e possíveis lacunas por ela gerada e por isso indicam aos leitores se reportem a notas e indicações bibliográfica feitas ao final de cada capítulo. “O livro apresenta, ao final de cada capítulo, uma parte destinada às Notas Bibliográficas e à Bibliografia. Considerando que seu objetivo é clarificar conceituações e definições, indicar outras fontes de consulta e sugerir outras explicações para a problemática da Educação Física escolar, é recomendável que os leitores façam uso delas para

Uma vez apresentados os princípios para seleção dos saberes o Coletivo de Autores (2014) reconhece a necessidade de que os mesmos sejam organizados e sistematizados, e compreende que esse trabalho pedagógico é feito por meio de princípios metodológicos.

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 30).

Abordar a questão da organização dos saberes de forma subjacente ao trato metodológico ao nosso ver esse tipo de abordagem não favorece que se elucide as questões da organização. Há uma concentração da atenção no trato metodológico, em detrimento da organização. Julgamos que seleção, organização e sistematização são fortemente imbricados.

Com relação aos princípios metodológicos o Coletivo de Autores (2014) nos aponta: 1- confronto e contraposição dos saberes, como aquele que irá conduzir o aluno confrontar o saber escolar com o do senso-comum e 2-simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, diz respeito a forma de organização e apresentação dos conteúdos para os alunos.

Assim como nos princípios de seleção dos saberes é preciso que os princípios metodológicos guardem nexos entre si.

Vejamos, para que o aluno ascenda em seu processo de construção do pensamento científico é necessário que ele confronte os dados do senso comum com os dados científicos pedagogizados nos saberes escolares. Conforme atenta Melo, F. (2017, p. 126) “[...] é na tensão entre o conceito cotidiano e o conceito científico que a atitude científica do estudante se institui [o processo de formação de conceitos]”. E para que esse pensamento não seja superficial há que ampliá-lo, ou seja, não deve ser tratado de forma estanque, isolada em uma dada série apenas, o que implica o seunexo com o princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

ampliação e aprofundamento da nova concepção apresentada (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 22). No entanto, não há nenhuma nota bibliográfica que esclarece ao leitor as questões por nos levantadas acerca da adequação as possibilidades sociocognoscitivas dos alunos.

Ressaltamos que o princípio de *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* apontado pelo Coletivo de Autores (2014) tem relação com a sequência gradativa horizontal ao apontar que um determinado saber escolar, por exemplo a ginástica, pode ter sua presença em mais de um ano/série da Educação Básica. Não sendo necessário para seu ensino que outro saber escolar lhe tenha antecedido.

Esse princípio confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos 'pré-requisitos' do conhecimento. A partir dessa idéia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de 'complexidade aparente'. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou seqüência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente. [...] Esse tratamento, a forma de apresentá-lo, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade. (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 30).

Ratifica tal posicionamento ao explicitar que o mesmo tema sendo trabalhado em diferentes anos/séries terá como elemento diferenciador a amplitude, ou seja, o grau de complexificação dele.

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos **a partir do princípio da simultaneidade**, /explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente.' Nessa perspectiva **o que mudaria de uma unidade [ano/série] para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado**, isso porque 'o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando' (Varjal, 1991: 35) (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 31). [grifo nosso]

A partir da questão do grau de complexidade o Coletivo de Autores (2014) estabelece relação com outro **princípio da organização**, qual seja, o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. E sob esse tece considerações bastante sucintas conforme podemos constatar:

A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma naquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro

princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. **Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las** (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 31). [grifo nosso]

Esse princípio diz respeito ao movimento a partir do qual as referências vão sendo incorporadas ao pensamento, ou seja, os saberes escolares devem ser organizados de forma a revelarem novos e mais complexas relações entre eles e os dados da realidade ao longo dos diferentes anos de escolarização. E no que concerne ao mesmo ano/série articulação entre o saber central e os assessórios em cada unidade didática.

Ao nos voltarmos para a espiralidade do conhecimento tomando como referência as características da progressão do desenvolvimento do pensamento humano, a partir de uma base teórica crítica, reconhecemos que os níveis de gradação dos saberes (espiralização) podem ser explicados com fundamentos tais como: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento iminente, funções psicológicas superiores e elementares, estágios de desenvolvimento, atividade guia, desenvolvidos por estudiosos da psicologia Histórico-Cultural, entre eles: Lev S. Vygotsky, Alexander Luria, Leontiev, Daniil Elkonin e Vasili Davidov.

O estudo de doutoramento de Gama (2015) corrobora essa nossa assertiva ao indicar que na espiralização, processo que a autora prefere denominar de “ampliação da complexidade do conhecimento”, as múltiplas relações vão sendo incorporadas ao pensamento.

Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna (GAMA, 2015, p. 206).

Do que se pode depreender que o princípio da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* não pode ser dissociado do de *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*.

Ao abordar a ampliação das referências no pensamento o Coletivo de Autores (2014, p. 31) destaca que deve ser levado em consideração para tal um outro **princípio de organização** e sistematização dos saberes, o da *provisoriedade do conhecimento*. “A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade”.

Por meio desse princípio as transformações históricas pelas quais passou/passa o saber escolar, ou seja, as expressões de um dado momento do desenvolvimento da humanidade impressas nos saberes escolares são transmitidas para os alunos em uma sequência gradativa ao longo do seu processo de escolarização.

O que para Gama (2015, p. 210) “[...] se trata de assumir a história como matriz científica como aponta Taffarel et.al. (2009). De modo que a organização dos conteúdos curriculares se oriente pelo princípio da radical historicidade do homem [...]”.

Tomada como princípio de sistematização, a provisoriedade do conhecimento solicita que o trato com os saberes escolares expresse a historicidade intrínseca da relação desenvolvida entre o homem e esses saberes. Para que o aluno reconheça sua essência humana como histórica.

Por exemplo, o trovão é um dado da realidade. Existe independente do que o homem pense sobre ele. Em determinada época histórica, o homem explicava (pensava) o trovão como sendo um castigo dos deuses. Seu conhecimento aí se expressava através de um pensamento místico que lhe permitia elaborar uma explicação. Hoje, o homem contemporâneo sistematizou a Física enquanto ciência e desenvolveu um pensamento teórico que lhe permitiu dar uma explicação científica ao trovão mais próxima do real. É possível que daqui a um tempo, com a descoberta e a explicação científica de outros dados da realidade, essa explicação seja superada e surjam outras. Por isso afirma-se que o conhecimento é, necessariamente, provisório e representa uma aproximação do real (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 32).

Pela exposição evidenciamos que na Perspectiva Crítico-Superadora os princípios curriculares de seleção, organização e sistematização são compreendidos a partir da totalidade que os constituem, subsidiada por uma visão de currículo ampliado, conforme síntese da Figura C- Princípios curriculares para seleção, organização e sistematização dos saberes escolares em uma concepção de currículo ampliado.

Assim sendo, salientamos, com relação a nosso objeto de estudo, a determinação mútua entre os princípios de organização expressos da figura D- Determinação mútua entre os princípios de organização dos saberes escolares. Para que tal determinação se materialize julgamos serem insuficientes as explicações presentes no Coletivo de Autores (2014).

Chamamos atenção, além do já mencionado anteriormente, que alguns dos exemplos dados para cada um dos princípios por não se relacionarem com a especificidade da Educação Física tem seu potencial esclarecedor comprometido. E princípios denso como o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento foi abordado com bastante superficialidade. Reforçando, se não devem ser compreendidos dissociados, ter entre eles lacunas, abordagem superficial, compromete que sejam materializados no trabalho pedagógico do professor.

Figura D- Determinação mútua entre os princípios de organização dos saberes escolares.

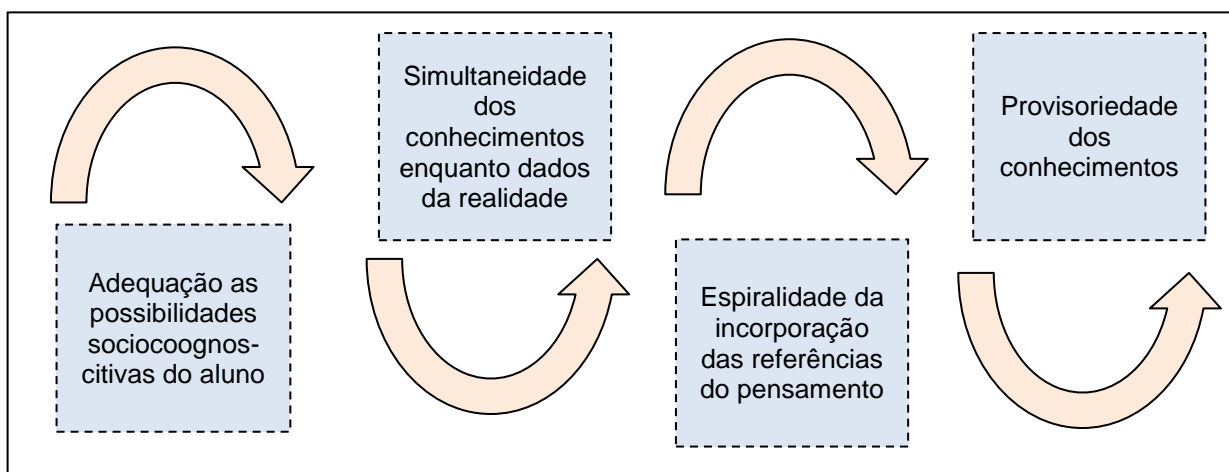
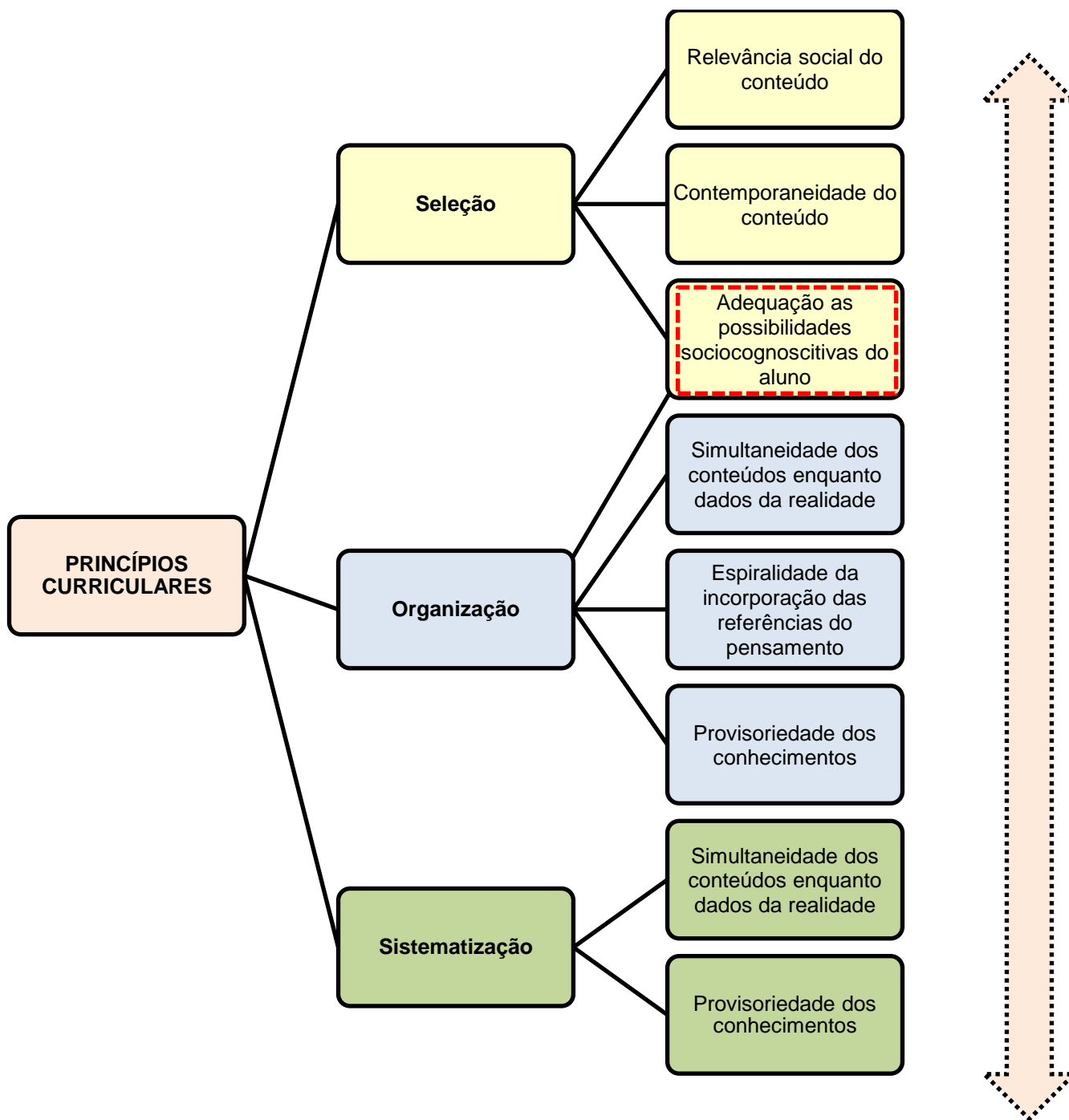


Figura C- Princípios curriculares para seleção, organização e sistematização²⁵ dos saberes escolares em uma concepção de currículo ampliado.



²⁵ No Coletivo de Autores (2014) a nomenclatura utilizada fora de metodológicos. Na figura optamos pela denominação de sistematização concordando com Souza Júnior (2007, p. 98) quando nos traz que “[...] a sistematização diz respeito às maneiras e princípios de tratamento metodológico dos saberes diante dos alunos, sendo, portanto, uma dimensão da ação pedagógica na interação professor-aluno e aluno-aluno no processo de socialização do conhecimento”. O que incorpora a nomenclatura adota pelo Coletivo de Autores.

2.3.2 Os ciclos de escolarização como forma de organização do pensamento

Dando continuidade à sua defesa de uma nova dinâmica curricular para a Educação Física o Coletivo de Autores (2014) passa a advogar e explicitar os ciclos de escolarização como forma de organização do pensamento sobre o conhecimento enquanto possibilidade para superar o sistema seriado.

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 (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 32).

Essa forma de organização está subdividida em: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos. Mas é imperioso destacar que essa subdivisão não implica que o aluno terá sua organização do pensamento centrada em apenas um ciclo independente do saber o que se tome como referência. “Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do (s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s)” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33).

Tal assertiva é corroborada em Lúria (2016, p. 101) quando esse indica que comumente o desenvolvimento não se dá de maneira uniforme. Frequentemente há diferenças a depender do saber escolar com o qual esteja lidando.

No entanto, uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade.

No primeiro ciclo, que compreende o período da pré-escola²⁶ até a terceira série²⁷, o aluno ingressa com uma visão sincrética da realidade, ou seja, “[...]”

²⁶ Atualmente conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica é composta pela pré-escola voltada para alunos com idade entre 4 e 5 anos, e a creche para crianças até 3 anos de idade.

²⁷ Prevista na LDB 9.396/96 (BRASIL, 1996) a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de escolarização com ingresso do aluno a partir dos 6 anos de idade passou a ser discutida sob a direção da Secretaria de Educação Básica a partir do ano de 2004, e teve como prazo máximo de implementação obrigatória para todos os sistemas de ensino até o ano de 2009 para que em 2010 fosse assegurado a todos. Sendo assim as séries indicadas no Coletivo de Autores devem ser lidas com a seguinte correspondência: 1ª série = 1º ano, 2ª série= 2º ano, 3ª série = 3º ano [...] 8ª série= 8º ano.

está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade” (SAVIANI, 2011, p. 124), a realidade é apreendida pela aparência que possui. Notadamente, via “[...] ‘experiência sensível’, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 32).

Nesse ciclo o salto qualitativo, o avanço, ocorre quando o aluno “[...] começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los. Assim sendo, o primeiro ciclo tem por característica principal a “[...] organização da identidade dos dados da realidade[...].” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33).

O processo de categorização, assim como outros processos cognitivos, para Luria (2016) sofre mudanças de forma paralela as condições sociais e de trabalho nas quais o sujeito está inserido, ou seja, estar no processo de escolarização tem implicação direta na maneira de classificar. Desta forma, subsidiado pelos estudos de Lev Vygotsky acerca do desenvolvimento, nos indica os diferentes tipos de categorização feita por crianças.

Durante os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, as palavras não são um fator de organização na maneira pela qual a criança classifica sua experiência. Não dispondo de um princípio lógico para agrupar os objetos, a criança pequena percebe cada objeto isoladamente. Durante o estágio seguinte de classificação [quando já se tem o uso da linguagem como signo], a criança começa a comparar objetos com base em um único atributo físico, tal como cor, forma ou tamanho. Mas ao fazer essas comparações, a criança rapidamente perde de vista o atributo que originalmente havia destacado como base para a seleção de objetos e o substitui por outro. Em consequência, frequentemente reúne em grupo ou cadeia de objetos que não reflete um conceito unificado. [...] O fator determinante na classificação de objetos em situação desse tipo é chamado percepção gráfica funcional ou recordação das relações da vida real entre objetos (LURIA, 2016, p. 47).

Disso extraímos que os alunos no primeiro ciclo tomam as situações reais para realizarem a associação entre os saberes escolares, e por ainda o fazerem sem o foco em um mesmo atributo identifica-se um elemento a ser considerado para a disposição vertical dos saberes escolares relacionado de forma mais

Para maior detalhamento do processo sugerimos consultar o documento “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa” (BRASIL, 2004) e as DCNEB (BRASIL, 2013).

intensa ao princípio de adequação as possibilidades sociocognoscitivas do aluno.

Endossando o proposto pelo Coletivo de Autores (2014) ao incumbir a escola de forma geral e particularmente o professor de conduzir o aluno ao processo de organização desses dados difusos da realidade, Lorenzini (2013, p. 81) opta por denominar de representação esse processo correspondendo a constatação referenciada na perspectiva.

O estudante deve ser orientado a formar **representações** no seu pensamento (pseudo-conceitos/definições que antecedem os conceitos), ao categorizar os objetos, classificá-los e associá-los por suas semelhanças e diferenças visíveis e sentidas.

Já no segundo ciclo, que compreende da 4ª a 6ª série, o aluno começa a compreender a realidade não apenas pela aparência, há um confronto entre a aparência, a realidade como lhe aparece aos olhos e o que é a representação dela em seu pensamento, a abstração. É o início da atividade teórica. Nexos e relações se expressam nas categorizações de forma mais complexas. Assim, a característica principal passa a ser “[...] iniciação à sistematização do conhecimento [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33). E o salto qualitativo ocorre com o início das generalizações.

Agora as classificações e associações feitas de forma rudimentar no ciclo anterior, e vinculadas diretamente a experiência do aluno, sofrem mudanças e movimentam-se no sentido da inicialização a consolidação das generalizações.

[...] iniciando o processo de **generalizações**. Nesta fase é necessário abstrair, isolar elementos e examiná-los de forma abstratos separando-os da totalidade, da experiência concreta de que fazem parte. O aluno 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).

Cabe aqui lembrarmos que pelas contribuições de Asbahr (2016, p. 182) assentadas nas discussões de Lev Vygotsky presentes nas “Obras escolhidas IV” os conceitos podem ser “[...]definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotulada por signos específicos, as palavras, e determinadas histórica e culturalmente”. Assim sendo, os conceitos auxiliam o

aluno para lidar com algo relacionado aos saberes escolares que não precisa fazer-se imediatamente presente.

Ao que reforçamos a importância da linguagem para o aluno formular suas abstrações. Do que implica que a expressão por meio da linguagem poder ser usada como critério para o professor identificar em que ciclo de pensamento o aluno se encontra e avaliar se a organização dos saberes propostas está coerente com a zona de desenvolvimento iminente.

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral. Deve-se notar que o pensamento 'categorial' é geralmente bastante flexível [...] A capacidade de se mover livremente, de mudar de uma categoria para a outra é uma das características principais do 'pensamento abstrato' ou do 'comportamento categorial' essencial a ele (LURIA, 2013, p. 65-66).

No terceiro ciclo, que vai da 7ª a 8ª série, a atividade teórica do ciclo anterior se amplia e o aluno toma consciência de sua atividade teórica. “[...]ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33). O salto qualitativo se dá quando o aluno “[...]reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33).

Mas como podemos diferenciar essa da atividade teórica iniciada no segundo ciclo? Justamente pela presença de características peculiares tais como: acréscimo ao uso da palavra, a elaboração de sentenças complexas; expressão de uma coerência interna condizente com o pensamento lógico-verbal no qual inferências podem ser construídas sem que para isso seja necessário se voltar a experiências gráfico-funcionais (diretas) com o objeto sobre o qual está se pensando teoricamente.

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permitem que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também

‘expedientes’ lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexos de dependência com a experiência direta (LURIA, 2013, p. 53).

Quanto ao último ciclo, o quarto, que corresponde ao período do 1º ao 3º ano do ensino médio, tem como característica “[...] o aprofundamento da sistematização do conhecimento[...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 33). Aqui o aluno usa sua consciência teórica para estabelecer além da apreensão e da compreensão, uma explicação acerca da realidade. É nesse ciclo que expressando um salto qualitativo o aluno consegue apontar as generalidades e regularidades dos objetos.

É, especificamente, por meio do conhecimento científico que o aluno conseguirá explicar a realidade, emitir julgamentos (ainda que provisórios) dela, compreender seu percurso histórico superando aquilo que é imediatamente observável. Conforme Martins (2013, p. 209),

O pensamento teórico e o conhecimento dele derivado [científico] abarcam aspectos que não são observáveis na existência do presente imediato, apreendendo o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam. Visando reproduzir o processo de formação e desenvolvimento do dado tomado como objeto do pensamento, opera necessariamente por meio de conceitos. O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como se chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa.

Desta forma, para o Coletivo de Autores (2014, p. 37) completa-se os ciclos de escolarização, como forma de organização do pensamento, do aluno durante sua formação na Educação Básica. E ressalta que o saber escolar, na perspectiva Crítico-Superadora, “É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos”.

Diante das indicações acerca dos ciclos presentes no Coletivo de Autores (2014) buscamos, arriscadamente, estabelecer relação com a questão do ensino na educação escolar tratada por Davidov (s/d) como forma de elucidar de forma contínua o que no Coletivo foi apresentado muito sucintamente em cada ciclo.

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal

[constatação] e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva **[interpretação]** do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva **[compreensão]** do assunto estudado.

Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto **[explicação]** (DAVIDOV, s/d, p.166-167). [grifo nosso]

É lícito salientarmos que as discussões que a perspectiva Crítico-Superadora apresenta acerca dos princípios para organização dos saberes escolares, bem como do desenvolvimento do pensamento humano nos ciclos, entendendo que esse é imprescindível para organização dos primeiros é sucinta demais. Ainda que no início da obra se tenha alertado para necessidade de consulta as notas e indicações bibliográfica feitas ao final de cada capítulo. Não há nenhuma nota ou indicação referente aos princípios de organização e quanto aos ciclos há uma nota com a seguinte indicação:

7.As referências teóricas sobre "os ciclos" podem ser ampliadas em: DAVYDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. Habana, Cuba, Editorial Pueblo e Educación, 1982, 489 p.; LEONTIEV, Alexei N. Actividad, Conciencia Personalidad. Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1981, 249 p.; VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988, 168 p.; VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988. Ver ainda, LIBÁNEO, José Carlos. Teoria dialética do conhecimento e processo de ensino (1990:429-434). In: Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, 1990, 506 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 40).

Destacamos que pelas notas é possível ratificar o esteio teórico crítico da psicologia Histórico-Cultural²⁸ a nível dos aspectos psicológicos da organização dos saberes escolares, em especial nos ciclos já que a nota se refere eles. No entanto, julgamos que o fato de termos entre as indicações obras em espanhol que não possuem tradução para português (brasileiro) afasta o professor de buscar essa leitura/estudo. É importante se salientar, mais uma vez, as limitações e equívocos presentes nas traduções das obras de Vygotsky referendadas, entre outros, por Duarte (2001) e Prestes (2010).

Ainda no que concerne aos ciclos identificamos na produção recente da Educação Física críticas, com relação ao que propõe a perspectiva Crítico-Superadora. Tais críticas apresentam como tronco comum o reconhecimento da abordagem parca das contribuições dos estudos de Vygotsky e seus colaboradores para compreensão do processo de aprendizagem, desenvolvimento e ensino na educação escolarizada.

Paiva (2017, p. 70) assinala que os teóricos da psicológica soviética, foram apenas citados no Coletivo de Autores “o que tornou seus pensamentos pouco ou praticamente desconhecidos no contexto da Educação Física [...]”.

De forma semelhante o estudo de Melo, F. (2017) reconhece que no Coletivo de Autores (2014) o trato com os ciclos foi pouco abordado. Nesse sentido, empreende esforços para avançar nas discussões acerca das contribuições de Vygotsky e colaboradores para os ciclos de organização do pensamento. Uma vez que Melo, F. (2017) discorda dos períodos que compreendem cada um dos ciclos propostos pelos Coletivo de Autores apresentando uma redistribuição²⁹ a luz, sobretudo, da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano das fases que compõem os ciclos.

Tais estudos ainda que cronologicamente em momentos diferentes chegam a mesma conclusão a que chegou uma das autoras do Coletivo de Autores (2014), qual seja,

²⁸ Em artigo recente Taffarel (2016) é categórica ao expor nomeadamente os esteios teóricos da psicologia e da pedagógica no qual a perspectiva Crítico-Superadora está assentada.

²⁹ Para nós as contribuições de Melo, F. (2017) carecem de aprofundamento em estudos posteriores que tomem a teoria da atividade e suas relações com o processo de ensino-desenvolvimento como objeto de estudo.

Desde a sua formulação inicial, a *Metodologia do Ensino da Educação Física* está baseada em uma teoria pedagógica, em uma teoria do conhecimento, uma teoria sobre o ser humano e uma teoria que explica sobre o modo de produção da vida. **Estas grandes explicações teóricas não estão profundamente sistematizadas no livro Coletivo de Autores**, porque este não era o seu objetivo, mas tornam-se evidentes em estudos mais minuciosos, que buscam a raiz de cada palavra contida na obra (TAFFAREL, 2016, p.15). [grifo nosso]

Além de abordar princípios curriculares, os ciclos de escolarização, como forma de organização do pensamento, o Coletivo de Autores (2014) destinou o terceiro capítulo da obra para discutir especificamente a organização e abordagem metodológica dos saberes escolares. Nos ateremos na próxima seção ao que concerne à organização.

2.3.3 A organização dos saberes escolares no Ensino Fundamental e Médio

Ao se voltar para a questão específica da organização dos saberes escolares o Coletivo de Autores (2014, p. 51) o faz juntamente com as questões metodológicas de como abordar esses saberes.

Estruturar um programa de Educação Física ou de outra disciplina e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos. Podemos dizer que o programa é o pilar da disciplina e que seus elementos principais são: 1) o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo (COLETIVO DE AUTORES, 2014).

Dos elementos citados daremos destaque a 2: os saberes do componente curricular com sua sequência gradativa horizontal, e o tempo pedagógico necessário para a sua apropriação pelo aluno. Uma vez que esse segundo elemento influencia na distribuição horizontal ou vertical.

Ao arrolar a questão dos saberes escolares da EFE, cujos princípios de seleção já foram tratados na seção anterior, o Coletivo de Autores (2014) apresenta uma diferenciação quanto a tipológica que precisa ser levada em consideração para organização desses saberes. Compreende-se como saberes

específicos da EFE, aqueles que têm sua radicalidade nas práticas corporais e que são necessários para compreensão da realidade social: jogo, esporte, ginástica, dança e etc. E o outro tipo de saberes que são os que expressam interdependência com os primeiros uma vez que representam problemas sócio-políticos que não podem ser dissociados dos saberes específicos para que se elabore uma compreensão do fenômeno em sua totalidade.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 52).

Carvalho (2012) ao investigar a abordagem das temáticas afetas a saúde nas aulas de EFE, a partir da perspectiva Crítico-Superadora, denominou de saberes subjacentes³⁰ esse segundo tipo de saber e complementa a justificativa dos mesmos no currículo da Educação Física por darem conta de construções humanas histórico-sociais, e na atualidade expressarem uma necessidade da sociedade.

[...] diversos conteúdos da saúde se apresentaram subjacentes aos temas da cultura corporal, dentro do âmbito da especificidade da Educação Física. Subjacente no estrito significado da palavra: —que não se manifesta, mas está subtendidoll (FERREIRA, 2004, p.687). O que não significa dizer que foram tratados, paralelamente, dois conteúdos distintos, pois os conteúdos de saúde se apresentaram inerentes as práticas corporais, [...] e imbuídas de sentidos e significados adquiridos como construções humanas em diversos contextos histórico-sociais, inclusive se apresentando como uma necessidade da sociedade atual, o que revela a necessidade desse conhecimento ser tratado na escola diante da sua relevância social (CARVALHO, 2012, p. 97).

Uma vez explicitada a tipologia dos saberes escolares a perspectiva Crítico-Superadora, ratifica a ideia de que a organização desses saberes deve possibilitar a leitura da realidade. Trata-se, pois, do reforço ao princípio de

³⁰ Passaremos a partir daqui, nesse estudo, a utilizar a compreensão indicada por Carvalho (2012) para saberes subjacentes.

relevância social do conteúdo que abordamos na seção “*Os princípios curriculares: nexos e relações com a organização dos saberes escolares*”.

Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 53).

Diante da seleção feita dos saberes escolares o Coletivo de Autores (2014) aponta tanto a possibilidade de organizar o jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança distribuídos em diferentes unidades didáticas, como de forma simultânea onde todos são tratados em todas as unidades didáticas. No entanto, não explicita se há algum critério para orientar o professor na escolha por uma das formas de organização.

Esses conteúdos surgem de grandes temas da cultura corporal e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus do ensino fundamental e médio. São eles, numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo(s) professor(es), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo. **Dizer ordem arbitrária significa que não há uma ordem rígida para organizar o programa, colocando primeiro o jogo, segundo a dança etc. O professor pode dar a ordem necessária aos interesses da turma ou também tratar deles simultaneamente** (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 53-54).
[grifo nosso]

Em estudos recentes (PINA et al., 2013; SOUZA; PINA; LOPES, 2013; VIEIRA; ARAUJO; SANTOS, 2016), que tomam como referência teórica a perspectiva Crítico-Superadora, identificamos uma tendência pela opção de organizar os saberes em unidades didáticas distintas. Há que se fazer a ressalva que em nenhum desses estudos verificamos justificativa por essa opção de trabalho. Julgamos que tal adoção acompanha a lógica dos demais componentes curriculares que trabalham com saberes divididos por unidades didáticas.

Na sequência o Coletivo de Autores passa a apresentar exemplos de possibilidade de organização dos saberes escolares referente ao: jogo, ginástica, dança e esporte, e o faz também de forma separada. Aleatoriamente trataremos o exemplo do jogo a partir do Quadro C.

Quadro C- Possibilidade de organização do saber escolar jogo ao longo da Educação Básica.

		SABER ESCOLAR
Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)	<i>Contradição homem natureza e homem cultura</i>	Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
		Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
		Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
		Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
	<i>Contradição homem e sociedade</i>	Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
		Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
		Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.		
Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.		
Jogos cujo conteúdo implique a auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.		
<i>Contradição homem e sociedade</i>	Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.	
	Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.	
Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental)	<i>Contradição homem e sociedade</i>	Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.

Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries do	Contração homem e sociedade	Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
		Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.
		Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso.
Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)	Superação da contração homem e o trabalho	Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos.
		Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar.
		Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade.

Diante do exemplo apresentado, e por meio do qual elaboramos o Quadro C fazemos algumas ponderações. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento de uma espiralidade da incorporação das referências do pensamento que no Coletivo é nomeada apenas quando se refere ao ciclo de Educação Infantil (Pré-escolar) e no ciclo da 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental.

[...] foi proposta uma série de tematizações de jogos, selecionadas a partir do critério de sua abrangência na possibilidade de captação da realidade que cerca a criança. Elas oferecem a possibilidade **do conhecimento de si mesmo**, do conhecimento **dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais** e, especialmente, das **relações com as outras pessoas** (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 56). [grifo nosso].

Pelo exposto podemos constatar que na organização dada ao jogo, no primeiro momento, as características mostram-se tanto vinculadas a pré-escola como ao Ensino Fundamental. Pelas contribuições de Lazaretti (2016, p. 138) podemos verificar que as primeiras são mais presentes.

As funções como sensações e percepções emergem e especializam-se na primeira infância [entre 1 e 3 anos de idade]. No período pré-escolar, pela própria aprendizagem de manipular objetos, amplia-se o desenvolvimento sensorial da criança, aperfeiçoando sua orientação nas propriedades e relações externas com instrumentos e fenômenos no espaço e tempo.

A segunda ponderação está diretamente relacionada com a primeira, pois trata-se da questão dos ciclos. Chamamos atenção para o fato do Coletivo de Autores (2014, p. 56), ao apresentar a proposição de organização dos saberes escolares, apesar de agrupar a Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental (1ª a 3ª série), os cita como sendo ciclos distintos: “Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)”. No entanto, não há explicação acerca do que os diferencia o que para nós implica em uma lacuna a ser superada em estudos posteriores.

Ainda com relação a espiralidade das referências é possível identificamos confluência entre as indicações de Dermeval Saviani ampliadas no estudo de doutoramento de Gama (2015), e a organização dos saberes propostas na perspectiva Crítico-Superadora.

Especificamente nos referimos a espiralidade está mormente balizada por uma relação de contradição. E assim deve orientar a organização dos saberes escolares: na Educação Infantil a contradição homem natureza e homem cultura, no Ensino Fundamental contradição homem e sociedade e no Ensino Médio busca da superação da contradição homem e o trabalho. Isso para todos os saberes escolares (GAMA, 2015).

Dito de outra forma, na Educação Infantil o aluno está enfrentando a contradição entre suas determinações de sua natureza biológica e a social, então faz-se necessário organizar os saberes de forma que o aluno compreenda que sua constituição é resultado de múltiplas determinações; já no Ensino Fundamental o aluno tendo superado a primeira contradição passa a lidar, sobremaneira, com as exigências da vida em sociedade. São organizados aqui, então os saberes escolares que guardam a potencialidade de assegurar aos alunos as condições inicialmente mínimas para participar da vida em sociedade a luz do acervo da cultura corporal, e que ao longo dos anos dessa etapa de ensino vão sendo ampliadas. Ao passo que no Ensino Médio a organização dos

saberes deve promover no aluno o desenvolvimento/utilização de conceitos científicos para lidar com os saberes da cultura corporal.

Diante disso é condizente a afirmativa expressa no Coletivo de Autores (2014) de que a organização dos saberes escolares deve ser guiada pelo estágio de desenvolvimento do aluno que abordamos na seção terciária “3.1.3 *Periodização do desenvolvimento humano*”. Porém, não apresenta elementos acerca das características dos diferentes períodos.

Cada um desses fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, respeitando **o estágio de desenvolvimento do aluno, pois é esse estágio que indica o tipo de organização** e regras que podem ser colocadas (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 62). [grifo nosso]

A esse respeito salientamos que os estudos de Vygotsky apontam que o ensino não deve seguir o desenvolvimento. Pelo contrário, deve se adiantar em relação a ele.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado [zona de desenvolvimento real] é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento iminente] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VYGOTSKY, 2013, p. 38). [grifo do autor]

A guisa de contribuições oriundas da perspectiva Crítico-Superadora aqui levantadas, no que concerne a organização dos saberes escolares, expressam coerência com o projeto que se defende de uma educação pública de qualidade e comprometida com a transformação social, logo assentada na necessidade premente de um processo de escolarização com vistas a formação omnilateral.

A análise do Coletivo de Autores (2014), diante de nosso objeto de estudo, nos permite afirmar que os princípios curriculares, os ciclos de escolarização e a proposição de organização dos saberes escolares expressam nexos entre os aspectos psicológico, pedagógico e lógico nessa perspectiva. Ora esses nexos ficam evidentes, e chegam a ser discutidos, ora as lacunas se mostram presentes dificultando a compreensão das escolhas realizadas para a proposição que se apresenta.

Apesar das lacunas identificadas temos algumas produções que buscam superá-las e que assumem a adoção desse aporte teórico, o reconhecendo

como o mais avançado na área da EFE (TENÓRIO, 2012; LORENZINI, 2013; REIS et al., 2013; DIAS et al., 2016; NASCIMENTO et al., 2016; TAFFAREL, 2016; PAIVA, 2017).

O que nos chama para necessidade de investigar a relação entre a teoria e a prática curricular no que concerne à organização dos saberes escolares da Educação Física. A partir da hipótese que tal hiato pode ser relacionado com a complexidade dos alicerces teóricos utilizados pela perspectiva Crítico-Superadora, insuficientemente abordados na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, e por isso pouco compreendido pelos sujeitos educacionais envolvidos no processo de organização curricular dos saberes escolares da Educação Física.

Destarte, o conjunto das referências teóricas apresentadas nessa seção, analisadas em suas relações dialéticas, nos levam a afirmar que para compreendermos a totalidade da organização curricular dos saberes escolares na EFE presente nos PCEF-PE mister se torna termos o subsidio não apenas da perspectiva Crítico-Superadora, uma vez que é essa que aborda a singularidade da EFE, mas das demais teorias nas quais essa perspectiva se assenta para fazer sua proposição, isto é, da psicologia Histórico-Cultural, e da pedagogia Histórico-Crítica.

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a introdução expusemos a compreensão que construímos, à priori, acerca de organização curricular. Nesse momento julgamos pertinente esclarecermos nossa opção pelo uso do termo saberes escolares.

Tanto na generalidade do campo da educação, quanto no âmbito específico da EFE termos como conhecimento, saberes escolares e conteúdo são utilizados ora como sinônimos, ora com significados distintos, ou ainda como forma de demarcar a posicionamento afirmativo de uma dada teoria pedagógica ou concepção filosófica.

Nessa conjuntura, Duarte (2008) é um dos representantes, no campo da educação, daqueles que demarcam veementemente se subsidiar da base filosófica do Materialismo Histórico-Dialético, e utiliza em seus estudos tanto o termo conhecimento quanto saber, porém o autor enfatiza que não se trata de um saber genérico, mas sim do saber objetivo. Para ele na escola há que se tratar o saber objetivo, isto é, o que “[...] reflete a realidade objetivamente existente” (DUARTE, 2008, p. 77) social e historicamente construída. A partir de sua definição podemos inferir que a indicação para ao se usar o termo saber deixar explícito a que saber se refere.

No tocante ao posicionamento afirmativo de uma teoria pedagógica, temos o exemplo de Saviani (2011), representante da pedagogia Histórico-Crítica, que ao discutir a questão da escola e saber objetivo nessa pedagogia usa majoritariamente o termo saber escolar, entretanto também usa o termo conhecimento e não expressa a necessidade de diferenciá-los.

De fato, a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (SAVIANI, 2011, p. 7).

Já em Libâneo (2013, p. 142), representante da pedagogia crítico-social dos conteúdos, identificamos que o termo conhecimento está contido no que o autor denomina de conteúdos de ensino.

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. [...] São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções de professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Ao partimos para a especificidade da EFE Souza Júnior (2009), deixando claro a qual saber se refere, o saber escolar, e reconhecendo a existência de múltiplos significados atribuídos a saberes, conhecimento e conteúdo examina os aspectos etimológicos e filosófico relacionados a eles, e conclui que há confluência entre os termos, mas, sobretudo, expõe o que os diferencia.

Em síntese, o *conhecimento* está associado às tradições epistemológicas no reconhecimento das ações e relações entre sujeito e objeto; o *saber* refere-se à transformação dos conhecimentos em diferentes instâncias, e mesmo sem perder sua dinamicidade, associa-se à posse do conhecimento produzido em determinadas circunstâncias, e o *conteúdo*, ainda que constatemos certo movimento em sua organização e apropriação, diz respeito a um produto do conhecimento, do saber (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 81).

Neira e Nunes (2009, p. 259) afirmam que “Via de regra, os conteúdos de ensino são concebidos como conhecimentos retirados da cultura acadêmica, distribuídos em disciplinas e transpostos de modo didático para a assimilação dos estudantes”. Essa compreensão expressa por tais autores vai de encontro a relação de conter e estar contido, semelhante a trabalhada no campo da matemática ao se abordar os conjuntos, identificada em Libâneo (2013), na qual os conhecimentos estão contidos no conteúdo.

Antunes e Dantas (2010, p. 208), tendo como referencial o aspecto cognitivo, apresentam a assertiva do conhecimento “como um sistema de informações abrangendo aspectos específicos e gerais de uma determinada ideia, teoria científica, notícia, prática de vida ou experiência”. Para esses autores o conhecimento é algo mais genérico e a partir da delimitação de sua tipologia é que se explicita sua especificidade, a exemplo de conhecimento

procedimental, refere-se a como realizar determinada tarefa, ou conhecimento declarativo que diz respeito ao o que se sabe acerca de determinado fato, objeto.

A partir do reconhecimento que a adoção de um dos termos conhecimento, saberes escolares ou conteúdo não está consagrado nem na área maior da educação, nem na especificidade da EFE, mas que há, por parte daqueles que se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético, uma recorrência na opção pelo termo saberes escolares; e por essa ser a teoria do conhecimento na qual buscamos nos aproximamos para analisar o currículo, nesse estudo, utilizaremos saberes escolares³¹ nos referindo a estes como resultado da conversão, por meio do trabalho educativo das escolas, dos saberes objetivos produzidos historicamente pela humanidade.

Uma vez reconhecido a existência de saberes escolares peculiares a EFE o Coletivo de Autores (2014, p. 51) afirma que estes se configuram como “temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo [...]”. E que precisam ser selecionados³² e organizados no currículo de forma coerente com o objetivo de promover no aluno uma leitura crítica da realidade.

Isto posto, Saviani (2010) põe em tela, no campo da educação, como organizar sequenciar e dosar o conteúdo? Uma vez que em sua experiência de participar da elaboração de currículos se depara com o problema de que tudo é importante e nada pode ser deixado para ser abordado depois.

Rosário e Darido (2005), já demonstravam que no contexto da EFE essas perguntas também têm inquietado pesquisadores, E mesmo quando o saber escolar fica restrito a hegemonia do esporte, muitos professores continuam ministrando aulas sem se preocupar com a necessidade de haver uma lógica interna na forma de divisão e gradação desses saberes que não seja alicerça pelo ensaio-erro.

Em muitos casos também, estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados de forma desordenada ou aleatória, ou seja, estes são organizados ou

³¹ Ao nos reportamos, ao longo do estudo, a outros autores manteremos os termos por ele utilizados.

³² Sugerimos a respeito da seleção dos saberes escolares, a partir de uma teoria crítica, a consulta a Saviani (2011) e Souza Junior (2007).

seqüenciados sem critérios mais consistentes [...] Alguns professores de Educação Física têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos conforme suas próprias experiências, erros, acertos [...] (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 167-168).

Com o intento de contribuir com a mudança dessa organização curricular dos saberes escolares da EFE os autores buscaram encontrar na experiência de professores algum princípio que pudesse auxiliar os professores sem experiência. O revela a importância da organização curricular para que os saberes sejam de fato sistematizados.

Para Souza Júnior (2007) a organização dos saberes escolares da EFE é importante uma vez que está diretamente relacionada ao processo de pedagogização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que devem ser apropriados pelos alunos. O autor entende que essa organização não pode ser aleatória e apresenta algumas inferências acerca desse processo.

No âmbito da organização, os saberes selecionados assumem um determinado arranjo e disposição diante das condições escolares, principalmente, em virtude das disponibilidades de recursos, instalações e tempo. Percebemos que esse processo se dá na intenção de torná-lo compreensível e assimilável aos alunos e ainda numa relação inicial de delimitação de tipologia e quantidade, passando para uma definição de grau de importância e ordenação. Nessa forma de dispor o conhecimento, é possível compreender a repartição, dosagem, distribuição que assumem os saberes escolares, como também perceber como são hierarquizados, seqüenciados, graduados (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 98).

Passados 6 anos desse estudo de Souza Júnior (2007), Vasques e Beltrão (2013) ao sugerirem a inserção do MMA entre os conteúdos a serem abordados nas aulas desse componente curricular afirmam que apesar de termos avanços teóricos a questão de seleção, organização e sistematização ainda se configura como um grande desafio para os professores da área. Ao desenvolverem seus argumentos a favor da inserção do MMA os autores ensaiam uma possível seleção e sistematização para esse conteúdo, entretanto, no que concerne a organização curricular eles não expressam nenhuma tentativa, e sinalizam para permanência da dificuldade entre os professores de fazê-la a partir de princípios claros.

Nessa conjuntura de dificuldades tanto de professores de EFE, quanto de estudiosos de currículo em compreender quais os princípios teóricos em que se assentam a organização curricular dos saberes escolares dessa área temos nas propostas curriculares um rico campo de investigação que passaremos a perscrutar.

3.1 Sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares em propostas curriculares para EFE

Vimos que, no campo curricular, são às propostas curriculares que devemos nos reportar para identificarmos quais os saberes escolares foram selecionados, sua organização e sistematização.

A construção das propostas curriculares atende a dispositivos tanto de ordem legal quanto política. O primeiro, expresso por leis e decretos; e o segundo, expresso, entre outros, por reformas curriculares motivadas, especialmente, por metas relacionadas à qualidade da educação (BRASIL, 2007), redefinição das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2010), e vinculados aos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento durante o processo de escolarização (BRASIL, 2016).

É atendendo a um dos dispositivos acima mencionados, ou a ambos, que até janeiro do ano corrente, 25 Estados do Brasil, a saber: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins e o Distrito Federal construíram e disponibilizaram versão digitalizada das propostas curriculares para EFE nos sites de suas respectivas Secretarias de Educação e/ou no site da BNCC. O que significa que aproximadamente 96%³³ dos Estados disponibilizam uma proposta curricular para a EFE.

Ao atentarmos para o nosso objeto de estudo em tais propostas foi possível verificarmos que não são todas as propostas estaduais que apresentam uma matriz de organização com a sequência gradativa horizontal e disposição

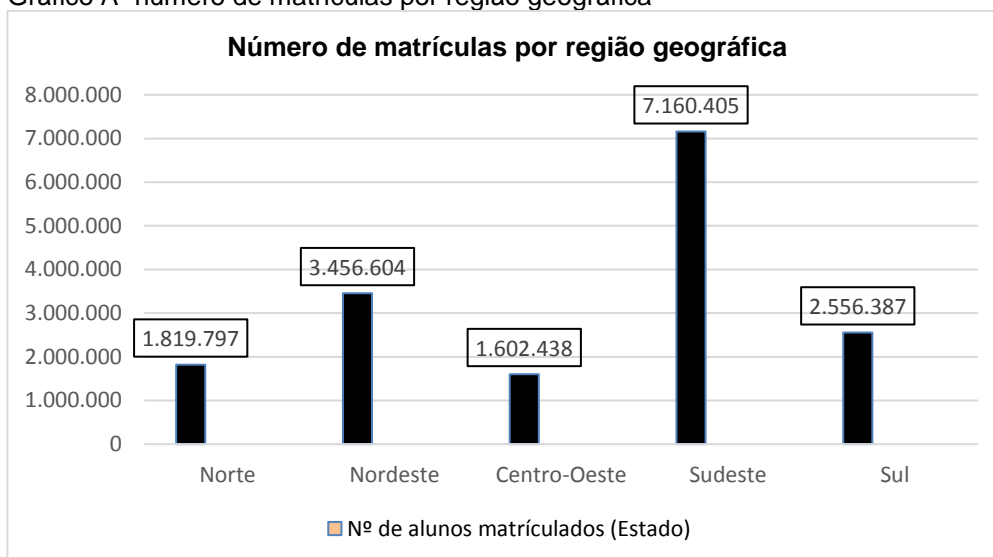
³³ Utilizamos para compor esse percentual os 26 Estados e o Distrito Federal.

vertical dos saberes escolares para a EFE. Levando em consideração o Distrito Federal e os 25 Estados que possuem a proposta curricular para Educação Física aproximadamente 65%³⁴, 17 delas apresentam uma proposição para organização curricular por séries/ciclo ao longo da Educação Básica, conforme o Apêndice E- Mapeamento das propostas curriculares estaduais para EFE.

A partir desse apêndice, e tomando como referência a quantidade de Estados por região geográfica do país é possível constatarmos que o centro-oeste é a região que concentra o maior percentual 75%, 3 propostas com organização curricular, sendo seguida pelas regiões norte aproximadamente 71%, 5 propostas, sul aproximadamente 66%, 2 propostas, nordeste com aproximadamente 62%, 5 propostas, e sudeste com 50%, 2 propostas.

Apesar da região sudeste ser pequena, em relação ao número de Estados, quando comparada com as regiões norte e nordeste é importante lembrarmos que o número de alunos matriculados na rede estadual na região sudeste é a maior do país, já o centro-oeste possui o menor número de matrículas conforme dados de Brasil (2017) gráfico A.

Gráfico A- número de matrículas por região geográfica



FONTE: INEP/MEC. 2017.

³⁴ Para essa análise consideramos como propostas que apresentam matriz de organização curricular apenas aquelas que além de listar por séries/ciclos os objetivos/expectativas de aprendizagem/intencionalidades/descriptores/habilidades/competências expressam uma sequência gradativa horizontal e uma disposição vertical pela qual os saberes escolares estarão distribuídos ao longo da Educação Básica, e na especificidade de cada unidade didática na mesma série/ano.

Termos a região sudeste com 50% de propostas com organização curricular e maior número de matrículas na rede estadual o que implica na probabilidade de que um maior número de alunos, quando se leva em consideração o número absoluto de matrículas nessa rede, possua aulas de Educação Física atentas para a gradação dos saberes escolares ao longo da Educação Básica.

Nesse contexto, nos indagamos: para elaborar essa organização as propostas partem de um referencial teórico geral de currículo, psicológico, pedagógico? Na especificidade da EFE é apontado algum esteio teórico para a gradação dos saberes escolares? Indica-se princípios/elementos para seleção/organização desses saberes? Para que etapa da Educação Básica apresenta a proposição de organização?

A análise refinada dessas propostas nos permitiu elaborar o Apêndice F sintetizando as respostas a nossas indagações anteriores por Estado.

Para compreendermos as características da organização dos saberes escolares da Educação Física em propostas estaduais é relevante termos ciência que os Estados optam por formas distintas de elaboração.

Há Estados que possuem um documento único que reúne uma parte comum a todos os componentes curriculares e na sequência passam a abordar cada um deles. Já outros têm um documento à parte, que aqui denominaremos de subsídios teóricos para o processo educativo na escola³⁵, o qual versa acerca de elementos como: concepção de currículo, compreensão e bases conceituais do processo de ensino-aprendizagem, método de ensino, e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; e documentos individuais para cada componente curricular.

Nesse sentido, as informações que extraímos para construção do Apêndice F têm origem nessas duas fontes. Julgamos oportuno esclarecer também, que nem todas as propostas curriculares explicitam respostas para nossas indagações, algumas delas deixam implícitos elementos que nos permitiram chegar a inferências.

³⁵ Optamos por denominar genericamente subsídios teóricos para o processo de educação escolar o conjunto de orientações que dizem respeito ou possuem rebatimento na organização do trabalho pedagógico fundamentados em Freitas (2011).

Quando pensamos na organização curricular, na generalidade da Educação, conforme discutimos no capítulo da introdução, diferentes tem sido as formas que a literatura tem se reportado a essa temática, destacamos aqui as possibilidades via: Teorias Curriculares, Psicológicas, Pedagógicas.

Ao perscrutarmos quais têm sido essas formas nas propostas estaduais, na generalidade da educação, identificamos que das 17 propostas que possuem organização curricular apenas 1, aproximadamente 6%, explicita aproximação com as Teorias curriculares, especificamente com as Críticas.

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (PARANÁ, 2008, p. 19).

Nosso achado não deve ser compreendido como um esquecimento das Teorias Curriculares como aporte nas propostas curriculares. Seria até incoerente se assim o fosse. Concordamos com Young (2014, p. 193) que essa ausência se faz porque “[...] não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento”. E como na sociedade contemporânea a aparência se sobrepõe a essência não se parte de uma teoria de conhecimento para organizar os currículos e os saberes escolares, é na aparência das propostas que o currículo tem seu esteio em algumas dessas propostas.

Uma outra forma de se reportar a organização dos currículos foram as Teorias Pedagógicas. Identificamos que 6 das 17 propostas, correspondente a aproximadamente 35%, expressam aproximação sobretudo, com Teorias Pedagógicas, sendo todas elas nas pedagogias do Aprender a Aprender³⁶.

Tais propostas, a saber: Acre (2010), Alagoas (2014), Minas Gerais (2008), Rio Grande do Sul (2009), São Paulo (2012) e Sergipe (2011) não explicitam o subsídio de uma determinada Teoria Pedagógica, mas trazem em

³⁶ Nos subsidiamos em Duarte (2008) e Martins e Duarte (2010) para também chamarmos de pedagogias do Aprender a Aprender o conjunto de correntes pedagógicas contemporâneas que de alguma forma retomam aspectos da Pedagogia Nova e que põe como papel da escola preparar sujeitos para se adaptarem e atenderem as demandas da sociedade em constante mudança, sem que se rompa com a pseudo harmonia das classes. Elas têm seu eixo na questão do método de aprendizagem, pondo o aluno como o sujeito educacional responsável por atuar em processo de ativação de aprendizagem constante de acordo com a necessidade de seu cotidiano, e desconsideram a importância da transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para aprofundar a questão sugerimos a leituras das obras mencionadas.

seu bojo elementos que nos permitem fazer essa inferência conforme podemos ver.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos [...] (ACRE, 2010, p. 8).

[...] considerando a análise desses desafios [presentes no documento Educação: um tesouro a descobrir], se passou a defender como “pilares” da educação escolar o que prevê esse documento internacional: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, que continuam na base das propostas educacionais de vários países do mundo e que sustentam política e pedagogicamente também estes Referenciais (ALAGOAS, 2014, p. 22).

Discutir a importância da Educação Física, à luz da proposta da Unesco para a educação no século XXI, permitiu-nos redimensionar suas finalidades a partir de quatro pilares: aprender a conhecer e a perceber; aprender a conviver; aprender a viver; aprender a ser (MINAS GERAIS, 2008, p. 16).

Mas o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber porque sabe (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 21).

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SÃO PAULO, 2012, p. 12).

O conteúdo, sob a forma de conhecimento, pode ser encontrado em qualquer lugar: no livro, na web, na TV, no rádio, nos jornais e revistas, no cinema e etc. As novas tecnologias de comunicação colocam à disposição das pessoas o acesso rápido e fácil ao conhecimento. Diante disso, a Escola já não é a única fonte de conhecimento existente no mundo moderno. [...] Não obstante esse fato, a Escola não perdeu o seu lugar no processo de aquisição do conhecimento. O que houve foi uma mudança de foco, do conteúdo para as habilidades (SERGIPE, 2011, p. 12).

Com relação as Teorias do Aprender a Aprender, nas propostas mencionadas, não se verificam, como norteamento geral para os diferentes

componentes curriculares, indicações para que se atente para a organização dos saberes escolares. Ao nosso ver tal posicionamento ratifica as críticas feitas por Duarte (2008) quanto a hipervalorização dos métodos em detrimento dos saberes escolares. Como também aponta para um empobrecimento da função da educação, a partir de um entendimento crítico, com vistas a um alinhamento com agendas internacionais como nos chama a atenção Malanchen (2014, p. p.26-27).

Fazem parte do discurso dos representantes dos OI [organismos internacionais], de governantes e de intelectuais alinhados à ideologia dominante, questões como a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento, no indivíduo, **da capacidade de aprender a aprender**. [grifo nosso].

Assim como algumas propostas revelaram proximidade, sobretudo, com as Teorias Pedagógicas, outras o fizeram com a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Foram elas: Rondônia (2013a) e Tocantins (2009) representando aproximadamente 12% das propostas analisadas. Na primeira essa proximidade foi verificada por meio da atenção conferida ao processo de construção de conceitos, característico dessa teoria, ainda que tal proposta não tenha citado diretamente esse referencial.

Para o desenvolvimento de competências e habilidades, admite-se que **a aprendizagem deve ser considerada sempre como aprendizagem de algo para a construção de conceitos ao longo do desenvolvimento humano**. Por sua vez, o conteúdo formal, que integra os conhecimentos adquiridos e mobilizados no processo do desenvolvimento de competências e habilidades, se coloca à disposição do conhecimento, para além das ações prescritivas (RONDÔNIA, 2013a, p. 10). [grifo nosso]

A psicologia Histórico-Cultural compreende o conceito como “[...] uma operação verbal e lógica bem clara, na qual se usa uma série de idéias logicamente subordinadas para chegar a uma conclusão geral, desprezando automaticamente qualquer consideração extra-lógica” (LURIA, 2013, p. 113). Há que se destacar que não se trata de qualquer conceito, mas especificamente dos conceitos científicos. São esses segundo Vygotsky (2001) que possibilitam primeiro a criança a conscientização de seu processo mental e o domínio de

objetos, por isso sua importância *Sine qua non* ao processo de desenvolvimento humano.

É oportuno salientarmos o quanto parco é a abordagem do processo de construção de conceitos na proposta de Rondônia (2013a), haja vista a sua profunda relação com o processo de ensino.

Já a segunda, Tocantins (2009a), demarca o uso desse referencial, ainda que com a utilização de termos que atualmente vem sendo aos poucos superados devido a clareza da necessidade de uma apreensão das contribuições da psicologia Histórico-Cultural a luz do marxismo. Isto posto, conforme enfatiza Tuleski, Facci e Barroco (2013) é imprescindível ter ciência de que a interação a que reportou Vygotsky não deve ser compreendida como mera reunião entre pessoas, mas sim como processo de interação com vistas ao processo de humanização em conformidade com a realidade histórica e social.

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular do Ensino Fundamental fundamenta-se na teoria sócio-interacionista ou sócio-cognitivista, defendida por Vygotsky na qual o homem desenvolve ou constrói seu conhecimento através da interação dialética com seu meio sócio-histórico-cultural (TOCANTINS, 2009a, p. 21). [grifo nosso].

Diferentemente do que identificamos em Rondônia (2013a,b) a proposta do Tocantins (2009a) elabora considerações quanto ao legado que Vygotsky e seus colaboradores deixam para o campo da educação, especialmente para a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem a partir de elementos como: as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem.

Essa proposta também indica critérios que devem ser utilizados para a seleção de conteúdos em todos os componentes curriculares. E nesse momento se ratifica o que Duarte (2001) vai denominar de tendência dominante de tentativa de aproximação das contribuições de Vygotsky as pedagogias do Aprender a Aprender.

Nessa perspectiva, a definição dos conteúdos deve ser feita observando os critérios de relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, sendo abordado de forma significativa e contextualizada, permitindo que o educando perceba sua importância e funcionalidade e que, estes, possibilitem desenvolver capacidades para resolver situações complexas da realidade. Conforme os Parâmetros

Curriculares Nacionais, a responsabilidade da escola com a formação plena do educando se concretiza com a ampliação da noção de conteúdos para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, o que significa o desenvolvimento das três naturezas de conteúdos, quais sejam: conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal (TOCANTINS, 2009a, p. 22).

Os conteúdos atitudinais agregam valores, atitudes e normas que se constituem no aprender a ser e a prender a conviver. Estes conteúdos permeiam todas as áreas de conhecimento e possibilidade ao educando aprendizagens necessárias para a convivência social (TOCANTINS, 2009a, p.23).

Ao nosso ver, a organização dos saberes escolares, por meio de seus diferentes e complementares aspectos, da forma como está presente nas propostas estaduais analisadas até aqui, expressam para além de aproximações com alguns dos aspectos que subsidiam essa organização, revelam o que comumente é denominado de consenso possível entre aqueles que participam do processo de sua elaboração. Um eufemismo para as marcas da disputa de projetos de formação que se agudizam na sistematização desses saberes, ora com avanços para emancipação, quando, por exemplo, se consegue (re)criar condições que garantam a apropriação dos saberes escolares com vistas a uma educação escolar que persegue o desenvolvimento humano; ora com retrocessos quando se tenta coadunar elementos de projetos de formação antagônicos.

É importante ressaltamos que não buscamos nessas análises perscrutar o grau de pureza existente nos esteios teóricos das propostas, mas sim a coerência teórica. Reconhecer a realidade subjacente a proposição de organização dos saberes escolares nelas, e construir elementos que contribuam para superação das fragilidades identificadas.

Desta forma é que optamos por utilizar a denominação de ecletismo teórico para designar o uso concomitante na mesma proposta curricular de aportes teóricos que em sua radicalidade são distintos.

Esclarecemos que nossa opção pela denominação ecletismo teórico não desconsidera a existência das discussões acerca do termo hibridismo no campo do currículo, em especial das contribuições no Brasil de Lopes (2005) e Lopes e Macedo (2011). No entanto, por termos analisado não apenas o aporte das Teorias Curriculares, mas também das Teorias Psicológicas, Pedagógicas, e

perspectivas específicas da Educação Física e por reconhecer que o termo hibridismo está relacionado a junção de princípios, sobretudo das Teorias Críticas e Pós-Críticas que optamos por não fazer uso do mesmo nesse estudo.

As propostas que possuem essa característica no que concerne ao referencial teórico geral de currículo, psicológico, pedagógico, representam aproximadamente 35% das propostas analisadas. São elas: Amazonas (2012), Pernambuco (2012), Piauí (2013a), Distrito Federal (s/d) e Goiás (s/d; 2010) e Mato Grosso do Sul (2012a, 2012b).

Foram de diferentes ordens os ecletismos identificados. Em Amazonas (2012) há o subsídio concomitante das Teorias Críticas de currículo, com a presença de uma categoria marxista- o trabalho, e das Pedagogias do Aprender a Aprender.

A proposta é que os educandos possam posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o conhecimento como instrumento para mediar conflitos e tomar decisões; e, assim, perceberem-se como agentes transformadores da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual [...] (AMAZONAS, 2012, p. 16).

Quando se pensa em uma definição para o conceito **Trabalho**, não se pode deixar de abordar a sua condição ontológica, pois essa é condição imprescindível para a humanização do homem. É por meio dele que se instaura o processo cultural, ou seja, é no momento em que o homem age sobre a natureza, transformando-a, que ele se constitui como um ser cultural (AMAZONAS, 2012, p.19).

As perguntas são mais importantes do que as respostas, por isso o enfoque das Diretrizes/Parâmetros nos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, o que converge para a efetivação dos pilares da Educação para o século XXI. Todavia, é hora de fazer e de construir perspectivas novas. Assim, todos nós somos chamados a refletir e a entender o que é um ensino que tem como uma das suas bases as Competências e Habilidades (AMAZONAS, 2012, p. 25).

Já em Goiás (s/d; 2010) o ecletismo teórico se deu pela junção das ideias de João Luiz Gasparin acerca dos momentos pedagógicos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica³⁷ com as de professor reflexivo de Donald Schön,

³⁷ Não iremos adentrar nas discussões das apropriações que João Gasparin faz dos postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, nem tão pouco fazemos uma análise da forma com que estes

presentes no documento Goiás (2009). Chegamos a essa conclusão, pois em Goiás (s/d; 2010) expressa-se a utilização de princípios pedagógicos presentes nos documentos curriculares desse Estado datados de 2009.

Ao nos debruçarmos nesses últimos verificamos, de forma explícita, o referencial antagônico ao defendido pelos documentos atuais. Ou seja, indica-se a continuidade do alicerce teórico sem, contudo, atentar para a defesa, ao mesmo tempo, de projetos de formação hegemônico e contra hegemônico, nos quais os saberes escolares são apenas meios para desenvolvimento de competências em um, e no outro possuem significado para a apropriação da produção humana e transformação da realidade, respectivamente.

O referencial teórico-metodológico das Matrizes Curriculares do 1º ao 9º ano para o Ensino Fundamental está calcado em um paradigma que concebe educação como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de conceitos, atitudes, hábitos e habilidades. **Essa concepção estimula os envolvidos a buscarem a atualização profissional necessária para acompanhar as exigências da sociedade contemporânea, relacionadas à sua área de atuação e ao desempenho das suas funções**, tornando-se, assim, 'sujeitos competentes e comprometidos com aquilo que está no campo de ação de seu poder, bem como com a melhoria do bem público e das instituições políticas' (Schön, 2000) (GOIÁS, 2009, p. 12). [grifo nosso].

Buscando seguir tal parâmetro, sugere-se que as aulas tenham três momentos:

Primeiro momento: o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e **problematizado** [...] Momento em que o aluno mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

- **Segundo momento:** desenvolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. [...]

Terceiro momento: reflete-se sobre a prática [...] (GOIÁS, 2010, p. 2-3).

Arriscamo-nos a afirmar que esse descompasso entre o documento curricular geral e a especificidade da Educação Física não esteja restrito a conjuntura do processo de construção curricular de Goiás (s/d; 2009; 2010) haja vista que Rocha (2016) relata também encontrar divergência entre as Teorias

estão postos na proposta curricular de Goiás (s/d; 2010), por não ser nosso objeto de estudo nessa tese. Indicamos para tanto a tese de Paiva (2017).

Pedagógicas usadas pelos componentes curriculares português, matemática e Educação Física na proposta curricular do município de Olinda-PE.

Em Piauí (2013a) pudemos observar que o ecletismo se deu por uma justaposição da Teoria da Histórico-Cultural com as Pedagogias do Aprender a Aprender.

[...] compreende-se que a instituição escola tem como missão gerir expectativas de aprendizagem que, segundo os estudos de Vygotsky, significa aquisição de conhecimentos, numa relação dialética formada pelo ser humano em sociedade, tendo como mediadores os instrumentos e os signos. [...] Assim, a aprendizagem se constitui por meio de conceitos atitudinais, conceituais, e procedimentais, pautada pelos pilares básicos de como aprender a conhecer o que envolve o domínio de instrumentos do conhecimento, levando-o ao aprender a aprender e a desenvolver as aptidões cognitivas [...] (PIAUI, 2013a, p. 15).

Ao passo que em Pernambuco (2012) assinalamos um ecletismo de Teorias de Currículo, quais sejam: as Críticas e as Pós-Críticas.

Estamos cientes de que a educação, por sua natureza, é revestida de um caráter político e, por conseguinte, conflituoso. Em consequência, no campo do currículo, em que muitas decisões educacionais são tomadas, acontece o mesmo. A própria história do currículo, como já vimos, é uma prova incontestável da luta constante que envolve as aspirações e os objetivos da educação (GOODSON, 2001) (PERNAMBUCO, 2012, p. 29).

Com o advento da pós-modernidade, os estudos etnográficos e a pesquisa do cotidiano começaram a mostrar que, embora pertencendo a uma mesma classe social, as crianças e os jovens são diferentes uns dos outros (SLAVIN, 1993). Não que a ideia de coletivo deva ser descartada, mas o conceito de classe, sozinho, não é mais suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. **Entram em cena outras variáveis: etnia, cor, religião, gênero...O poder se pulveriza** (PERNAMBUCO, 2012, p.37). [grifo nosso].

Reforça-nos a inferência do ecletismo quando Pernambuco (2012) apresenta uma (con) fusão teórica onde estabelece a existência de uma pseudocontinuidade entre a Teoria da Complexidade- o sociointeracionismo e a Teoria Histórico-Cultural, especificamente os estudos de Vygotsky³⁸.

³⁸ Retomaremos com uma discussão aprofundada dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco no capítulo 4 “PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRIBUIÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR”.

É bom lembrar que a organização curricular desses parâmetros, num atendimento às noções do paradigma da complexidade (MORIN, 2001), em nenhum momento cometeu o engano de minimizar os estatutos das disciplinas, estas sempre lembradas como a mola propulsora do desenvolvimento científico (PERNAMBUCO, 2012, p. 46). [grifo nosso].

Nas últimas décadas, nossos educadores elegeram o construtivismo como teoria fundante na condução do processo ensino e aprendizagem. Muda-se o foco do processo do ensino para a aprendizagem. Estes Parâmetros baseiam-se, sobretudo, na teoria sociointeracionista da Aprendizagem de Vygotsky (BCC-PE): é o estudante que “constrói” definições, generalizações, princípios, conceitos, leis etc., na medida em que é desafiado por situações problematizadoras. Tudo isso vai sendo retomado posteriormente, em níveis cada vez mais complexos, de modo a estabelecer relações entre o aprendido e o que está aprendendo em um novo contexto (PERNAMBUCO, 2012, p. 47).

É importante lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vygotsky, identificando competências e habilidades que a criança ou o adolescente são capazes de desenvolver sozinho e aquelas que eles são capazes de desenvolver com a ajuda de colegas mais experientes ou de adultos – o professor, em situações escolares (PERNAMBUCO, 2012, p. 48).

E como último representante do ecletismo teórico o Distrito Federal (s/d a) explicita sua opção em se apropriar de alguns dos pressupostos das Teorias Críticas de currículo. E na sequência indica que além dos pressupostos das teorias Críticas de currículo o documento indica que também se subsidiou nas Teorias Pós-Críticas de currículo, especificamente no multiculturalismo.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003) (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 21).

Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este Documento. Ao abrir espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, para provocar análises [...], questionando permanentemente essas diferenças, são propostos como eixos

transversais: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 22).

Conforme Rocha et al (2015) as Teorias Pós-Críticas têm entre suas características o reconhecimento da presença de micro marcadores tais como: cultura, raça, gênero, etnia a serem considerados na seleção dos saberes que devem compor os currículos. Entendendo-se, por muitas vezes que esses exercem maior influência na configuração desses saberes do que os macro marcadores político, econômico e social, levando a cabo para as escolas a agenda Pós-moderna da diversidade presente na sociedade globalizada. E defendendo que os saberes escolares não tenham uma organização prévia haja vista que sua seleção deve ser feita a partir da diversidade local.

Nesse contexto, Malanchen (2014) já afirmava que a égide das denúncias e análises do multiculturalismo, como uma das vertentes das Teorias Pós-Críticas de currículo, põe em tela que a escola precisa optar ou pelo etnocentrismo ou relativismo cultural, induzindo a assertiva de que politicamente correta seria a segunda opção. Para a autora há nos pressupostos dessa teoria fragilidades, entre elas, é possível destacar a valorização da diversidade dos grupos a ser expressa nos currículos em detrimento do trabalho educativo na escola fundado em saberes escolares reconhecidos como produções históricas necessárias ao processo de humanização.

Isto posto a tentativa de Distrito Federal (s/da) em coadunar Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo desconsidera ou desconhece que a segunda advoga pela não hierarquização dos saberes escolares em prol de uma equidade entre os diferentes saberes, ao passo que a primeira defende com veemência que organizar os saberes, especificamente os escolares, é necessário para que os alunos se apropriem progressivamente dos saberes historicamente construídos pela humanidade.

Dando continuidade as discussões acerca dos subsídios teóricos para o processo de educação escolar Distrito Federal (s/da) deixa explícito sua opção por conduzir o trabalho pedagógico a partir da pedagogia Histórico-Crítica e psicologia Histórico-Cultural, e posteriormente justifica essas opções.

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se na Pedagogia

Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 30).

[...] este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 31-32).

Na delimitação desses referenciais da psicologia e da pedagogia identificamos radical comum do materialismo histórico-dialético que evidencia a natureza social do homem e a concomitante precisão de apropriação dos signos culturais históricos pelas novas gerações para que o processo de hominização se materialize. Assim sendo, a psicologia Histórico-Cultural subsidia na compreensão do processo de desenvolvimento psíquico do aluno e a pedagogia Histórico-Crítica assume-me como fundamento pedagógico da psicologia Histórico-Cultural visando atuar na organização do ensino escolarizado “[...] deveras desenvolvente” (MARTINS, 2016, p.13). Nessa realidade a organização dos saberes escolares não só se justifica como torna-se impreterível.

A última proposta analisada quanto ao referencial teórico geral para organização curricular foi Mato Grosso do Sul (2012). Nela apesar de não identificarmos de forma explícita a adoção do referencial teórico de currículo e pedagógico é possível fazermos a inferência de um ecletismo entre as teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo. Uma vez que alude a elementos de proximidade com ambas as teorias, conforme podemos constatar com a indicação do currículo como construção social e o chamamento para desvelar a invisibilidade das diferenças no currículo, respectivamente.

Assim, o currículo proposto é uma construção social do conhecimento, em que se efetiva a produção, a transmissão e a assimilação do conhecimento historicamente produzido (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 35).

A educação para a igualdade de gênero diz respeito a uma prática educativa atenta ao conjunto das representações sociais e culturais elaboradas com base na diferença biológicas dos

sexos. [...] Atualmente, demanda-se a inclusão da categoria de gênero, assim como da de etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o fim de retirar a invisibilidade das diferenças que existem entre os seres humanos, e que às vezes, ocultam discriminações (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 35).

No que diz respeito ao referencial da psicologia identificamos citações de Vygotsky o aparentemente indicaria uma aproximação com alguns dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Especificamente quando Mato Grosso do Sul (2012a, 2012b) apresentam características dos alunos durante a infância e adolescência e as relaciona com o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação [...] formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 16).

Segundo Vygotsky 'na adolescência há uma ampliação da capacidade de abstração' (apud Corti e Souza, 2004, p.33); essa ampliação reflete em transformações no modo como os alunos aprendem e nos seus interesses. [...] Refletir sobre as implicações desse processo, principalmente na relação professor-aluno e na forma como os conteúdos são trabalhados em sala, é essencial para o pleno desenvolvimento dos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 17-18).

Foi a análise do referencial pedagógico, em sua essência, que nos possibilitou apontar que são as pedagogias do Aprender a Aprender que estão subjacente aos direcionamentos dessa proposta. Entre outros aspectos pela centralidade dada ao aluno do processo de ensino-aprendizagem como se pode ver: "Na educação básica, o educando é o centro da formação educativa" (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 11), crítica de uma organização dos saberes com indicação implícita para que eles se adequem aos interesses dos alunos.

Considerar a diversidade dos estudantes e seu universo de interesses exige dos educadores uma postura reflexiva do seu fazer, bem como a revisão da concepção linear de aprendizagem, da fragmentação de um currículo com pouco significado e do estabelecimento de sequências rígidas de conhecimento (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 18).

Nessa conjuntura avilta-se a organização dos saberes escolares, pois há o estabelecimento de que os alunos devem ser eles mesmos construtores de

suas aprendizagens sem assim justificar, portanto a construção, por parte do professor, de uma organização dos saberes.

Em aproximadamente 12%, 2 propostas: Amapá (2009) e Ceará (2009) não foi possível fazermos inferências acerca dos referenciais gerais, uma vez que nelas há apenas uma apresentação extremamente sucinta do processo de construção, em especial situando os sujeitos e aparatos legais. Isto posto, julgamos pertinente não as utilizar sob o risco de fazer categorização a partir de elementos superficiais e ou insuficientes.

O Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá da Secretaria de Estado da Educação - SEED, foi elaborado pelos docentes da Rede Estadual de Ensino, tendo como Base Legal as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Orientações do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares e a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá, uma série de recursos didáticos e experiências inovadoras e pretende ser útil aos docentes, equipe gestora, alunos e comunidade escolar como instrumento norteador para a prática docente [...] (AMAPÁ, 2009, p. 3).

Nesse esforço dirigido para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos procedimentos de avaliação no Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) motivou, em meados de 2000, um processo de discussão coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos desta Secretaria. Esta discussão contou com a participação e supervisão de professores consultores, integrantes do quadro docente das diferentes universidades cearenses, tais como: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (CEARÁ, 2009, p. 5).

Diante das análises das propostas estaduais quanto ao referencial teórico geral de currículo, psicológico e pedagógico para organização dos saberes escolares é possível afirmar que não há nelas um cuidado com um alinhamento teórico entre os referenciais. Salientamos que o que aqui estamos chamando de alinhamento não deve ser compreendido como grau de pureza epistemológica. Haja vista que, ao assumirmos o referencial crítico para nossas análises reconhecemos que a realidade das questões curriculares, entre elas a organização dos saberes escolares, está inserida em um campo de disputas (social, econômica e política) no qual muitas vezes a contradição se materializa, conforme pudemos evidenciar.

No entanto, é imprescindível atentarmos para a necessidade de coerência epistemológica que deve existir entre os aportes teóricos dos diferentes campos que dialogam com o educacional uma vez que esses aportes trazem elementos que vão incidir na organização dos saberes escolares, a exemplo das Teorias de Currículo com elementos de seleção, e em algumas da organização; Teorias Psicológicas com elementos que nos auxiliam para hierarquização dos saberes escolares; e as Teorias Pedagógicas que apesar de terem seu cerne no processo de condução dos alunos para a apropriação dos saberes escolares, reverberam na organização desses saberes uma vez que a depender da teoria utilizada atribui-se ou destitui-se o significado dessa organização.

Essa atenção não foi identificada nas análises conforme nos mostra os 35% de propostas com ecletismo teórico. Nos arriscamos a inferir que o ecletismo expressa a tentativa de se conciliar os referenciais trazidos pelos diferentes sujeitos que participam do processo de construção da proposta, sem, contudo, priorizar a função da educação.

Diante da realidade identificada quanto a referencial teórico geral nas propostas estaduais passamos a nos debruçar nas análises dos aportes teóricos específicos da EFE usados para a organização dos saberes escolares da área. Tal como fizemos com o referencial teórico, aqui também faremos inferência dos aportes teóricos naquelas propostas que não os explicitem, mas que tragam em seu bojo elementos nos possibilitem concretizar a inferência.

Para tanto as propostas foram inseridas em categorias: ecletismo teórico, com a mesma justificativa apresentada anteriormente ou Crítico-Superadora.

Identificamos que 88%, 15 das propostas analisadas expressam um ecletismo no que concerne ao referencial teórico específico da Educação Física. Foram elas: Acre (2010), Amapá (2009), Amazonas (2012), Rondônia (2013a,b), Tocantins (2009), Alagoas (2014), Ceará (2009), Piauí (2013), Sergipe (2011), Distrito Federal (s/db, s/dc), Goiás (s/d; 2010), Mato Grosso do Sul (2012), Minas Gerais (s/d, 2008), São Paulo (2012, 2014), Rio Grande do Sul (2009). Ao passo que 12%, 2 propostas verificamos que o subsidio da Perspectiva Crítico-Superadora é o utilizado, a saber: Paraná (2008) e Pernambuco (2013).

A preponderância de referencial teórico eclético da Educação Física para organização dos saberes escolares indica, ao nosso ver, não apenas um movimento de legitimação desse componente curricular ainda em curso, mas, e

sobretudo, uma parca atenção quanto as implicações das junções de aportes teóricos diversos para a fragilização do processo de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares da área. Mesmo que nesse estudo seja a organização o nosso objeto, compreendemos que não é possível analisá-la em sua concretude como em elemento dissociado da dinâmica curricular.

Nesse sentido, Paiva (2017) corrobora o que nos identificamos como ecletismo teórico nas propostas estaduais, e sinaliza para a consequência disso na prática pedagógica.

É que na tentativa de atender as mais diferentes expectativas educacionais e pedagógicas, as propostas estaduais também buscam contemplar as mais diferentes teorizações que não dialogam entre si, causando um grande equívoco teórico, e consequente confusão no delineamento da prática pedagógica do professor (PAIVA, 2017, p. 105)

É por meio de confusões expressas, entre outras: pelo papel atribuído a EFE; indicação e/ou utilização de termos que se referem a mais de um objeto de estudo para a EFE; seleção de saberes escolares incoerentes com o objeto de estudo delimitado que as 15 propostas curriculares citadas anteriormente expressam seu ecletismo teórico quanto ao referencial específico da Educação física, conforme exemplos que compõem o Apêndice G- Elementos indicativos de ecletismo no referencial teórico específico da EFE.

Quando na mesma proposta aponta-se para opções divergentes de papel da Educação Física, objeto de estudo, e seleciona-se saberes incoerentes, por exemplo, com 1 ou os 2 desses elementos o processo de organização dos saberes escolares perde seu estofo no aspecto epistemológico.

Reconhecemos que não são recentes as discussões no Brasil acerca da identidade da EFE, seu papel na formação dos alunos, vários estudos já se debruçaram sobre essa temática (TANI, 1988; KUNZ, 1991,1994; GUEDES; GUEDES, 1993; FREIRE, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 2014), sobretudo comungando da intenção de superar a esportivização pela qual a área vinha sendo marcada até o fim da década de 1970, e apresentando perspectivas para a prática pedagógica da Educação Física.

De forma geral, algumas dessas novas perspectivas vão se aproximar daquilo que Oliveira (1994) chamou de consenso e não buscam mudar o projeto de aluno mais próximo da visão biológica de sua constituição, e outras vão se

configurar no quadro dos conflitos questionando tal projeto e na busca de um novo projeto emancipador dos alunos.

Ao traçarmos um paralelo com os dados oriundos do ecletismo de referencial específico da EFE identificado nas propostas julgamos que apesar de passados 23 anos da publicação de Oliveira (1994), ainda é atual a afirmação que há, agora em uma mesma proposta curricular, o antagonismo do consenso e do conflito.

O consenso expresso na redução do papel de disponibilizadora de experimentações de práticas corporais; delimitação de objetos de estudos pautados na aprendizagem e reprodução de movimentos humanos; na organização de saberes escolares com ênfase em questões meramente motoras e/ou fortemente arraigados a concepção de saúde a partir da responsabilidade do indivíduo, a ausência de patologias, a adoção de estilos de vida considerados saudáveis, a qualidade de vida.

Essa última temática se fez tão em tela, subsidiada pelo ecletismo, que nos compeliu a inferir que a organização que se apresenta nas propostas se deu sob possível ausência de princípios teóricos, e fundada muito mais pelo conjunto de informações diversas reunidas pelos sujeitos que participaram do processo de construção das propostas.

Nesse contexto, Oliveira (2017) ao investigar o processo de constituição dos saberes escolares em saúde junto a professores de EFE reconhece como regularidade tanto da literatura quanto da fala dos professores entrevistados em seu estudo essa compreensão da saúde, somada ao bem-estar, em especial, físico e mental.

Tomemos o exemplo, entre as propostas analisadas, de Minas Gerais (2008), ainda que essa situe um entendimento de qualidade de vida em suas múltiplas dimensões, não é isso que nos indicam os saberes escolares presente nessa e em outras das propostas com ecletismo no referencial específico, tais como: saúde do organismo humano, higiene, crescimento físico, alterações físicas, hábitos posturais, sedentarismo.

Assim, falar em qualidade de vida implica pensar, sobretudo, na dignidade humana, nas relações desses sujeitos consigo mesmos, com o outro, com os meios físico, cultural e social. Isso, por sua vez, implica levar em conta diferentes fatores que atuam nas condições de vida dessas pessoas, como os condicionantes

das dimensões biológica, psicológica, social, cultural econômica, ambiental, dentre outras, didaticamente consideradas em separado nesta proposta curricular (MINAS GERAIS, 2008, p.18-19).

Se o consenso fora assim expresso nessas propostas, o conflito expresso nas propostas que defendem um projeto de transformação das condições objetivas da realidade humana, delimitam um objeto de estudo que coadune com esse papel e organizam saberes escolares condizentes com isso, entre eles: contexto histórico, análise das relações socioeconômicas, apropriação das construções históricas dos temas da cultura corporal.

Diante dessa realidade evidenciamos que se não há unidade entre os elementos do aspecto epistemológico da organização dos saberes escolares, não se pode esperar a materialização dessa organização. Assume-se, então, o engodo de uma disposição aleatória dos saberes escolares esvaziada de significado para a prática pedagógica frente o papel da EFE para formação dos alunos.

Dito na forma de questionamento: Como organizar os saberes escolares da EFE quando se toma como papel, de forma genérica, desse componente curricular: dar acesso ao aluno ao conjunto de práticas corporais em suas dimensões ética, estética, lúdica, política, fisicamente saudáveis com vistas a formação para autonomia e individualidade; Subsidiado por um objeto de estudo que aponta para formas de expressões corporais como linguagem humana ao longo de sua construção histórica, ou representações do movimentar-se humano ou ainda a promoção da saúde; e que seleciona saberes escolares que vão desde o reconhecimento das características sócio-histórico-culturais de práticas corporais ao ato de higienização corporal como forma de aquisição/manutenção da qualidade de vida?

Apresentamos como resposta frente a esse ecletismo ser impossível. Ao nosso ver, tem-se com essa organização o atendimento ao contexto do texto, na aparência, atende-se aos dispositivos legais que remetem aos Estados a responsabilidade de construção de suas propostas curriculares. Esse nosso posicionamento, ampara-se em teorias críticas, respeitando o esforço empreendido por aqueles que construíram tais propostas, mas assumindo a responsabilidade de discutir com radicalidade a organização dos saberes escolares em propostas estaduais.

Reforça nossa resposta o fato da mesma proposta mencionar o uso de 2 objetos, práticas corporais e promoção da saúde (MINAS GERAIS, 2008) ou ainda além de indicar 2 objetos, movimento humano e promoção da saúde quando do documento voltado para o ensino fundamental anos iniciais, muda esses objetos para cultura corporal quando no documento voltado para o ensino fundamental nos finais (DISTRITO FEDERAL, s/db, s/dc).

É lícito esclarecermos aqui que o que fragiliza a organização dos saberes não é a questão de essa dar-se a partir de temas da saúde, haja vista que estudos (CARVALHO, 2012; SOUZA; PINA; LOPES, 2013; DIAS et al., 2016) explicitam a possibilidade de fazê-lo. Não obstante, é impreterível a unidade do referencial teórico específico da EFE, o que não foi identificado, pois a saúde aparece deslocada entre os saberes escolares, sem relação com o objeto de estudo delimitado, permitindo a inferência de uma pseudo organização.

Ao passo que as análises das 17 propostas estaduais nos revelaram o ecletismo de 88% das propostas, também nos revelaram que outros 12% das propostas (PARANÁ, 2008; PERNAMBUCO, 2013, s/da) assumem a perspectiva Crítico-Superadora como referencial teórico da Educação Física para organização dos saberes escolares.

Tal como fizemos com as propostas, no âmbito geral, que revelaram o ecletismo buscamos perscrutar nas que assumem um referencial teórico específico: o papel atribuído a EFE; indicação e/ou utilização de termos que se referem ao objeto de estudo da Perspectiva Crítico-Superadora; alguns dos saberes escolares selecionados e sua relação com os elementos anteriores.

Quanto ao papel atribuído a EFE ambas as propostas apontam para mesma direção de apreensão crítica do acervo histórico-social de saberes específicos da área de forma a contribuir para uma formação plena com vistas a transformação da realidade.

[...] propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

[...] possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre

esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações (PERNAMBUCO, 2013, p. 25).

A Educação Física deve ainda instrumentalizar e incentivar os estudantes a criarem e/ou ressignificarem as práticas corporais. Isso é fundamental para refletirmos sobre a provisoriedade do conhecimento e sobre nossa capacidade de intervir na realidade em busca de transformá-la (PERNAMBUCO, 2013, p. 26).

Tal papel é coerente com o objeto de estudo por elas delimitados, a saber a cultura corporal.

Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 48).

Nos Parâmetros Curriculares de Educação Física (PERNAMBUCO, 2013) anunciamos e defendemos o conceito/perspectiva da Cultura Corporal e o paradigma crítico-superador (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) como referências fundamentais para o trabalho desta Disciplina (PERNAMBUCO, 2013, p. 16).

No livro denominado de Metodologia do ensino da Educação Física, obra referência da Perspectiva Crítico-Superadora há indicação de que esse componente curricular deve tratar pedagogicamente “[...] do conhecimento de uma área denominada de [...] cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 7) representada, entre outros, pelo jogo, esporte, ginástica, dança, luta, que são reconhecidamente corporais, sem que deixem de ser também representações mentais sobre elas.

Castellani Filho (1998), um dos autores dessa obra ao discorrer acerca do que se constitui a cultura corporal enquanto objeto de estudo da EFE, tomando como referência a 1^o edição do livro de 1992, reforça que,

O reconhecimento das práticas constitutivas da cultura corporal como práticas sociais, vale dizer- nunca é demais repetir- produzidas pela ação (trabalho) humana com vistas a atender determinadas necessidades sociais, leva-nos necessariamente, a vivenciá-las tanto naquilo que possuem de fazer corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre a sua significância e propósito (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 38).

Diante do exposto podemos afirmar que ao adotar-se o referencial teórico da Perspectiva Crítico-Superadora é coerente que os saberes selecionados para serem tratados ao longo da Educação Básica, pela Educação Física, sejam àqueles necessários a formação omnilateral dos alunos.

Quanto a isso, identificamos tanto em Paraná (2008) quanto em Pernambuco (s/da) representações do acervo historicamente construído pelo homem, e necessárias para que os alunos possam ampliar sua compreensão da realidade, bem como atuarem para modifica-la, condizentes com o que a Perspectiva apontada como esteio teórico, conforme podemos ver nos excertos dos saberes para o 8º ano.

-Jogos e brincadeiras
 Jogos e brincadeiras populares
 Jogos de tabuleiro
 Jogos dramáticos
 Jogos cooperativos
 -Lutas
 Lutas como instrumento mediador
 Capoeira (PARANÁ, 2008, p. 86).

Historicidade, semelhanças e diferenças entre as danças populares, danças teatrais/eruditas e de massa
 -Danças de massa e implicações sociais: papel do homem, mulher, artistas, personagens, etc.
 -Luta: Lesões e primeiros Socorros
 -Especificidades e generalidades das modalidades de Lutas: Capacidades físicas, regras, golpes, fundamentos e características (PERNAMBUCO, s/da, p. 14).

Para ratificar nossa afirmação de coerência trazemos como exemplo o que Paraná (2008) põe como parte da avaliação referente ao saber: jogos e brincadeiras.

Diferenciar os jogos cooperativos e os jogos competitivos a partir dos seguintes elementos:

- Visão do jogo;
- Objetivo;
- O outro;
- Relação;
- Resultado;
- Conseqüência;
- Motivação (PARANÁ, 2008, p. 88).

Por essa avaliação é possível inferirmos que aqui há saberes selecionados que indicam uma construção de visão mais ampla acerca dos jogos e brincadeiras.

E para que os alunos materializem essa construção Brasileiro et al (2016, p.1010) chamam a atenção que é demanda-se “[...] a mobilização do conhecimento científico para a intervenção na realidade, evidenciando o grau de domínio dos conteúdos apropriados de modo articulado. Com isso fica evidente a necessidade de que os saberes sejam organizados para que os alunos se apropriem.

No entanto, não foram apenas as propostas curriculares que apontaram ter como referencial teórico específico a perspectiva Crítico-Superadora que apresentaram princípios/orientações para a organização dos saberes escolares da Educação Física. Das 17 propostas analisadas 76% trouxeram princípios e/ou orientações, a saber: Amapá (2009), Amazonas (2012), Tocantins (2009), Alagoas (2014), Pernambuco (2013), Piauí (2013), Distrito Federal (s/da), Goiás (s/d, 2010), Mato Grosso do Sul (2012), Minas Gerais (s/d), São Paulo (2012, 2014), Paraná (2008) e Rio Grande do Sul (2009).

As orientações aqui foram compreendidas como conjunto de indicações extraídas de informações mais gerais das propostas curriculares, que reverberam na organização dos saberes escolares, mas que por si só não subsidiam essa organização em nenhum de seus aspectos (psicológico, pedagógico e epistemológico). Tais orientações foram identificadas em: Amapá (2009), Alagoas (2014), e Distrito Federal (s/da), São Paulo (2014) e Tocantins (2009a).

Em linhas gerais, as orientações foram: 1- que as competências e habilidades indicadas pelas propostas devem ser um guia por meio do qual o professor realize a organização dos saberes escolares ao longo da Educação Básica de forma a consecução delas ou seu favorecimento; 2- que haja organização dos saberes em torno de eixos e 3- respeito ao interesse dos alunos.

Embora as orientações mencionadas não tenham sido identificadas na mesma proposta é possível estabelecermos um tronco entre a 1 e a 3, uma vez que ambas expressam aproximação com as teorias do Aprender a Aprender. Conforme discutimos anteriormente o foco do processo de ensino-aprendizagem nessas teorias é deslocado para o aluno. E assim sendo, esse também é balizador da organização dos saberes tomando-se seus interesses e

necessidades para tal, bem como transferindo-lhe a responsabilidade para essa organização.

Nos anos seguintes do Ensino Fundamental, é preciso levar o **estudante** a valorizar o conhecimento, os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente. **Deve-se provê-lo de atitudes, competências e habilidades que o levem a selecionar, gradativamente, o que é relevante**, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções (ALAGOAS, 2014, p. 129). [grifo nosso]

Mas, como selecionar esses saberes para a EFE? Nessa questão residem duas grandes dificuldades para a disciplina: definir os conteúdos relevantes para serem selecionados; e organizá-los hierarquicamente ao longo da escolarização. Para tanto, a opção nesse material de orientações curriculares, a opção partiu da seguinte premissa: é preciso ter em mente que o ensino deve respeitar às características e os interesses de quem aprende, ou seja, o aluno (SÃO PAULO, 2014, p. 22-23). [grifo nosso]

No exemplo da proposta de São Paulo (2014) não fica claro a que características dos alunos se referem: físicas? Psicológicas? Sociais? Cognoscitivas? Evidencia-se uma orientação superficial.

Situação semelhante é a encontrada em Alagoas (2014) que, ao nosso ver, traz orientações insuficientes para que se possa compreender a organização dos saberes escolares contida nessa proposta. Por exemplo, mesmo diante da indicação que há uma relação de subordinação entre as aprendizagens dos conteúdos conceituais, habilidades e competências não fica claro o porquê da disposição vertical dos saberes presentes na figura E- Organização dos saberes escolares da Educação Física 1ª ano Ensino Fundamental.

Horizontalmente a relação entre os elementos dos quadros curriculares sugere que os tópicos apresentados na última coluna são condição para a aprendizagem do que está nas colunas anteriores. [...] No caso do componente curricular, pressupõe ensinar conteúdos conceituais que permitem ampliar cada vez mais as possibilidades dos estudantes de aprender as habilidades – também elas ensinadas – para que possam progressivamente desenvolver as competências previstas no ano. Nessa lógica de apresentação dos saberes que são objetos de ensino e aprendizagem, os eixos são os organizadores do componente curricular e, portanto, não interferem na relação entre competências, habilidades e conteúdos conceituais (ALAGOAS, 2014, p. 72).

Figura E- Organização dos saberes escolares da Educação Física 1ª ano Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Valorizar e adotar hábitos saudáveis a partir do conhecimento do próprio corpo. ◦ Desenvolver seus potenciais humanísticos adotando atitudes éticas e autônomas, especialmente nas situações com o outro. ◦ Explorar, valorizar e apropriar-se de elementos da cultura corporal, ajustados a si mesmo e ao seu conhecimento de mundo. ◦ Saber agir em situações cotidianas, lúdicas de jogos e brincadeiras, repudiando qualquer espécie de violência. ◦ Compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço. 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compartilhar o repertório de manifestações culturais adquiridos através de experiências prévias. ◦ Agir de forma adequada em contextos de atividades motoras. ◦ Reconhecer o corpo através da vivência de: Jogos (imaginativos, sensoriais, de atenção, verbais da tradição popular); brinquedos cantados e historiados; brincadeiras populares; e, expressões de movimentos básicos. ◦ Vivenciar diferentes atividades corporais que se evidenciem na organização do espaço físico. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jogos e brincadeiras. ◦ Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos. ◦ Atividades corporais que favoreçam as oportunidades de movimentação ampla e de exploração dos diferentes espaços. ◦ Jogos e vivências corporais que induzam à (re) significação e mobilização das regras, das lógicas e das produções do inesperado num contexto regrado. ◦ Elementos básicos das lutas associados às brincadeiras e aos jogos. ◦ Elementos básicos da ginástica natural.
	<p>Jogos, lutas e ginásticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Usufruir elementos básicos da prática das lutas e da ginástica, respeitando as regras e 	

Fonte: Alagoas (2014, p. 131).

Para Silva (2015) as marcas das habilidades e competências nas políticas curriculares têm como esteio, no Brasil, o pensamento neoliberal dirigindo a organização dos saberes escolares para o atendimento as demandas de um mundo globalizado. Assim, observamos nessa organização uma ênfase nos aspectos psicológicos com vistas a formação de um aluno se adapte as necessidades do meio.

Quanto a orientação número 2 de que haja organização dos saberes em torno de eixos inferimos que esses correspondem a uma tendência nacional, expressa, entre outros, em documentos oficiais (BRASIL, 2013, 2017) que buscam superar o trato com os saberes escolares de forma estanque. No caso específico da interdisciplinaridade Fazenda (2003) nos afirma que intenciona-se uma (re)aproximação dos objetos dos componentes curriculares para apreensão do real.

Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 36).

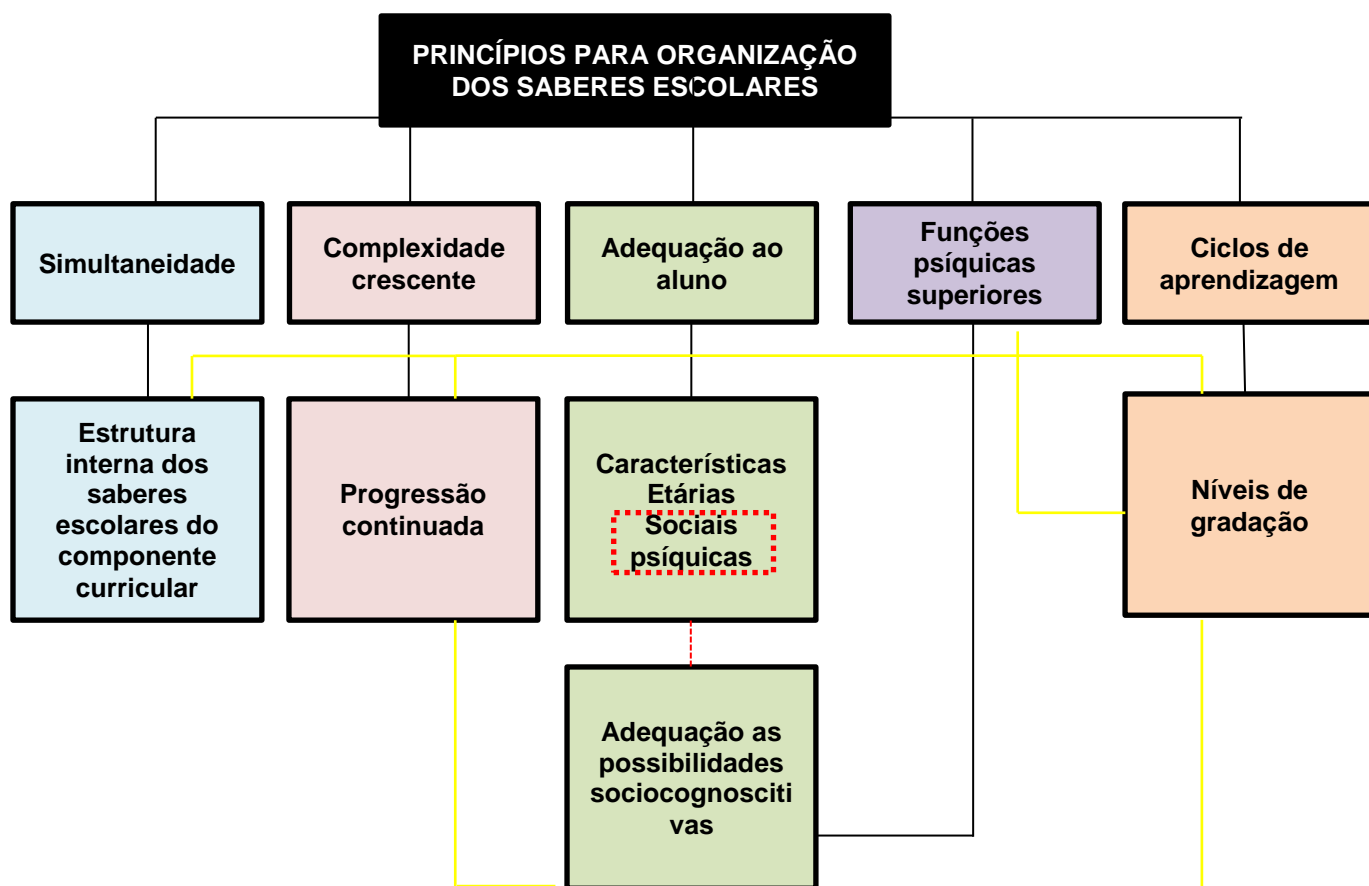
Assim, podemos evidenciar que a nível de orientações há uma aproximação grande entre as questões de organização e sistematização dos saberes. Não havendo nos documentos analisados preocupação em distinguir quais orientações são específicas para cada uma dessas questões.

No que concerne aos princípios, os compreendemos aqui como conhecimentos fundamentais para a organização dos saberes escolares. Estes estão presentes nas propostas (AMAZONAS, 2012; DISTRITO FEDERAL, s/db; GOIÁS, s/d, 2010; MATO GROSSO DO SUL, 2012a, 2012b; MINAS GERAIS, s/d; PARANÁ, 2008; PERNAMBUCO, 2013a; PIAUÍ, 2013a; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SÃO PAULO, 2012, 2014; TOCANTINS, 2009b).

Destacamos inicialmente que nas propostas analisadas tanto encontramos aquelas que não abordaram princípios/orientações, com algumas que apenas apresentam orientações, outras que apresentam orientações e princípios, e ainda aquelas que apresentam apenas princípios e que estes diferem a depender da etapa de escolarização a que se destinam conforme dados do Quadro E.

A partir de tal quadro construímos a figura F na qual apresentamos os princípios identificados nas propostas e estabelecemos relações entre eles.

Figura F-Princípios para organização dos saberes escolares em propostas curriculares estaduais para Educação Física.



No que concerne ao princípio da simultaneidade identificamos esse como a indicação de que os saberes escolares possam ser tratados nos diferentes ciclos de escolarização sem que para tal seja utilizada a lógica do pré-requisito, ou seja, aprendizagem de um saber para que o outro possa então ser trabalhado.

Assim, a metodologia (sequência didática) que poderá auxiliar o **desenvolvimento e** a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos do componente curricular Educação Física: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas - elementos básicos para o ensino médio - orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não requerem pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente (GOIÁS, s/db, p. 2).

Tal princípio está presente no Coletivo de Autores (2014) defendido a partir da lógica dialética na qual a relação entre os saberes deve ser explicitada para que o aluno desenvolva a compreensão de concreticidade com que com os saberes se apresentam na realidade. Conforme Gama (2015, p. 205)

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade.

Relacionamos ao princípio da simultaneidade o da estrutura interna dos componentes curriculares. Nesse princípio o aspecto epistemológico, ou seja, o que é particular do componente curricular se expressa e deverá se articular com a complexidade crescente tanto em uma mesma unidade didática, em sua disposição vertical dos saberes escolares, quanto na horizontalidade.

Em linhas gerais, três critérios diferentes são utilizados na sequência/progressão das competências, sem estabelecer, necessariamente, uma ordem hierárquica entre eles. [...] O segundo sustenta-se na lógica da **estrutura interna do conhecimento** das disciplinas, a qual, dentro de uma ideia de complexificação espiralada, entende que alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros, ainda que sempre retomados em redes de saberes cada vez mais densas (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 44-45).

Assim, o princípio da complexidade crescente diz respeito a organização dos saberes escolares de forma a produzir uma gradação ascendente no decorrer dos anos da Educação Básica.

Os Conteúdos Estruturantes da Educação Física para a Educação Básica devem ser **abordados em complexidade crescente**¹⁹, isto porque, **em cada um dos níveis de ensino** os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 62). [grifo nosso]

Os Conteúdos Estruturantes da Educação Física para a Educação Básica devem ser **abordados em complexidade crescente**¹⁹, isto porque, **em cada um dos níveis de ensino** os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento sistematizado, que devem ser consideradas no processo de ensino/aprendizagem.

¹⁹ Abordar os Conteúdos Estruturantes em complexidade crescente significa romper com a visão etapista de conhecimento, cuja exposição de conteúdos pauta-se em pré-requisitos. Exemplo dessa visão pode ser observado nos esportes, por exemplo, quando se acredita que o aluno necessita primeiramente conhecer as regras, para posteriormente vivenciá-las na prática. Essa forma de abordagem evidencia-se destinar para a quinta e sexta séries a vivência de diversos jogos pré-desportivos e, para a sétima e oitava séries, o reconhecimento das regras de diferentes modalidades esportivas. Na compreensão de abordagem crescente de complexidade, esses assuntos não são vistos separadamente. Desde a quinta série o aluno terá contato com regras e jogos pré-esportivos e esportivos, sendo o enfoque diferenciado para cada série, de acordo com sua capacidade de abstração (PARANÁ, 2008, p.62). [grifo nosso]

Cabe ressaltar que tratar o conhecimento não significa abordar o conteúdo 'teórico', mas, sobretudo, desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a construção do conhecimento pela práxis, isto é, proporcionar, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e a reflexão sobre o movimento corporal, **tudo isso segundo o princípio da complexidade crescente, em que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio** (PARANÁ, 2008, p. 72-73). [grifo nosso]

Desta forma é que o princípio da complexidade crescente se articula com a progressão continuada dos saberes. Onde o mesmo saber escolar pode estar presente em diferentes anos escolares de forma continuada, porém revelando uma progressão em sua complexidade.

Nesse processo de complexidade crescente há que se considerar o princípio da adequação ao aluno, vinculado nas propostas ora a características

etárias, sociais e psíquicas, de forma dissociadas ou com associações binárias, ora as possibilidades sociocognoscitivas.

As propostas que abordam esse princípio revelaram aproximação com o subsídio teórico da psicologia Histórico-Cultural (DISTRITO FEDERAL, s/dd; MATO GROSSO DO SUL, 2012b; TOCANTINS, 2009a), e têm como traço comum a questão da organização dos saberes escolares está subjacente a questão metodológica.

Esta **organização dependerá do conteúdo a ser abordado, do grau de habilidade dos alunos**, e da possibilidade de troca de conhecimentos, vinculados à ação cooperativa na busca de superação de suas próprias capacidades, **criando situações significativas e contextualizadas adequadas à faixa etária** e possibilidade de cada um (TOCANTINS, 2009a, p. 108). [grifo nosso]

O trato do conhecimento do componente curricular Educação Física reflete sua direção epistemológica, organizada a partir da seleção e sistematização de objetivos e do projeto de educação onde seja explicitada: relevância social, **adequação às possibilidades sociocognitivas de estudantes**, contemporaneidade e **simultaneidade de conteúdos como dados da realidade**, sem preocupação em vencer etapas, mas com complementaridade de conhecimentos (DISTRITO FEDERAL, s/dd, p. 73). [grifo nosso]

À escola e ao professor que receberá esse educando cabe o cuidado no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o conhecimento de suas características etárias, sociais e psicológicas e orientações pedagógicas que venham atender a essas características (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 17).

Sistematizar conhecimentos, criar estratégias didático-pedagógicas que possibilitem aos estudantes estruturarem conceitos, bem como, conforme o desenvolvimento próprio de cada faixa etária, evoluir das operações concretas às abstratas do raciocínio são importantes práticas de articulação entre o ensino fundamental e médio (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 17).

Malanchen (2014) nos chama atenção, no tocante ao princípio da complexidade crescente, para a necessária unidade entre os critérios contidos no próprio conhecimento, o que na proposta identificamos sob a denominação de “estrutura interna dos saberes escolares do componente curricular” e as características do psiquismo dos alunos.

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (MALANCHEN, 2014, p. 169).

Organizar os saberes escolares levando em consideração apenas, ou sobretudo, a característica etária conforme Martins (2016) não corresponde a um parâmetro real de adequação ao aluno. Representa uma pseudoconcreticidade nos parâmetros haja vista que a questão social e suas influências na evolução/transformação do psiquismo são secundarizadas quando não ignoradas.

Ao passo que a consideração das possibilidades sociocognoscitivas expressam a compreensão que determinantes sócio históricos e não apenas os biológicos fazem parte da construção do psiquismo do aluno, logo precisam ser considerados no princípio de adequação ao aluno para que tenhamos parâmetros concretos para a organização dos saberes escolares.

Admitindo-se tal compreensão PiauÍ (2013a) aponta de forma implícita outro princípio, o das funções psíquicas superiores.

[...] compreende-se que a instituição escola tem como missão gerir expectativas de aprendizagem que, segundo os estudos de Vygotsky, significa aquisição de conhecimentos, numa relação dialética formada pelo ser humano em sociedade, tendo como mediadores os instrumentos e os signos (PIAUÍ, 2013a, p. 15).

A construção da aprendizagem é um processo complexo que envolve diversas funções cerebrais e processos mentais (atenção, percepção, memória, sensibilidade, habilidades psicomotoras, e capacidade de análise, classificação, seriação, associação, reversibilidade, generalização, síntese, generalização e síntese). Assim, aprender significa a interação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido e essa relação por elementos mediadores [os signos] tendo em vista uma aprendizagem significativa (PIAUÍ, 2013a, p.16).

Tais funções diferenciam os animais, mesmo os mais desenvolvidos, dos homens. A psicologia Histórico-Cultural defende que essas funções têm seu desenvolvimento vinculado a mediação de instrumentos, os signos, entre o sujeito que se apropria da realidade (aluno) e o objeto do qual ele se apropria. Traço de uma construção social.

Distingue-se das funções psíquicas superiores as elementares. Essas últimas são funções presentes tanto nos animais, mesmo os menos desenvolvidos, quanto nos homens. Têm sua origem e desenvolvimento arraigados a questões biológicas, e expressam-se nas relações mais simples de ação-reflexão, comuns no processo de adaptação dos animais ao meio ambiente.

Martins (2013) ao abordar as contribuições de Lev Vygotsky acerca das funções psíquicas superiores, em especial, as presentes no tomo III de suas “Obras escolhidas”, ratifica que

Vigotski conclui que a principal peculiaridade das ‘estruturas superiores’ [funções psíquicas superiores] radica da mediação dos signos, fundamentalmente, já que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva de suas respostas. Destarte, a mediação do signo ‘destrói’ a totalidade dinâmica primitiva, porém, ao mesmo tempo, ‘conserva’, em nova forma, o nexos situação-resposta. Se na base das ‘estruturas primitivas’ [funções psíquicas elementares] existe uma relação imediata entre o ser e a situação, isto é, uma fusão entre ambos, graças a ‘estruturas culturalmente formadas’ o homem rompe os grilhões naturais e coloca sob seu poder não apenas a situação, mas, sobretudo, o seu próprio comportamento (MARTINS, 2013, p. 90).

O outro princípio apontado para organização dos saberes qual seja, os ciclos de aprendizagem, expressam o processo de organização do pensamento, (PERNAMBUCO, 2013a) estão imbrincados com as funções psíquicas superiores uma vez que os primeiros relevam os processos pelos quais os saltos qualitativos das funções psíquicas ocorrem.

Estes Parâmetros Curriculares de Educação Física são inspirados na ideia dos ciclos de aprendizagem [...] podemos dizer que os ciclos de aprendizagem são um processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, mediante a formação de representações, generalizações e regularidades, com a finalidade de atribuir níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada ao tratar o conteúdo em progressão contínua, partindo da condição dos aprendizes na interação social (PERNAMBUCO, 2013a, p. 28).

Adotar ciclos de aprendizagem para organização dos saberes escolares implica no reconhecimento de diferentes graus de complexidade com vista à elevação do nível de compreensão que o aluno possui acerca dos saberes

escolares relacionados a cultura corporal. Nega-se ainda uma linearidade, no processo de aprendizagem.

Ao abordar os ciclos de aprendizagem e a elevação do pensamento teórico Lorenzini (2013) chama a atenção para o fato das considerações presentes no Coletivo de Autores (2014) terem seu esteio em representantes da psicologia histórico-cultural. Para quem o desenvolvimento do psiquismo não é linear e regulado por uma ordem meramente biológica, mas sim um processo complexo de saltos quantitativos, qualitativos, e transformações sob influência de fatores culturais e biológicos.

Gama (2015) ao investigar a concepção de currículo nas obras de Dermeval Saviani nos apresenta discussões que chamam a atenção para quebra da lógica formal quando se adota os ciclos de organização do pensamento, ratificando e complementando a contribuição de Lorenzini (2013).

À medida que avançam os ciclos o conhecimento vai sendo tratado de maneira mais complexa, de forma que o estudante passe por sucessivas aproximações no processo de conhecimento. Pautado na lógica dialética, tal perspectiva, aponta para a superação do trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, por princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição (GAMA, 2015, p. 163).

Isto posto, para elaboração da organização curricular dos saberes escolares ao longo da Educação Básica, que tomam como princípio os ciclos do pensamento, apontamos a importância de se compreender esse processo a luz de desenvolvimento do psiquismo, conforme salienta Vygotsky (2001) “Para se idealizar métodos eficazes de instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário compreender o desenvolvimento dos conhecimentos científicos no espírito da criança” (p.192).

Por isso que associamos o princípio dos ciclos de aprendizagem ao princípio dos níveis de graduação. Esse último se refere aos graus com que os saberes devem ser abordados em diferentes ciclos.

Há que se ressaltar, no entanto, que as propostas que indicam o princípio de níveis de graduação não explicitaram aproximação com o referencial teórico da psicologia Histórico-Cultural. Foram propostas que expressaram aproximação

com as Teorias do Apendar a Aprender no referencial geral, e um ecletismo quando da especificidade da Educação Física.

Em Minas Gerais (s/d) há uma matriz curricular em que os saberes escolares distribuídos pelos anos do ensino fundamental (anos iniciais) a partir dos eixos: esporte; jogos e brincadeiras; danças, atividades rítmicas e movimentos expressivos; ginástica e suas manifestações, que são associados a um determinado nível de gradação com que deve ser abordado, a saber: introduzir, aprofundar e consolidar.

É importante destacarmos, que nesse documento especificamente, não há nenhuma explicação acerca do significado de cada um desses níveis, nem informações quanto ao referencial teórico que foi utilizado para sua construção. É possível que essa ausência de explicações/discussões esteja relacionada com o fato de Minas Gerais (s/d) ter sido disponibilizado em sua versão preliminar.

Na busca de compreender o princípio dos níveis de gradação, nessa proposta, identificamos uma discussão, ainda que bastante sucinta, acerca do que se espera que o professor realize em cada um dos níveis introduzir, aprofundar e consolidar nas propostas curriculares para ensino fundamental- anos finais de outros componentes: arte, ciências, geografia, história, língua inglesa, matemática e português.

Finalmente, ao incluirmos a Gradação Introduzir, Aprofundar e Consolidar - I, A, C - para o desenvolvimento das habilidades ao longo dos anos de escolaridade, distribuída para cada habilidade/conteúdo, em seu respectivo ano/ciclo de escolaridade, reafirmamos o que já tem sido prática cotidiana dos nossos colegas professores de anos iniciais. **Ao iniciar uma habilidade, introduzir uma habilidade através de novo conhecimento, o professor deve mobilizar conhecimentos prévios, contextualizando, despertando a atenção e o apreço do aluno para a temática. Em momento seguinte da aprendizagem, faz-se necessário aprofundar essa habilidade, num trabalho sistematizado, relacionando essas aprendizagens ao contexto e a outros temas próximos. Finalmente, consolidar aquela aprendizagem, também com atividades sistematizadas, significa torná-la um saber significativo para o aluno, com o qual ele possa contar para desenvolver outras habilidades, ao longo de seu processo educacional** (MINAS GERAIS, 2014, p.3). [grifo nosso]

Essa discussão não indica para o professor, por exemplo, o porquê de alguns saberes serem abordados em dois níveis diferentes no mesmo ano, por

exemplo “Ginástica artística e seus aparelhos” no 4º ano com a indicação de I/A, e no 5º ano indicação de A/C (MINAS GERAIS, s/d, p. 14).

Julgamos que a ausência dessa explicação, essa lacuna, para que se compreenda a proposição de organização pode ser vinculada ao esteio teórico, geral, do qual a proposta se aproxima. Haja vista que nele não há preocupação com a organização dos saberes a partir dos ciclos de pensamento. Fica ainda mais difícil para o professor compreender o cerne dessa proposição de organização pelo fato de ser o ecletismo teórico que marca o referencial teórico específico da Educação Física.

Em São Paulo (2012) identificamos elementos que dizem respeito a gradação dos saberes escolares relacionados as habilidades de identificar e reconhecer, em um primeiro momento, e sendo ampliadas posteriormente para habilidades de relacionar e analisar.

No que se refere a este componente curricular, **as habilidades identificar e reconhecer**, desenvolvidas por meio dos eixos de conteúdo, **são ampliadas ao longo da escolarização, para habilidades como relacionar e analisar**. No Ensino Médio, pretende-se que habilidades como apreciar, elaborar e intervir, desenvolvidas na inter-relação entre os eixos de conteúdo e os eixos temáticos, contribuam para a construção da autonomia crítica e autocrítica do aluno (SÃO PAULO, 2012, p. 229). [grifo nosso]

Para tanto os aspectos psicológicos aparecem em passagens da proposta, a exemplo da que se segue, sem, no entanto, fazer alguma relação entre esse aspecto e o princípio da gradação dos saberes escolares.

Mais especificamente **na 7a e 8a séries, o amadurecimento das capacidades de abstração e reflexão permite avançar no processo de contextualização e fundamentação dos eixos de conteúdo da Educação Física** (jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica) nas dimensões biológicas, sociais, históricas etc., no sentido de possibilitar aos alunos a reflexão a partir do confronto de suas próprias experiências de Se-Movimentar com a sistematização e do aprofundamento de conhecimentos propiciados pela Educação Física como área de estudo (SÃO PAULO, 2012, p. 227). [grifo nosso]

Concordamos com Escobar (1997) que a essência dos fundamentos dos aspectos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos imprimirão marcas indelévels na forma como os saberes escolares serão organizados e apropriados pelos alunos. Assim sendo, a falta de clareza na adoção de princípios para

organização dos saberes escolares reverbera negativamente no processo de apropriação desses pelos alunos.

A essência da fundamentação lógico-psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries [e ciclos] e incide sobre a fixação do tempo necessário para os alunos aprendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais (ESCOBAR, 1997, p. 67).

Pelo exposto podemos constatar que os princípios identificados nas propostas analisadas aparecem, sobremaneira, subjacente a questões de ordem metodológica, implícitos, ou ainda abordados com elementos parcos.

Disto, é possível inferirmos que os princípios de organização na forma com que são apresentados nas propostas analisadas são insuficientes para subsidiar os professores no que concerne a construção de planos de ensino para as diferentes séries/ciclos de escolarização, logo como instrumento direcionados da prática pedagógica desses sujeitos educacionais.

De forma geral, verificamos que as propostas que expressaram aproximação com base crítica conseguem/optam por apresentar, ainda que de maneira pouco sistematizada, princípios de organização dos saberes escolares. Ao passo que àquelas que se aproximam de outras bases, ou expressam ecletismo teórico tendem a apresentarem apenas passagens da quais algum princípio pode ser extraído, em um processo de aguçado limar das passagens, mas desconexo dos demais encaminhamentos presentes nas propostas.

Destarte afirmamos que as propostas curriculares estaduais analisadas, revelam lacunas quanto aos nexos e relações entre os princípios para organização dos saberes escolares nos seus aspectos psicológico, pedagógico e lógico, as proposições ora apresentadas em suas matrizes e o projeto de educação e Educação Física que se defende para os alunos. Comprometendo, a nosso ver, sobremaneira a prática pedagógica dos professores que se utilizam dessas propostas como subsídio teórico.

No que concerne ao outro elemento perscrutado nas propostas estaduais analisadas, a etapa da Educação Básica para qual se apresentam as proposições de organização dos saberes escolares, verificamos que a Educação Infantil não é contemplada em nenhuma dessas propostas.

Concordamos com Paiva (2017) que, dentre outros motivos, tal como a compreensão da Educação Infantil enraizada no assistencialismo da criança pequena, a ausência de matrizes de organização para essa etapa pode ter como hipótese o fato de que

[...] no sistema educacional brasileiro, o Ensino Fundamental e Médio é de responsabilidade do Governo Estadual e a Educação Infantil do Governo Municipal, o que justifica a prioridade dos governos dos Estados brasileiros em elaborar propostas curriculares, especificamente para os níveis do Ensino Fundamental e Médio (PAIVA, 2017, p. 102).

Apesar de reconhecermos essa possibilidade de explicação, verificamos que são necessárias investigações específicas em propostas municipais para que se possa ratificar a hipótese apresentada, bem como termos subsídios para uma análise mais ampla dos nexos existentes na sequência gradativa horizontal dos saberes escolares da Educação Física na Educação Básica.

Entre as etapas contempladas, conforme Gráfico B, destacamos que há uma tendência de propor-se organização, na mesma proposta, para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e Ensino Médio. Tal tendência se expressa 64% das propostas analisadas, a saber: Alagoas (2014), Amapá (2009), Distrito Federal (s/db, s/dc), Goiás (2010; s/d), Mato Grosso do Sul (2012a, 2012b), Pernambuco (2015, s/da, s/db), Piauí (2013b, 2013c), Rondônia (2013a, 2013b), Sergipe (2011), São Paulo (2012, 2014) e Tocantins (2009a, 2009b).

Termos mais da metade das propostas analisadas abarcando o ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, a nosso ver, revela a possibilidade de avançarmos na apropriação dos saberes escolares pelos alunos, sobretudo o das escolas públicas, em seu processo de escolarização básica. Desde de que se empreenda esforços para superar a fragilidade subjacente ao ecletismo teórico identificado nessas propostas curriculares.

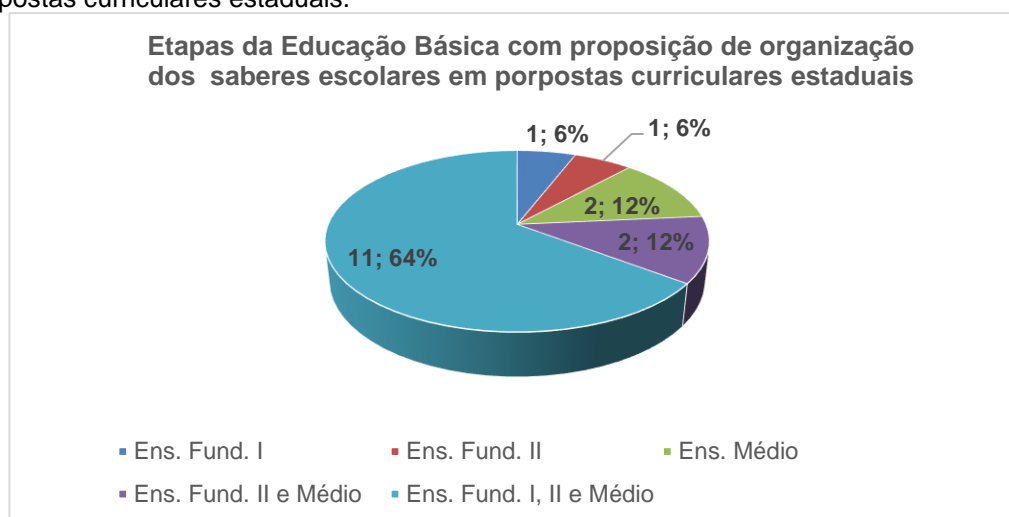
Expressando representações bem reduzidas quando comparadas com a anterior identificamos que apenas 12% das propostas se voltam para organização dos saberes apenas no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Foram elas: Acre (2010a, 2010b) e Rio Grande do Sul (2009). Com igual percentual temos as propostas que se ativeram a ensino médio (AMAZONAS, 2012; CEARÁ, 2009).

Ao passo que também comungando do mesmo percentual de 6% identificamos a proposta de Minas Gerais (s/d) destinada ao Ensino Fundamental (anos iniciais) e Paraná (2012) para o Ensino Fundamental (anos finais).

Com relações a essas propostas que se voltam para 1 ou 2 das etapas da Educação Básica, sobretudo contemplando o Ensino Médio, além da hipótese levantada por Paiva (2017) arriscamo-nos a inferir que sua escolha pode ser vinculada ao foco nas avaliações de larga escala. Especificamente o exame nacional do ensino médio (ENEM) que atualmente é uma das formas utilizadas para ingresso no ensino superior, e objeto utilizado como propaganda feiticizadora da qualidade educacional das escolas.

É imperioso levarmos a cabo também que os dados aqui analisados expressam um momento histórico de tais propostas, sob influências de um contexto político de disputas no qual as políticas curriculares estão inseridas. Essas acabam por expressar as forças sofridas/exercidas a partir das prioridades/recortes nelas contidas.

Gráfico B- Etapas da Educação Básica com proposição de organização dos saberes escolares em propostas curriculares estaduais.



Diante do exposto podemos inferir que nas propostas analisadas tende-se a não expressar uma adoção, nomeada, a referências teóricas de currículo, psicologia e da Educação Física. Sendo necessário uma análise refinada para que se possa chegar, via elementos dispersos, a uma provável aproximação teórica.

Para nós essa realidade acaba por gerar um óbice, a partir de uma base crítica, ao processo de organização dos saberes escolares da Educação Física. Haja vista que o professor fica parcamente com elementos teóricos para lhe subsidiar nesse processo.

Foram nas propostas que se aproximam das teorias pedagógicas do Aprender a Aprender onde identificamos de forma contundente a explicitação dos pilares que as rege. Realidade que corrobora com a denúncia feitas por alguns estudos quanto a franca ascensão, e preocupante adoção desse esteio teórico pela educação brasileira uma vez que se reconhece o esvaziamento do trabalho pedagógico nessa base teórica. (FACCI, 2011; MARTINS, 2013a; MELO, F., 2017). Isto posto, inferimos que não se trata de tendência epistemológica de não se demarcar o uso de uma teoria, mas expressão de um momento de profundos embates nos quais as teorias hegemônicas continuam a deixar suas marcas.

Nessa conjuntura, há que se atentar para a secundarização, do processo de organização dos saberes escolares, mesmo nas propostas que revelam uma aproximação com uma, ou mais de uma das bases críticas (curricular, psicológica, pedagógica, Educação Física). Em prol de maior ênfase no trato com esses saberes. Ainda que, quando se aborde o trato em algumas seja o momento no qual os princípios/orientações referentes a organização sejam identificados, há superficialidade, confusão teórica, escassez de discussões acerca nos nexos e relações entre os esses princípios.

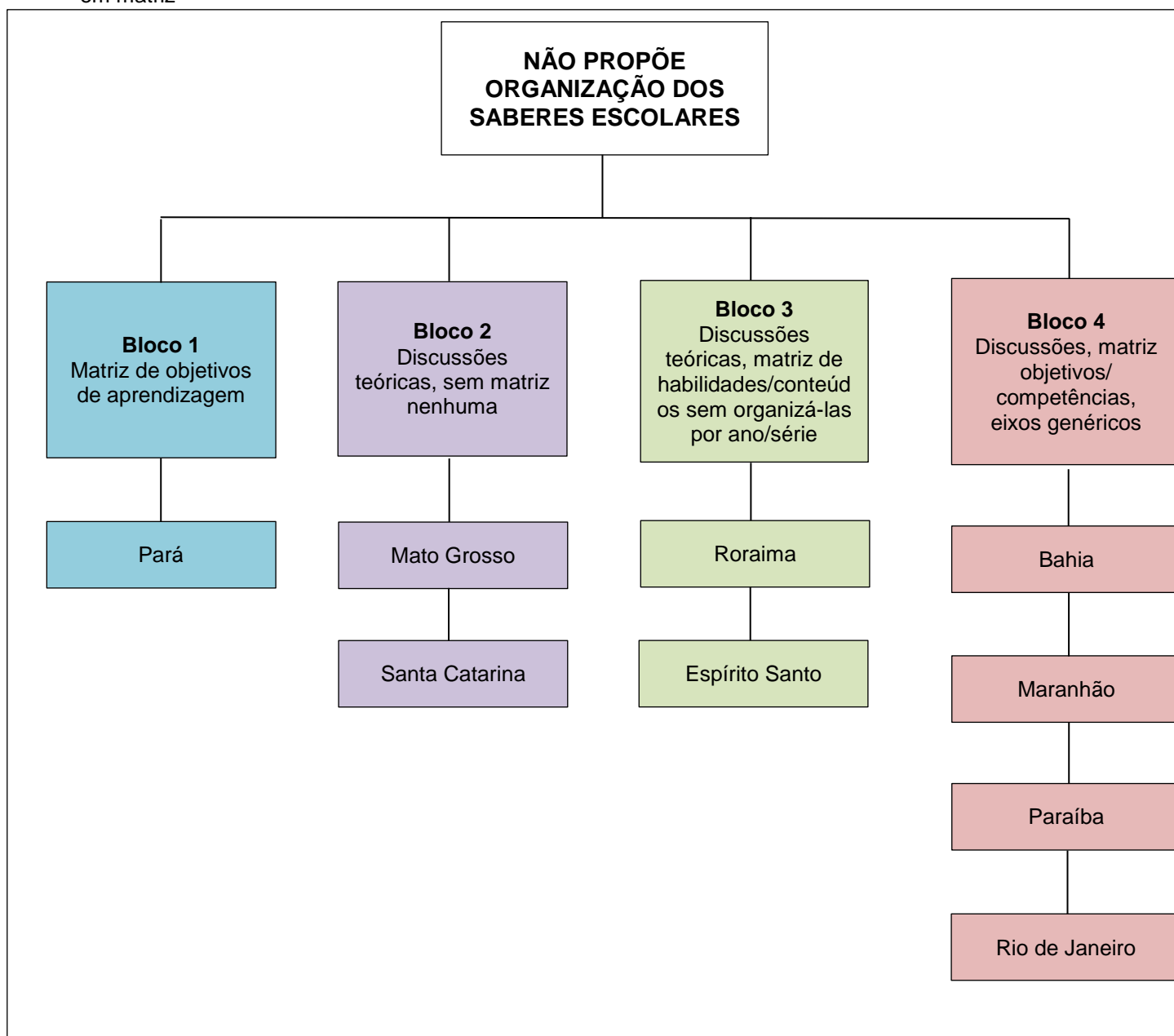
Conforme Souza Junior (2007) essa dificuldade não era prerrogativa da EFE, pelo contrário. Componentes curriculares com *status* educacional mais elevados tais como português e matemática não expressam consenso e clareza no fazeres de suas organizações de saberes escolares.

Passados 10 anos desse estudo os documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas da EFE nos Estados brasileiros ainda demonstram lacunas na explicação e/ou explicitação dos princípios que regem as organizações dos saberes propostas em suas matrizes. Ainda que, de forma geral, assinalem que deve haver uma organização dos saberes escolares que revele progressão dos mesmos ao longo da Educação Básica.

3.2 Propostas curriculares estaduais para EFE sem matriz de organização dos saberes escolares: características e direcionamentos

Com relação aos Estados que possuem propostas curriculares, mas não expressam uma proposição de organização dos saberes escolares é importante diferenciá-las, e o faremos a partir de blocos, conforme Figura G.

Figura G- Características das propostas sem proposição de organização dos saberes escolares em matriz



Inserimos como integrante do bloco 1 a proposta do Pará (s/d) por apresentar apenas uma matriz de objetivos de aprendizagem vinculada a eixos estruturadores, comuns a todos os componentes curriculares e inspirados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), sem, contudo, desenvolver discussões teórico-metodológicas acerca ou que reverberem na organização curricular da Educação Física. A partir destes eixos genéricos: “[...] o espaço/tempo e suas transformações; linguagens e suas formas comunicativas; valores para a vida social e cultura e identidade” (PARÁ, s/d, p. 2) a proposta indica sub-eixos e objetivos de aprendizagem vinculados a cada um dos ciclos de aprendizagem, conforme exemplo do ciclo de aprendizagem I.

Eixo 1: O ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES

SUB-EIXO 1. Interação e reconhecimento de elementos contidos no ambiente a partir de vivências, linguagens e expressões artísticas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

[...] 1.1. EDUCAÇÃO FÍSICA. Identificar através das práticas corporais elementos e formas de organização espacial relacionado à sua realidade. [...]

SUB-EIXO 2. As linguagens e seus significados contidos no espaço social na formação dos sujeitos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

[...] 2.1 EF. Vivenciar as práticas corporais, considerando os movimentos naturais (saltos, giros) relacionadas à formação humana dos sujeitos e da sociedade.[...]

SUB-EIXO 3. A dimensão espaço/tempo na relação das diversas linguagens e o indivíduo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

[...] 3.1. EF. Vivenciar de forma lúdica as variadas brincadeiras praticadas ao longo dos tempos como expressão dos diferentes povos.

3.2. EF. Vivenciar experiências lúdicas como cantigas de roda, e pequenos jogos em diversos espaços pedagógicos.

SUB-EIXO 4. O espaço/tempo como gerador do processo de alfabetização cultural/letramento dos sujeitos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

[...]4.1. EF. Vivenciar e compreender temas da cultura corporal também como processo de formação permanente e contínuo de letramento e *alfabetização cultural* [...] (PARÁ, s/d, p.4-5, grifo do autor).

Ressaltamos que Pará (s/d) indica existir um outro documento curricular com informações que podem trazer contribuições para organização dos saberes escolares da Educação Física, no entanto o mesmo não está disponível eletronicamente. A partir do disponibilizado julgamos incipientes as informações para que o professor construa a sequência gradativa horizontal e inexistentes para uma disposição vertical.

[...] esta proposta curricular não especifica ou determina conteúdos/temas a serem trabalhados pelo/a professor/a ou pela escola, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados ao final de cada ciclo. No entanto, no documento-base, cada área/componente curricular indica seus objetos de estudo, principais alternativas metodológicas, abordagens temáticas constituídas historicamente, entre outros aspectos (PARÁ, s/d, p. 2).

Já o bloco 2 integra as propostas que apresentam discussões acerca da organização curricular dos saberes escolares, porém não elaboram uma proposição para tal ao longo da Educação Básica, são elas: Mato Grosso (2010) e Santa Catarina (2014).

Nessas duas propostas identificamos discussões, em diferentes níveis de profundidade e clareza, no tocante aos estágios de desenvolvimento humano e suas relações com a organização curricular dos saberes escolares. Salientamos que em ambas Mato Grosso (2010) e Santa Catarina (2014) essas discussões estão localizadas na parte geral das propostas, porém na primeira verificamos que é feita uma relação entre os estágios e a organização dos saberes de forma implícita.

Em Mato Grosso (2010) há indicação de que as características do ciclo de desenvolvimento humano são consideradas pelas áreas de conhecimento, e uma breve explanação sobre essas características relacionando-as com a Educação Física. Na qual para o 1º ciclo (6 a 8 anos) destaca-se “[...] o intenso ato de movimentar-se[...] (p.19), 2º (9 aos 11 anos) ciclo conscientização de sua atividade mental e 3º (12 aos 14 anos) ciclo ampliação das referências conceituas.

[...] **As Áreas de Conhecimento consideram as características inerentes a cada ciclo vital humano** - infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos), adolescência (12 a 14 anos) [...] de modo que os conhecimentos específicos de cada componente curricular [...] possibilitem a construção e/ou a apropriação dos significados sócio-histórico-culturais elaborados [...] (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

No 1º Ciclo, a criança de 6 a 8 anos encontra-se em um momento privilegiado de construções culturais pelo movimento, sendo característico o intenso ato de movimentar-se, construído além da escola, um conjunto de saberes corporais, repletos de emoções, desejos e motivações que são próprias desse período, cabendo a ela vivenciar e ampliar a construção dos conhecimentos (MATO GROSSO, 2010, p.19)

[...] no 2º Ciclo, os movimentos espontâneos considerados no 1º Ciclo começam a ser sistematizados, permitindo ao estudante usufruir, com maior propriedade, das manifestações da cultura corporal.[...] Segundo Soares et al (2009): “[...] o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração e confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre ele”. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social (MATO GROSSO, 2010, p. 30).

Momentos que possibilitem a problematização, a ampliação e a reconstrução dos conhecimentos relacionados às práticas corporais devem ser evidenciados nas aulas de Educação Física porque os estudantes, neste ciclo [3º ciclo], têm condições de ampliar suas referências conceituais (MATO GROSSO, 2010, p. 40).

A seguir a proposta apresenta um exemplo, tomando como referência o ensino da dança, de como seria o trabalho na Educação Física coerente com os ciclos de desenvolvimento humano. Pelo exposto depreende-se informações que podem auxiliar o professor na construção da sequência gradativa horizontal dos saberes escolares, mas que são superficiais e parciais. Haja vista que não se explica a relação entre as características do desenvolvimento humano e a organização dos saberes escolares, não contempla as características do desenvolvimento humano a partir dos 14 anos até a conclusão de sua vida escolar e o que apresenta com relação aos demais etapas é muito sucinto, necessitando de uma indicação de referencial teórico para que o professor tenha condições de aprofundar e materializá-las na organização curricular, sob risco da proposta não se materializar a partir do que foi pensada inicialmente.

[...] **no primeiro ciclo**, a criança vivencia diferentes ritmos selecionados a partir de sua espontaneidade, da sua bagagem motora, e vai se apropriando de conhecimentos que permitem **identificar** essa prática enquanto **elemento da cultura corporal de movimento**. **No 2º Ciclo**, as vivências mais elaboradas (danças populares, danças folclóricas e danças clássicas, entre outras) permitem ao estudante **sistematizar os conhecimentos** relacionados às diferentes formas de dançar, de estabelecer relações entre ritmos e reconhecê-las como manifestações relacionadas a diferentes culturas. **No 3º Ciclo**, **deve ampliar conceitualmente os conhecimentos** relacionados a essas danças, identificar com propriedade, estabelecer relações, vivenciar com uma maior destreza os movimentos e ser capaz de ampliá-los e reinventá-los em todos os sentidos, pela construção de movimentos que resultem em

uma nova sequência coreográfica, ou a construção/reconstrução de uma manifestação associada ao seu contexto sociocultural (MATO GROSSO, 2010, p. 41). [grifo nosso]

O estudo de Cordovil et al (2015) reforça nossa ideia de que informações superficiais podem dificultar a materialização da proposta do Mato Grosso. Uma vez que em suas análises os autores, ao investigarem as expectativas dos alunos de uma escola estadual dessa rede, apontam que os alunos não conseguem reconhecer a contribuição da Educação Física para sua formação humana, já que as aulas, em sua maioria, não expressam progressão e continuidade dos saberes escolares dessa área sendo, sobretudo, vinculadas a momentos de recreação.

Já em Santa Catarina (2014) identificamos que na parte introdutória da proposta há uma delimitação do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural como subsidio para sua organização, o que já permite ao professor, se julgar necessário, ir a fonte ampliar e aprofundar o que foi apresentado na proposta.

Nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre **a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade**. [...] nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 33). [grifo nosso]

Na sequência das discussões Santa Catarina (2014, p. 35) ressalta que “É importante compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intimamente imbricados” e que assim sendo convém atentar para as atividades dominantes³⁹ dos sujeitos em seu percurso formativo. Mais uma vez o referencial teórico usado para alicerçar essas discussões foi explícito, a saber: as contribuições dos estudos de Alexis Leontiev, Vasili Davidov, Daniil Elkonin.

A partir de tais contribuições a proposta tece considerações quanto a 4 das atividades dominantes, e não justifica o porquê de tal recorte.

A primeira delas, a **comunicação emocional direta** com os adultos, é a atividade principal, desde as primeiras semanas de

³⁹ No texto da proposta Santa Catarina (2014) o termo utilizado é atividade principal, no entanto, optamos por adotar a terminologia atividade dominante por ser essa a utilizada pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

vida. Essa atividade se forma pela necessidade de interação com outras pessoas e se torna possível mediante a percepção do sujeito.[...] A partir do sexto mês, começam a se formar as **ações objetual-manipulatórias**.

[...] característica da criança nos primeiros anos de vida, o sujeito reproduz os procedimentos e as ações elaboradas socialmente pelo manuseio dos objetos/instrumentos. Nesse processo, ocorre, ainda, a separação da unidade adulto-criança, dando origem ao “eu infantil”, convertendo a criança em um sujeito singular de ações conscientes.[...]

Os **jogos protagonizados**, por sua vez, se constituem na atividade principal das crianças após os primeiros anos de vida [...] Ela surge com o conceito de infância, do modo como concebido hoje [...]

Decorrente dessa nova posição social, a criança, em linhas gerais, passa a não vivenciar mais diretamente muitas das situações reais. Por conseguinte, surge nela a necessidade de vivenciar esse contexto de forma simbólica, o que a leva a se envolver em tramas imaginárias, a exemplo dos jogos protagonizados, temáticos e das brincadeiras de ‘faz-de-conta’, fazendo emergir um momento específico do desenvolvimento social da vida humana.

A **atividade de estudo** possivelmente é definida nas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da necessidade e da participação em atividades de estudo, desenvolvem-se nos sujeitos a consciência, o ato criador e o pensamento teórico, como também as capacidades correspondentes – reflexão, análise e planificação mental. Essa atividade forma nos sujeitos as bases iniciais da consciência, do ato criador e do pensamento teórico (SANTA CATARINA, 2014, p. 38-39). [grifo nosso]

Para além de fazer o recorte, a proposta apresenta detalhamento nas discussões, que não cabe aqui trazê-los por ser nosso foco propostas que expressam uma organização curricular, e tece considerações que reverberam na organização dos saberes escolares.

O entendimento do desenvolvimento humano dessa forma traz implicações para a estruturação das atividades pedagógicas a serem levadas a efeito na Educação Básica, sobretudo quando se busca compreender o percurso formativo como uma unidade. Ao admitir-se que, em cada momento do desenvolvimento, há atividades principais, as quais são responsáveis pelas neoformações psíquicas, e que essas não desaparecem completamente, constituindo-se em linhas subsidiárias do desenvolvimento, demanda, em alguma medida, orientar a estruturação das atividades de aprendizagem a esses momentos, ao longo de todo o percurso formativo (SANTA CATARINA, 2014, p. 40).

Apesar de ter em seu bojo um conjunto de informações que podem auxiliar o professor na construção da organização curricular dos saberes escolares da

Educação Física, Santa Catarina (2014) não indica nenhuma proposição como norteamento para tal.

O bloco 3 corresponde a proposta de Roraima (2012) que traz, sobretudo, discussões teóricas acerca do histórico da EFE, infimamente aborda elementos relacionados a organização curricular dos saberes e apresenta uma matriz de conteúdo programático, sem, contudo, organizá-los nos diferentes anos de escolarização a que se voltam. Salientamos que não foi verificado nenhuma indicação de aporte teórico na proposta que permitisse a compreensão dos pressupostos teóricos que a alicerçaram.

No tocante a organização dos saberes escolares, a proposta aponta que “Os conteúdos de Educação Física estão organizados em quatro grandes contextos: Letramento, Cultura, Diversidade e o Ser Humano; Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente; Trabalho, Consumo e Lutas Por Direitos e Política, Ética e Cidadania [...]” (RORAIMA, 2012, p. 292). Alertamos para a dificuldade na inferência de quais os saberes que serão organizados nesses contextos. Uma vez que localizamos indicações antagônicas que ora dizem respeito a saúde, ora ao ser humano em sua totalidade, sendo a primeira recorrente.

Na escola, cada profissional de Educação Física deve estar comprometido não apenas com o ensino, mas principalmente com a aprendizagem, exercendo sua liderança para sensibilizar e estimular o aluno sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento global, para o processo de inclusão na sociedade e na melhoria da qualidade de vida (RORAIMA, 2012, p. 292).

A Educação Física possui um canal próprio de comunicação com o aluno, pela sua facilidade de trabalhar com o corpo, sendo o ser humano, na sua totalidade, o objeto de abordagem deste componente curricular (RORAIMA, 2012, p.292).

No século XXI, a fisiologia ganha destaque e importância em relação a outras ciências e o conceito fisiológico passam a prevalecer sobre o anatômico. O que se deseja não é a força, e sim a saúde. É preciso, também, considerar o lado moral. [...] Estamos, pois, hoje, na fase em que a educação física visa contribuir para do preparo físico, com a educação do aluno no seu tríplice aspecto: físico, moral e intelectual (RORAIMA, 2012, p. 293-294).

Ao nos voltamos para matriz apresentada identificamos que para cada bimestre letivo há uma lista de habilidades, seguida dos conteúdos estruturantes: desporto, jogos e brincadeiras, danças e lutas que são repetidos para os 4

bimestres. Na sequência há outra lista com temas e subtemas vinculados a denominação de “bloco de conteúdos numa correlação com âmbito nacional (Brasil) América Latina e mundial” (RORAIMA, 2012, p. 299) que são voltados para a 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, sem que haja especificação de uma gradação entre essas séries, conforme excerto a seguir.

**Contexto: Letramento, Cultura, Diversidade e o Ser Humano
PRIMEIRO BIMESTRE**

HABILIDADES

Identificar e diferenciar atividade física e exercício físico;
Diferenciar saúde individual de saúde coletiva; [...]

Conteúdo Estruturante

Desporto, Jogos e brincadeira, Danças, Lutas

Bloco De Conteúdos Numa Correlação Com Âmbito Nacional (Brasil), America Latina E Mundial.

1-Cultura Corporal X Corporeidade: Corpo, Saúde e Movimento Como: Saúde e Bem-Estar Físico.

- Importância da Educação Física: atividade física, exercício físico e saúde (aspectos gerais e a importância do movimento como: alongamentos, abordagens de conceitos de gêneros,) [...] (RORAIMA, 2012, p. 299).

É importante destacarmos que a referida proposta ao se reportar a metodologia de ensino da Educação Física indica a utilização das práxis e da reflexão como formas de trabalho pedagógico que subsidiarão a construção do conhecimento segundo princípio da complexidade crescente, mas não explica que princípio é esse, nem indica uma referência para que se possa buscar algo sobre.

A prática de educação física escolar deverá conquistar através de experiências, vivências prazerosas e desafiadoras, a continuidade regular de atividades físicas, permitindo contato corporal consigo mesmo e com o outro e devem ser organizadas metodologicamente em ação – reflexão – nova ação consciente [...] (RORAIMA, 2012, p. 303).

A ação - reflexão-ação neste contexto visa à construção do conhecimento pelas práxis e a reflexão sobre o mesmo conhecimento, tudo isso, **segundo o princípio da complexidade crescente do mesmo conteúdo**, o qual pode ser discutido nas séries subsequentes do ensino Médio (RORAIMA, 2012, p. 303). [grifo nosso]

Na literatura específica da Educação Física encontramos em Betti e Zuliani (2002) a indicação para, nas aulas desse componente curricular, o uso de princípios metodológicos, dentre outros, do princípio da complexidade.

Visualizamos nesse princípio uma forma de gradação horizontal dos saberes escolares sob a mesma denominação utilizada em Roraima (2012), no entanto não podemos afirmar que a proposta se refere a ele. Isto ratifica a importância de que explicita os referenciais teóricos que alicerçam as propostas curriculares.

Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.) (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 77).

Por fim o bloco 4 corresponde a outras propostas (BAHIA, 2013; MARANHÃO, 2014; PARAÍBA, 2010; RIO DE JANEIRO, 2012), a maioria da região nordeste, que apresentam discussões acerca ou que reverberam na organização curricular da Educação Física, a partir de uma ou mais de uma das temáticas: processo de formação do pensamento conceitual, princípio da complexidade crescente, processo de ensino e aprendizagem.

Além das discussões essas propostas ainda trazem uma matriz de competências/habilidades/objetivos organizada por eixos/conteúdos estruturantes e pelos anos de escolarização, porém os eixos e conteúdos estruturantes são genéricos e não possibilitam a gradação dos saberes escolares. Esses precisam ser inferidos a partir das competências/habilidades/objetivos o que pode gerar confusão a depender do entendimento do professor ao materializar essa proposta.

Com exceção de Rio de Janeiro (2012) é comum as demais 3 propostas que compõem o bloco 4, no tocante a organização dos saberes escolares, a abordagem da questão da gradação desses ao longo da Educação Básica. Porém, apenas em Bahia (2013) essa gradação é mais clara.

Para cada competência eleita, nesta proposta, o professor encontrará, a ela relacionada, uma média de três a cinco habilidades facilitadoras para Iniciar (I), Trabalhar Sistemáticamente (TS) ou Consolidar (C) as referidas competências. E estas letras que aparecem ao lado de cada competência indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento do estudante a cada ano letivo (BAHIA, 2013, p. 32).

A Educação Física deve ser um espaço dialético em que o professor atue de forma planejada e apropriada, balizado por

saberes pedagógicos, técnicos e científicos, que contribuam para a efetivação da aprendizagem tendo um olhar atento para as fases de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos estudantes, a fim de garantir a escolha adequada dos desdobramentos a serem realizados em cada ano da educação básica. Desse modo amplia de forma gradativa a complexidade das competências e dos conteúdos nucleares que serão abordados no componente curricular (MARANHÃO, 2014, p. 46).

[...] ao mesmo tempo, trabalhar a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos propostos e refletir sobre a Cultura Corporal, tomando como base o princípio da **complexidade crescente**.

Nessa perspectiva, o mesmo conteúdo pode ser trabalhado tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como está posto no tópico 'Organização Didática dos Conteúdos Estruturantes' (PARAÍBA, 2010, p. 36).

Observamos que o mesmo princípio que fora citado em Roraima (2012) está presente na proposta Paraíba (2010). Contudo, nessa última explicita-se o aporte teórico da pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora que subsidia a proposta, o que nos permite inferir que tal complexidade é realizada a luz do desenvolvimento psíquico do homem.

Colocamo-nos comprometidos em dar respostas aos interesses e anseios da classe trabalhadora, e, para isso, esses referenciais aqui apresentados tomam como bases teóricas a **Pedagogia Histórico-Crítica** e a **Abordagem Crítico-Superadora**, a qual admite a Cultura Corporal como objeto de estudo e têm como base a teoria do conhecimento materialista histórico-dialética (PARAÍBA, 2010, p. 3).

Julgamos que ao expressar seus referenciais, e a existência de coerência interna entre eles a proposta em questão revela um salto qualitativo, pois além de ratificar seu projeto de formação humana possibilita aos professores da rede reconhecerem quais elementos teóricos devem alicerçar a organização curricular do componente.

Ainda com relação a complexidade crescente chamamos a atenção para o fato dessa proposta ao disponibilizar um exemplo de como seria essa complexificação o fazer de forma genérica, que em nossa análise não permite ao professor compreender esse processo ao longo dos anos/ciclos que compõem a escolarização.

O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao trabalhar com o conteúdo estruturante esporte, modalidade futebol, pode apresentar aos seus alunos a história do futebol perpassando pelos vários contextos – político, econômico e social – desde a criação dessa modalidade de esporte, às mudanças pelas quais passou, de modo que permitam aos alunos compreenderem-na como uma prática histórico-social, desnaturalizando-a; conhecerem as regras básicas e mais elementares, a noção dos fundamentos básicos, sempre dialogando sobre o conhecimento que os alunos possuem sobre essa modalidade, com o propósito de avançar a partir do que eles conhecem.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o professor pode partir de um diálogo mais aprofundado sobre a história do futebol, mais aprofundado sobre a história do futebol, levando em consideração as suas práticas em vários contextos e épocas; discutir o futebol enquanto espetáculo esportivo, o mercado de trabalho futebolístico, as torcidas organizadas, além é claro, da arbitragem e das técnicas e táticas (PARAÍBA, 2010, p. 36).

No que concerne as matrizes disponibilizadas pelas propostas do bloco 4, observamos que apenas Maranhão (2014) indica os saberes escolares de forma clara, porém não o distribui ao longo dos anos. Delimita apenas para qual etapa eles estão voltados, conforme podemos ver com os anos iniciais.

ANOS INICIAIS

O QUE DEVERÁ SER ENSINADO

Noção de espaço, orientação espacial.

Coordenação motora;

Equilíbrio;

Lateralidade.

Esquema corporal;

Noções e conceitos de qualidade de vida e saúde;

Hábitos alimentares;

Jogos.

Brincadeiras;

Percepção, construção de movimento.

Hábitos posturais;

Aquecimento, relaxamento, contração e descontração muscular (MARANHÃO, 2014, p. 47).

Já Bahia (2013, p. 116) seleciona 6 eixos que devem ser trabalhados, quais sejam: “Jogo, Ludicidade e Desenvolvimento Humano; Ginástica, Saúde e Estética; Lutas, Histórias, Autocontrole e Respeito ao Próximo; Capoeira, História e Cultura; Esporte, Cultura e Cidadania; Dança, Expressão Corporal e Arte” e para cada um deles delimita 1 competência e algumas habilidades a ela relacionadas, com indicativo para abordagem com diferentes níveis de

complexidade a depender do ano de escolarização, como exemplifica a figura H.

Figura H- Matriz de competências/habilidade para o eixo: jogo, ludicidade e desenvolvimento humano.

Eixo 1 - Jogo, Ludicidade e Desenvolvimento Humano

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	6º	7º	8º	9º
Compreender e elaborar uma síntese superior dos diferentes jogos construídos socialmente pela humanidade a partir de bases históricas, sociológicas, antropológicas, científica e tecnológica	I	TS	TS	C
<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar e ampliar os conhecimentos e os referenciais sobre os jogos das varias categorias: em família, populares, circenses, de salão, de tabuleiro, de diversidade étnica (indígenas e quilombolas) e do campo • Comparar criticamente os jogos e brincadeiras populares da atualidade com os jogos e brincadeiras antigos • Conhecer, analisar, refletir, compreender e contextualizar o significado social dos jogos • Demonstrar autonomia e auto-organização a partir das vivências com os jogos • Refletir e recriar/adaptar as regras utilizadas nos jogos e brincadeiras a partir das necessidades do coletivo 				

Fonte: Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos (BAHIA, 2013, p. 117).

Ao optar por trazer em sua matriz competências/habilidades, e não indicar os saberes escolares subjacentes a essas habilidades, Bahia (2013) deixa em aberto o processo de extração dos saberes para que o professor realize. Em nossa análise, mesmo que o professor faça essa extração dos saberes implícitos, e que tenha a informação dos níveis introduzir, trabalhar sistematicamente e consolidar, isso não permitem estabelecer a sequência gradativa horizontal. Dito de outra forma, se pegarmos a primeira habilidade **“Resgatar e ampliar os conhecimentos** e os referenciais sobre os jogos das várias categorias: em família, populares, circenses, de salão, de tabuleiro, de diversidade étnica (indígenas e quilombolas) e do campo” (BAHIA, 2013, p. 117, grifo nosso), quais saberes escolares possíveis de se extrair dela? Jogos populares seriam um deles, mas a quais conhecimentos dos jogos populares, por exemplo, a habilidade se refere? Não conseguimos inferir, pois a proposta não traz elementos suficientes para tal.

A proposta do Estado da Paraíba (2010) indica que a organização dos saberes escolares parta de 5 conteúdos, nela denominados de estruturantes, a saber: jogo, esporte, ginástica, dança e luta que devem ser relacionados a respectivos eixos temáticos. Em sua matriz para cada ano escolar são listados alguns objetivos, uns voltados ao professor outros aos alunos, referente a esses

conteúdos estruturantes, mas não os saberes peculiares a cada ano de escolarização. Vejamos um exemplo novamente a partir do conteúdo estruturante jogo. Para esse conteúdo temos:

Eixos temáticos: Brincadeiras de ruas/populares, jogos dramáticos, de interpretação, imitativos; Jogos de tabuleiro (xadrez, dama, dominó, resta um, trilha), Jogos de estafetas, jogos adaptados, jogos de raquete e de peteca, Jogos cooperativo, jogos de salão, Jogos recreativos, Jogos populares, Jogos esportivos, Jogos eletrônicos, jogos de memória (PARAÍBA, 2010, p.22).

[Objetivos para o 2ª ano ensino fundamental]

Oportunizar a prática dos jogos populares para explorar e recriar novas possibilidades de jogos a partir da realidade dos alunos;
Participar de atividades que envolvam jogos populares, enfatizando ações cooperativas de solidariedade e respeito;
Vivenciar a prática dos jogos populares, aprimorando noções de espaço-tempo e da lateralidade (PARAÍBA, 2010, p. 24).

Pelo exposto podemos inferir que para o primeiro objetivo os saberes escolares relacionados são os jogos populares, já para o segundo não identificamos a especificidade da Educação Física, pois ao nosso ver os jogos estão sendo usados como estratégias e no terceiro os saberes escolares seriam noções de espaço-tempo e lateralidade com os jogos sendo novamente utilizados como estratégia. Não iremos aqui aprofundar a questão, mas chamamos a atenção para o enfoque em elementos motores, haja vista que o referencial utilizado pela proposta é contundente

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos (TAFFAREL, 2016, p. 10).

Isto posto, ao analisamos essa proposta ficou evidente que sinalizar qual o esteio teórico é muito importante, uma vez que permite, entre outras coisas, elencar princípios para a realização do processo de organização dos saberes escolares. Contudo, faz-se igualmente importante que o conteúdo da proposta permita a apropriação das contribuições de tais referenciais para que o professor

seja sujeito ativo nesse processo. Haja vista que a própria proposta afirma a visão de processo inacabado.

Vale ressaltar que a organização dada aos conteúdos estruturantes nestes referenciais não se constitui de forma rígida, cabendo ao professor distribuí-los de acordo com os interesses da turma e a realidade social em que a escola está inserida (PARAÍBA, 2010, p. 16-17).

Em Rio de Janeiro (2012) a realidade apresentada é distinta das demais que compõem esse bloco. Trata-se de uma proposta que traz poucos elementos para que o professor compreenda o que nela está indicado. Desta forma apenas expressa que o trabalho deverá ser pautado a partir de competências e habilidades. Fala em princípios, mas não cita nenhum.

Desta forma, os princípios da matriz curricular da Educação Física estão fundamentados no desenvolvimento de competências e habilidades. O entendimento desses conceitos busca ultrapassar suas lógicas tecnicistas originais, ainda presentes na educação. Competências são compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. Habilidades são entendidas como procedimentos e atitudes que complexificam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

Como orientação teórica além do trabalho com competências e habilidades é delimitada a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. No entanto, ao discorrer acerca desse objeto é possível identificar confusão teórica no que se refere a abordagem da temática saúde, assim como vimos com outras propostas na seção secundária “3.1 Sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares em propostas curriculares estaduais para EFE”. O que vai dificultar o processo de organização dos saberes pelos professores. Haja vista que se fragiliza a coerência do aspecto epistemológico da organização.

A Educação Física escolar é um campo de conhecimento que lida com a cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos. Numa interlocução com o campo da Saúde, a Educação Física deve ter como princípio ampliar a compreensão

da condição humana, articulando as dimensões biológica, antropológica, sociológica, política e econômica, com vistas a potencializar o exercício ativo da cidadania, enfatizando e contextualizando as questões éticas estéticas (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3.)

Sem que seja feita nenhuma discussão acerca do processo de ensino-aprendizagem a proposta já apresenta a lista de eixos, e habilidades a serem trabalhadas em cada ano.

São delimitados 4 eixos a cada ano. Dentro do mesmo ano letivo cada eixo é posposto para cada unidade didática. Destacamos que esses eixos variam no percurso da mesma etapa (Ensino fundamental- anos finais e Ensino Médio), mas são constantes quando se compara uma etapa como a outra.

Por exemplo, nessa proposta para o 6º ano é indicado o trabalho com os eixos: jogo, atividade rítmica e expressiva, esporte, e ginástica. Já para o 7º ano temos: jogo, atividade rítmica e expressiva, esporte, e luta. A variação dos eixos no Ensino fundamental vai se dá pela presença da luta ou da atividade rítmica. Sem que haja nenhuma explicação para isso. No Ensino médio temos, por exemplo, que para o 1º e 2º ano os eixos: esporte, atividade rítmica e expressiva, jogo, e ginástica. E no 3º, esporte, jogo, esporte, e ginástica. Assim como para o Ensino Fundamental não identificamos nenhuma explicação de tais opções.

De forma geral Rio de Janeiro (2012) se aproxima de uma proposição com bases bem tradicional que não traz elementos que permitam ao professor construir seu planejamento, é muito mais seguir prescrições. O que a nosso ver é um retrocesso para a Educação Física.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas (Rio de Janeiro, 2012, p. 1).

O que se pode verificar nas propostas analisadas nessa seção é que elas apresentam entre as principais características: 1-o trabalho recorrente com competências e habilidades a partir das quais os saberes escolares devem ser deduzidos pelos professores; 2- discussões mais amplas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, e em alguns casos sua relação com a organização dos saberes escolares; 3- a presença do aspecto psicológico, sobretudo, a partir de contribuições de Vygotsky.

Já no que concerne aos direcionamentos podemos afirmar que há uma forte tendência entre as propostas de defenderem que os saberes escolares sejam complexificados ao longo da Educação Básica. Porém, apenas em algumas das propostas (MATO GROSSO, 2010; SANTA CATARINA, 2014) trazem em suas discussões maiores explicações de elementos do desenvolvimento e da aprendizagem que estão intimamente relacionados com o processo de complexificação.

Destacamos que há avanço, inclusive com relação as propostas que apresentam proposições de sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes, mas que mesmo assim apenas as discussões contidas nas propostas não subsidiam o professor no trabalho pedagógico de organização desses saberes.

Destarte, podemos apontar que no bloco 4, ainda que na ausência de organização dos saberes escolares conforme entendimento por nós expresso nessa tese, há a presença de elementos, mesmo que incipientes, a serem qualificados para contribuírem de forma mais efetiva na consecução de uma organização dos saberes da Educação Física.

Assim sendo, inferimos que nosso objeto de estudo, a organização dos saberes escolares na EFE, mostra-se como temática atual e campo profícuo para investigações científicas no âmbito curricular, com implicações diretas para o trabalho pedagógico de professores. E assim passamos a discutir com maior profundidade a proposta curricular de PE, os PCEF-PE.

4. PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRIBUIÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.1 Elementos históricos acerca do processo de construção

A rede pública estadual de Pernambuco conta em seu percurso político⁴⁰-pedagógico desde a década de 1980 até a atualidade, ano de 2017, com diferentes norteamentos para a prática pedagógica da EFE expressos em propostas curriculares (PERNAMBUCO, 1989, 1992, 1998, 2006, 2010, 2012, 2013a, 2013b, 2015, s/da, s/db).

Os 6 últimos documentos citados, em seu conjunto, formam os PCEB-PE, na especificidade ou com reverberação na/da Educação Física. Apesar de possuírem data de publicações diferentes, e até a ausência da informação quanto ao seu ano de publicação, em alguns, eles comungam de um tronco comum quanto ao processo de construção.

É importante esclarecermos que os PCEB-PE são um conjunto de cadernos específicos para os diferentes componentes curriculares da Educação Básica e mais um caderno que expressa as concepções teóricas, PCCT-PE, gerais acerca do processo de ensino-aprendizagem na rede do Estado.

É com muita satisfação que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publica os Parâmetros Curriculares do Estado, com cadernos específicos para cada componente curricular e com um caderno sobre as concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem da rede pública (PERNAMBUCO, 2012, p.15).

Os cadernos que compõem os PCEB-PE, voltados especificamente para o componente curricular Educação Física são: PCEF-PE (PERNAMBUCO, 2013a), Parâmetros na sala de aula (PSA-EF) (PERNAMBUCO, 2013b), CAI-EF (PERNAMBUCO, 2015), CEF-EF (PERNAMBUCO, s/da), CEF-EM (PERNAMBUCO, s/db).

Conforme mencionamos há um tronco comum quanto ao processo de elaboração dos PCEB-PE, e esse diz respeito a construção coletiva dos

⁴⁰ A política a qual nos referimos corresponde à política educacional, reformas curriculares, na perspectiva defendida por Almeida (2011, p. 21), “no sentido de fazer mobilizar novas lógicas dos sistemas de organização do currículo”.

documentos, expressa na participação de professores das redes públicas estaduais, das diferentes gerências educacionais, e municipais, gestores educacionais, representantes das universidades públicas, da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) do Estado de PE sob a coordenação do CAEd.

A elaboração dos Parâmetros foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/CAEd. Na formulação desses documentos, participaram professores de todas as regiões do estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME nesse processo de construção desses Parâmetros. Assim, ressaltamos a importância da construção plural deste documento (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Para Souza Júnior (2015) a construção de propostas curriculares tem sido umas das temáticas recorrentes nas discussões das políticas educacionais, tendo em vista o contexto socioeducativo de nosso país, bem como a legislação educacional vigente (BRASIL, 1996) que apontam para a responsabilidade da união, estados e municípios, em regime de colaboração, elaborarem suas propostas curriculares. Mas para ele essa responsabilidade tem ficado muito mais a cargo das instituições de ensino e dos professores.

É importante lembrarmos que ainda mais recente, a reforma do ensino médio, via inicialmente medida provisória 746 de 2016 (BRASIL, 2016) convertida em Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), corrobora com a indicação da elaboração das propostas curriculares e destaca que essas devem tomar como referência a BNCC.

Apesar de indicarem a elaboração, tanto as leis como as políticas educacionais, não obrigam que o processo para tal se dê a partir de um trabalho coletivo com os diferentes sujeitos educacionais (professores, gestores, entidades representativas dos diferentes níveis de escolarização), nem com a contratação de instituições para gerenciar esse processo de elaboração.

Dito isto, ratificamos que se tratou de uma opção do Estado de Pernambuco, uma marca curricular, a adoção do modelo participativo e a

coordenação de uma instituição que reconhecida pela realização trabalhos, sobretudo, na área de avaliação educacional, com foco em obtenção de resultados favoráveis nas avaliações de larga escala. Conforme podemos constatar pela apresentação que o CAEd faz acerca de seu trabalho em site.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional.

O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro (CAEd, 2017).

Figueiredo, Leite e Fernandes (2016) analisando a realidade da Europa, especificamente de Portugal e Inglaterra, nos chamam a atenção para a influência negativa das avaliações externas das escolas para construção das propostas curriculares uma vez que elas podem impactar nos processos curriculares orientando-os com ênfase para aquilo que será considerado nas avaliações em detrimento da preocupação com a formação sólida dos alunos.

Relacionada a essa alerta Santiago e Batista Neto (2012) partindo da realidade brasileira, município de Recife, já indicavam observar um movimento de esvaziamento da função precípua das Secretarias de Educação de serem instâncias de elaboração e regulação das políticas educacionais em virtude de um fomento ao desenvolvimento dessas funções por instituições privadas.

Assim sendo, é possível afirmamos que o caminho de contratação de uma instituição distante da realidade do Estado de Pernambuco, carece de ser observado/acompanhado com muita atenção frente as implicações para a formação dos alunos diretamente relacionado com a organização dos saberes escolares.

No que concerne a participação coletiva na construção dos PCEB-PE, de forma geral, indica a nosso ver uma superação de elaborações curriculares arraigadas a modelos tradicionais, centrados em especialista, nos quais o trabalho de construção ficava restrito a um grupo específico de pessoas com

domínio, sobretudo, das questões convencionais ligadas a técnica e organização revestidas pelo desinteresse social e político (ROCHA et al, 2015).

Trazer diferentes sujeitos educacionais, em especial o professor que está na sala de aula, para participar, de forma crítica, desse processo é contribuir para que eles se reconheçam enquanto sujeitos-construtores de suas práticas pedagógicas. É possibilitar o diálogo entre o currículo oficial (pensado), e o currículo real (vivido). Implica, conforme Tenório (2012), em uma das formas materializar a noção de pertencimento do processo de formação dos alunos.

Concordamos com Garcia (2017) que a participação crítica do coletivo de sujeitos educacionais está relacionada com os dados da realidade que expressam a necessidade de prática social desde a construção dos currículos, e também expressa a contradição em relação as práticas curriculares hegemônicas, em especial, em tempo de *ranking* educacional.

Isto posto, julgamos como grande potencial qualificador do processo de organização dos saberes escolares da EFE, a participação, desde que crítica, dos diferentes sujeitos educacionais, na construção dos PCEB-PE. Uma vez que a prática pedagógica revela que há um movimento de apropriação e produção pelo professor a partir da proposta curricular.

É lícito aqui expormos que subsidiados em Marx (2010) compreendemos a participação crítica como além do apontamento de insuficiências, limitações ou problemas na organização dos saberes escolares. A verdadeira crítica busca desvendá-la, ultrapassá-la, demonstrá-la em sua verdade. É essa participação crítica que indicamos com potencial qualificador.

Ao analisamos os diferentes cadernos verificamos que em alguns há explicitação dos sujeitos educacionais e instituições que participaram do processo de construção.

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco [...]Ele contou com a **colaboração de professores das Gerências Regionais de Educação e de várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco – Secretaria de Educação**, União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (**UNDIME/PE**), Universidade Federal de Pernambuco (**UFPE**), Universidade Federal Rural de Pernambuco (**UFRPE**), Universidade de Pernambuco (**UPE**) (PERNAMBUCO, 2013a, p. 15). [grifo nosso]

Esses parâmetros são fruto coletivo de debates, propostas e avaliações da comunidade acadêmica, de técnicos e especialistas da Secretaria de Educação, das secretarias municipais de educação e de professores das redes estadual e municipal (PERNAMBUCO, 2013b, p.11).

Em 2014, dando continuidade à produção de documentos que auxiliem na melhoria da qualidade do processo educativo em nosso estado, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco publica mais um documento **construído coletivamente por especialistas da secretaria e Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação** – que norteará, desta vez, a formação continuada de professores das redes estadual e municipal (PERNAMBUCO, 2014, p.11). [grifo nosso]

Especificamente nos PCEF-PE há um detalhamento de como se deu o processo de construção, revelando um movimento de idas e vindas do documento entre os diferentes sujeitos educacionais com vistas a maior aproximação da realidade das aulas de Educação Física, pública, em Pernambuco.

O presente documento foi inicialmente organizado por professores vinculados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). A seguir, o documento foi analisado e modificado por professores especialistas de Pernambuco vinculados a Universidades, a secretarias municipais de educação e à Secretaria Estadual de Educação. Em seguida, a partir das revisões e propostas elaboradas pelos professores das escolas de Pernambuco, divididos em suas regionais, o documento foi sistematizado pela comissão de professores especialistas (CAED/UFJF e Pernambuco) (PERNAMBUCO, 2013a, p.18-19).

Para além da contribuição de um coletivo no processo de elaboração os PCEF-PE indicam que tomaram como referência as Orientações Teórico-metodológicas para Educação Física (OTM) (PERNAMBUCO, 2010). Proposta curricular anterior a publicação dos Parâmetros.

Cumprir registrar a memória dos documentos que, no Estado de Pernambuco, orientam a Educação Física nas escolas, desde o final dos anos de 1980, pois estes Parâmetros tomam como base as Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física (OTMs), publicadas em 2010 (PERNAMBUCO, 2010) (PERNAMBUCO, 2013a, p. 15).

Considerar o histórico das produções curriculares da Educação Física desenvolvidas no Estado de Pernambuco, em especial, àquelas que tem sua origem em processo de formação continuada, como foi o caso das OTM, põe em tela a participação dos professores na organização curricular não como informantes ou receptores de informações, mas sim como produtores/construtores da história desse componente curricular, conforme Melo (2017, p. 66).

[...] como princípio, que os professores da rede não fossem vistos como receptor passivo de conhecimentos acadêmicos e sim produtores coparticipativos nesta formação, até porque não se tratava apenas de mobilizar a experiência dos professores em uma dimensão pedagógica, ou mesmo trazer um quadro conceitual de produção de conhecimento, mas também para buscar/produzir conhecimentos galgados da realidade daqueles professores.

Há que se ressaltar que a despeito de outros cadernos, Pernambuco (2015, s/da, s/db), não é possível realizarmos análise do processo de construção uma vez que em nenhum deles há informações que ultrapassem a lista de nomes de pessoas que participaram do processo. Sendo a lista dos 2 últimos a mesma e composta por 3 pessoas.

Uma vez reconhecido e analisados os processos de construção dos PCEB-PE, em especial daqueles cadernos vinculados à Educação Física passamos a perscrutar os PCCT-PE e os PCEF-PE com atenção para o que trazem em relação a organização dos saberes escolares.

4.2 PCCT-PE: esteios teóricos para o processo de ensino-aprendizagem

O caderno que compõe os PCEB-PE e que traz elementos para todos os componentes curriculares é denominado de “Concepções Teóricas”- PCCT-PE.

Nele é possível identificamos que a aproximação com pressupostos críticos de currículo, ao reconhecer que esse documento curricular não é neutro. As escolhas aqui apresentadas expressam intencionalidades, implícitas ou explícitas, quanto a formação dos alunos que estão inscritos na organização dos saberes escolares.

O currículo formal é fruto de escolhas, o que não deixa de refletir o pensamento de um segmento social dominante. Assim, estes

Parâmetros, sendo também um exemplo de currículo formal, não são neutros em suas escolhas (PERNAMBUCO, 2012, p. 30).

No tocante a intencionalidade os PCCT-PE se colocam como documento curricular que visa contribuir com a qualidade da educação, desenvolvimento integral do ser humano, garantindo para tal a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade. Há que se destacar a não especificação de quais conhecimentos seriam esses. Haja vista que a escola precisa selecionar alguns dos conhecimentos para serem pedagogizados.

O objetivo deste documento é contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2012, p.16).

Nesse sentido, em uma perspectiva crítica Taffarel (2013, p. 23) defende que não se trata de qualquer conhecimento desenvolvido na sociedade que deve ser tratado na escola, mas sim os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas expressões mais desenvolvidas.

[...] a função social da escola que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica. Passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

É importante ressaltamos que precede a organização dos saberes escolares o processo de seleção dos mesmos. Souza Júnior (2007, p. 71) já nos chamava a atenção que “Essa seleção não é uma simples escolha do que está disponível, é antes uma reestruturação do que foi coletado, objetivando torná-lo transmissível e assimilável, construindo uma cultura *sui generis* à escola, ou seja uma cultura escolar.

Ao abordar a questão de seleção e organização curricular os PCCT-PE indicam que na atualidade o processo de seleção e organização dos saberes é tarefa difícil em virtude das disputas relacionadas aos diferentes interesses, econômico, político, etc. Porém, esse processo será sobretudo influenciado por uma concepção de educação.

Dissemos que o Currículo se configura hoje como um importante campo de estudos, caracterizado pelas lutas e disputas por espaços e *status*. Isto dificulta sobremaneira os processos de seleção e organização curricular: quais conhecimentos, quais habilidades, quais atitudes, quais valores, quais competências – traduzidos em expectativas de aprendizagem – deverão ser escolhidos para figurar nos currículos escolares? Esse processo estará sempre contaminado por algum tipo de interesse: econômico, político, social, pedagógico, cultural. Estará, sobretudo, atrelado a uma concepção de educação. (PERNAMBUCO, 2012, p. 28). [grifo do autor]

Concordamos que no currículo se expressa, em outras concepções, a de educação. No entanto, para nós, essa concepção já se constrói materializando os diferentes campos de disputas (econômico, social, político), não havendo assim uma separação entre os campos de disputas e a educação.

Conforme discutimos na “**INTRODUÇÃO**” e na seção 3. “**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**” e seção secundária 3.1 “Sequência gradativa vertical e disposição horizontal dos saberes escolares em propostas curriculares para EFE”, tanto as Teorias de currículo quanto as concepções de educação trazem indicações, de quais saberes são os considerados pertinentes para se fazer presentes no âmbito da escola. Sendo assim, ter clareza quanto aos referenciais teóricos nos quais a proposta se assenta é um elemento facilitador do processo de organização dos saberes escolares.

Nesse sentido reconhecemos nos PCCT-PE um ecletismo quanto as Teorias curriculares, como já discutimos anteriormente na seção secundária 3.1 “Sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares em propostas curriculares para EFE” que implica negativamente na organização dos saberes escolares, haja vista que se perde as orientações advindas desse referencial.

Pelo exceto a seguir podemos inferir uma aproximação com a Teoria Tradicional de currículo, por haver uma redução do que seja o currículo ao rol de conhecimentos, habilidade e competências. O que é representa uma contradição com as Teorias Críticas com as quais revelaram aproximação, entre outras características, ao reconhecerem que as intencionalidades presentes no currículo não são neutras expressam relação de poder.

No contexto deste Projeto, portanto, como resultado de acordo entre partes, o currículo – stricto sensu – foi tomado como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, traduzido em expectativas de aprendizagem (PERNAMBUCO, 2012, p. 23). [grifo do autor]

Se assim for, na especificidade da Educação Física as Teorias Tradicionais de currículo podem ser vinculadas, sobretudo, a organização dos saberes escolares presentes nas tendências higienistas, militarista e esportivista (ROCHA et al 2015).

Soares (2007, p. 80), ao analisar a Educação Física no Brasil, explicitou que em especial as tendências higienistas e militaristas tiveram entre os saberes escolares privilegiados a ginástica. Essa tendo sua organização curricular vinculada a questões biológicas.

[...] toda prescrição e qualquer prescrição de exercícios físicos [a Educação Física escolar] dar-se-ia sempre em função das características sexuais e da faixa etária das crianças. O único modo como a todas, de exercitar o corpo, seria a ginástica, observando-se apenas as variações de intensidade e complexidade em relação às características citadas.

Dando continuidade as discussões teóricas acerca do processo de ensino-aprendizagem os PCCT-PE nos apresentam o entendimento de conhecimentos, habilidades, competência, justificando que é necessário alinhamento entre esses entendimentos para que se tenha clareza do sentido atribuído a expectativa de aprendizagem uma vez que essa é a forma indicada para se organizar os saberes escolares, a partir de então, na rede pública estadual.

No que concerne ao entendimento de conhecimento os PCCT-PE trazem conceituação a partir, entre outros, de Edgar Morin que defende, de forma geral, que o saber a ser ensina nas escolas, não tem sua origem relacionada a um tipo específico de conhecimento seja ele científico, popular, pessoal, mas sim a junção de todos relativizados ao tempo atual.

Morin (2002), teórico da complexidade, refere-se ao conhecimento como um dos sete saberes necessários à educação do futuro. Diz ele que, embora o ensino forneça conhecimento – e isso é de fundamental importância –, nunca se ensina o que é de fato o conhecimento porque, ao examinarmos a construção dos saberes no passado,

constatamos que a maioria contém erros e ilusões (PERNAMBUCO, 2012, p.24).

Após expor os conceitos de conhecimentos o PCCT-PE ratifica seu posicionamento quanto a indicação de que os componentes curriculares tomem como saberes escolares, não apenas um tipo de conhecimento, mas a diversidade deles. Utiliza como justificativa para a seleção pautada nessa diversidade a negação de discriminação.

Haverá muitas outras conotações para a palavra conhecimento, mas o que se quis realçar aqui foi que há hoje um entendimento **no sentido de trabalhar na escola diferentes tipos de conhecimento, descartando** a possibilidade de surgimento de algum tipo de **discriminação** (PERNAMBUCO, 2012, p. 26).
[grifo nosso]

Na seção 3 “**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**” expusemos nossa compreensão e opção pelo uso do termo saberes escolares. Assim sendo, agora apenas ratificamos que, para nós, subsidiados por uma perspectiva crítica, não são os diferentes tipos de conhecimentos que cabe a escola pedagogizar. E que a seleção, inerente ao processo de organização dos saberes escolares, não implica necessariamente em ato discriminatório.

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

No entanto, reconhecemos que essa não é a única perspectiva teórica que é utilizada para alicerçar a organização dos saberes escolares. Tanto no campo mais amplo da educação (LOPES; MACEDO, 2012) quanto na especificidade da Educação Física (AGUIAR; NEIRA, 2016), entre outros autores, advogam em prol do currículo que abrange diferentes tipos de conhecimento como forma de desconstruir o discurso, pôr em cheque a hegemonia de determinados conhecimento, e, sobretudo, conceder espaço para as diferentes culturas no processo de seleção dos saberes. São contrários, sobretudo, a uma organização previa dos saberes escolares por julgarem ser necessário ajustar tais saberes a cada realidade.

Desta forma, reconhecemos nessa perspectiva uma crítica aos modelos hegemônicos (social, econômico, cultural), que ao colocar como ponto nodal a negação da seleção prévia dos saberes escolares guarda consigo também a negação de organização dos saberes ao longo da Educação Básica.

Opondo-se ao que reza a maioria das cartilhas, o currículo cultural da Educação Física não recorre a taxionomias nem tampouco a gradações para distribuição dos conhecimentos. Não há um tema mais fácil e adequado à Educação Infantil ou mais complexo para o Ensino Médio. Os relatos analisados indicam a inexistência de um momento adequado para o estudo de uma determinada manifestação corporal (NEIRA, 2011, p. 127).

Logo, ao adotar a justificativa de trabalhar com todos os conhecimentos para não ser discriminatório os PCCT-PE nos permitem inferir que não indicam que haja, pelos diferentes componentes curriculares, a utilização de princípios comuns para a organização dos saberes escolares. Mas que esses devam ter seu trabalho a partir das demandas da localidade onde cada escola esta inserida.

Ao seguirem apresentando o entendimento de habilidades e competências para que se esclareça o sentido atribuído ao termo expectativas de aprendizagem, observamos nos PCCT-PE o argumento de busca de afastamento do uso de habilidades e competências por julgarem nessas um deslocamento do foco antes no professor para transmissão de um rol de conhecimentos para o aluno como sujeito das aprendizagens de habilidades e competências.

Ao passo que se mobilizam em defesa da utilização das expectativas de aprendizagem por entendê-las como:

De Almeida e Silva (2012), tomamos três argumentos muito significativos a favor da adoção da expressão: (i) resignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (iii) **expectativas de aprendizagem como expectativas de “direito à aprendizagem”, em termos de “capital” cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral.** (PERNAMBUCO, 2012, p. 27). [grifo nosso]

Apesar dessa defesa, na sequência do documento identificamos uma associação da qualidade da educação com a qualidade em resultados de avaliações externas.

Sabemos que, mesmo falando em qualidade de educação, nada conseguiremos sem qualidade de aprendizagens. Haja vista os fracos resultados alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações externas (PERNAMBUCO, 2012, p. 38).

Diante dessa ambiguidade abre-se lacunas quanto ao que realmente se busca com a educação. A falta de clareza quanto a isso fragiliza a organização dos saberes escolares, pois não se sabe com vistas a que está se fazendo a organização, no caso de fazê-la. O que também não é explicitado nos PCCT-PE.

Ainda que sem chamar a atenção para a organização dos saberes escolares, mas apresentando ideias que reverberam nela o documento alude ao movimento de ampliação e aprofundamento dos saberes com base nos próprios valores dos sistemas educacionais. Mais uma vez estamos diante de informações vagas. Quais são esses valores? Como utilizá-los na ampliação e aprofundamento dos saberes?

Ao lado dos saberes ditos universais e dos nacionais, cabe aos sistemas estaduais e municipais ampliá-los e aprofundá-los com base em seus próprios valores, estabelecendo uma ligação clara e dinâmica com as experiências das comunidades e culturas locais. É o reconhecimento dos valores e princípios próprios da comunidade, sem se esquivar do diálogo com outros grupos. É o espaço reservado à autonomia e à diversidade (PERNAMBUCO, 2012, p. 44-45).

Foi ao perscrutarmos o que os PCCT-PE apresentam quando esses se votam, sobretudo, para a aprendizagem e o ensino que constatamos uma confusão ou uma fusão quanto ao esteio teórico para a organização dos saberes escolares a nível de seus aspectos psicológicos.

Nas últimas décadas, **nossos educadores elegeram o construtivismo como teoria fundante na condução do processo ensino e aprendizagem.** Muda-se o foco do processo do ensino para a aprendizagem. **Estes Parâmetros baseiam-se, sobretudo, na teoria sociointeracionista da Aprendizagem de Vygotsky (BCC-PE):** é o estudante que “constrói” definições, generalizações, princípios, conceitos, leis etc., na medida em que é desafiado por situações problematizadoras. Tudo isso vai sendo retomado posteriormente, em níveis cada vez mais complexos, de modo a

estabelecer relações entre o aprendido e o que está aprendendo em um novo contexto (PERNAMBUCO, 2012, p. 47).

Há que se enfatizar aqui que o construtivismo e o psicologia Histórico-Cultural não são a mesma teoria, são radicalmente antagônicas. Assim sendo, as indicações que elas apresentam para organização dos saberes escolares em seus aspectos psicológicos são distintas.

O construtivismo⁴¹ tem como referência a epistemologia genética de Jean Piaget. Em seus estudos acerca da inteligência ele defende que essa se dá por meio de relações que se estabelecem entre o meio ambiente e o organismo. Nessas relações existem funcionamentos invariáveis, entre eles a adaptação.

A adaptação para Piaget (1987) diz respeito a transformação do organismo em função do meio, expressa por meio de um incremento na relação organismo-meio com vistas a conservação do primeiro.

Para tanto há necessidade que haja um equilíbrio entre o processo de assimilação, ou seja, “[...] incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito” (PIAGET, 1987, p. 17) e a acomodação dos esquemas internos a essa realidade exterior.

Nesse contexto Piaget e Inhelder (1986, p. 129-130) afirmam que o desenvolvimento dos sujeitos é dividido em estágios sucessivos, de forma que o estágio antecessor é condição para o próximo, revelando-se uma constante na ordem desses estágios.

Essa integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais à construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios e em subperíodos ou estádios, que obedecem aos critérios seguintes: 1) A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para o outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. [...] 2) Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares. [...] 3) As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-o na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde.

Tais considerações, que tem como base a epistemologia genética, abordam o desenvolvimento cognitivo como um processo dividido em períodos

⁴¹ Não temos como objeto, nesse estudo, aprofundarmos discussões acerca do construtivismo, a partir de uma análise crítica, para tal sugerimos, entre outros, Duarte (2000) e Marsiglia (2011).

que seguem uma determinada e invariável ordem. Partem do suposto que o processo de desenvolvimento é independente do processo de aprendizagem. Logo, o desenvolvimento não teria relação com o que se aprende na escola.

O terceiro fator fundamental, mas também insuficiente por si só, é o das interações e transmissões sociais. Embora necessário e essencial, é insuficiente pelas mesmas razões que acabamos de recordar a propósito da experiência física. De um lado, a socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribuiu tanto quanto dela recebe: donde a solidariedade e o isomorfismo entre as 'operações' e as 'cooperações' (numa ou duas palavras). **Por outro lado, mesmo no caso das transmissões escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança**, o que supõe instrumentos operatórios adequados (PIAGET; INHELDER, 1986, p.131-132).

Pelo exposto, o desenvolvimento precede a aprendizagem. E o que gera o desenvolvimento não é o conhecimento em si mesmo, mas o esforço do próprio sujeito em conhecer, a sua assimilação ativa. Com isso a organização dos saberes escolares torna-se questão secundária.

Por essa razão aponta-se que, no campo da educação, quando se toma como esteio teórico o construtivismo o foco muda-se do ensino para a aprendizagem. A preocupação está em facilitar para que o aluno, estabeleça o equilíbrio entre os processos internos de assimilação e acomodação da realidade.

Ao analisar o construtivismo como discurso pedagógico na rede estadual de São Paulo Marsiglia (2011b, p. 69) aponta que,

Se a transmissão do conhecimento não produz no sujeito que aprende o processo de desenvolvimento de suas ferramentas culturais que possibilitam a aprendizagem, então a transmissão apresenta-se, na psicologia piagetiana, totalmente dependente do processo interno de reinvenção dos instrumentos cognitivos.

A partir dessas assertivas sintéticas acerca do construtivismo é possível identificamos vários elementos de contradição entre essa teoria e a Histórico-Cultural⁴² proposta por Lev Vygotsky e seus colaboradores. Em consonância com Duarte (2001, p. 222) chamamos atenção que

⁴² Reconhecemos na literatura a adoção da nomenclatura sociointeracionista/sócio-interacionista vinculada com a teoria proposta por Vygotsky e seus colaboradores. No entanto, por julgamos que tal adoção expressa uma apropriação equivocada do radical de tais teorias utilizaremos a denominação Psicologia Histórico-Cultural para nos referirmos as contribuições oriunda de Vygotsky e seus colaboradores.

[...] constituiu-se num equívoco a denominação 'sociointeracionismo' dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vigotski. Não existe um interacionismo 'menos social' e um interacionismo 'mais social'. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social.

Assim, retomaremos aqui alguns dos elementos já discutidos na seção secundária "2.1 Psicologia Histórico-Cultural" com vistas a: conferir destaque a contradição expressa nos PCCT-PE ao indicarem utilização do construtivismo e da teoria de Vygotsky; expor a indevida categorização desse autor entre os sociointeracionistas; e, sobretudo, enfatizar as implicações desse ecletismo para a organização dos saberes escolares.

Primeiramente, é necessário reconhecer que as bases teóricas da psicologia Histórico-Cultural estão assentadas no Materialismo Histórico-Dialético. Isto posto, se compreende que a natureza humana não é dada ao homem apenas via aquisição biológica, com uma ordem natural de ocorrência, assim como ocorre com o reino animal de forma geral. Mas que natureza humana é produzida nas relações intersubjetivas o que caracteriza a natureza social da psique humana (VYGOTSKY, 1997).

Marsilgia e Saccomani (2016) especificam que no seio dessas relações intersubjetivas é que os seres humanos se apropriam da cultura que se desenvolve historicamente.

Para que haja essa apropriação mister se torna que além das funções psíquicas elementares, aquelas funções que são fundamentalmente vinculadas as questões biológicas, sendo funções encontradas nos diversos tipos de animais, tenhamos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Facci (2004, p. 66) enfatiza que nessas funções superiores se expressam as marcas do desenvolvimento da relação entre os homens, em seu processo histórico. Repetimos, desenvolvimento da relação entre os homens, não se trata de uma interação biológica-adaptativa ser humano e meio ambiente. Logo, não se trata da mesma relação presente no construtivismo.

As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na

coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade.

Assim sendo, as relações entre os homens –as intersíquicas- possibilitam que os signos sejam partilhados entre as gerações. E posteriormente os signos apropriados passam a se configurar nas relações intrapsíquicas-na individualidade para si.

Mas através da constante mediação dos adultos, processos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigostkii, os processos são intersíquicos, isso é, eles são partilhados entre pessoas. [...] Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LÚRIA, 2016, p. 27).

Isto posto, a educação escolar, e especificamente o professor, nessa perspectiva crítica, assumem lugar de destaque no processo de ensino (DAVYDOV, s/d; MARTINS, 2013; PASQUALINI, 2013; SYLVIO, 2015; ASBAHR, 2016) condutor do desenvolvimento psíquico.

Para tal parte-se da compreensão que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Do que resulta a assertiva de Vygotsky (2013, p. 39):

Assim, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Ao assumir-se que a aprendizagem engendra o desenvolvimento a organização dos saberes escolares adquire configuração singular nesse processo. Uma vez que essa não pode ser a luz das experiências extras escolares, mas sim orientada para ser condizente com a zona de desenvolvimento iminente do aluno.

Tal relação não é exposta de forma clara nos PCCT-PE. Neste apenas há menção de que é importante lembrar o conceito de zona de desenvolvimento

proximal a partir de Vygotsky. Apresentando para tal uma conceituação que (con)funde nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente, seguida de uma orientação para que o ensino seja fundado em aspectos da pedagogia ativa de John Dewey.

É importante lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vygotsky, identificando competências e habilidades que a criança ou o adolescente são capazes de desenvolver sozinho e aquelas que eles são capazes de desenvolver com a ajuda de colegas mais experientes ou de adultos – o professor, em situações escolares. Nesse cenário, cabe ao professor o papel de mediador entre os estudantes e o conhecimento (VYGOTSKY, 1987) (PERNAMBUCO, 2012, p. 48).

O Ensino deve, portanto, induzir a um trabalho, um conjunto de atividades que, na maioria dos casos, exigem esforço, disciplina e concentração, mobilizando saberes e um saber-fazer específicos. Dewey, grande educador norte-americano e um dos grandes nomes da **Pedagogia Ativa**, dizia que, quando se consegue o interesse dos estudantes, o esforço surgirá como um corolário [...] (PERNAMBUCO, 2012, p. 48). [grifo nosso]

A contradição aqui se expressa na tentativa de pôr como contiguidade as contribuições de Vygotsky com as da pedagogia Ativa. Revela-se uma dissociação, isso se assumirmos uma postura de eufemismo, entre o papel da escola, do professor, concepções e orientações acerca de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Logo, da organização dos saberes escolares, uma vez que essa está imbricada com os elementos anteriormente citados, nas teorias críticas que nessa tese ancoram nossas análises.

Corroboramos com a defesa de Araújo (2015) que nas teorias Críticas que têm como aspectos fundantes o social, a historicidade e a cultura não se ignoram as dimensões biológicas e psicológicas do destinatário da aprendizagem. Nem tão pouco se advoga por um processo de assimilação passiva dos saberes escolares por eles.

Não se negam as dimensões biológica e psicológica do aluno, mas não são suficientes, uma vez que ele seria situado como se regesse por leis próprias, as quais facultariam o seu suficiente desenvolvimento. O si-mesmo do aluno estaria ancorado por aquelas duas dimensões, as quais seriam o bastante, o que significa uma orientação que se autonomiza-se da historicidade do aluno, sobrelevando-se a ela ou alheando-se dela (ARAÚJO, 2015, p.15).

Conforme destacam alguns autores (MARSIGLIA, 2010; SAVIANI, 2011; SILVA; LAVOURA; VIANA, 2014), em uma perspectiva crítica, a organização dos saberes escolares em seus aspectos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos se volta para que a essência do trabalho educativo, qual seja, a transmissão dos saberes elaborados histórica e coletivamente pela humanidade, se materialize.

Isto posto, o que se deve levar em conta, nessa perspectiva, para a organização dos saberes escolares são as necessidades da vida real da criança influenciadas pela atividade-guia, o convívio com outros seres humanos e a produção cultural (MESQUITA, 2010). Diferentemente do que preconiza a pedagogia Ativa quando negligência a organização dos saberes, não se reportam aos escolares, haja vista que se parte das necessidades naturais das crianças. Tais necessidade seriam isentas da influência do adulto.

Assim, mais uma vez os PCCT-PE ao abordar aspectos do ensino apresentam contradição, expressa no ecletismo das bases teóricas sob as quais tentam construir argumentos.

Reforça essa nossa inferência de ecletismo quando após ressaltar a importância de contribuições de Vygotsky acerca do processo de aprendizagem, o que nos permitiria, a princípio, julgar que a base teórica da pedagogia seria a Histórico-Crítica, os PCCT-PE indicam a Teoria da Complexidade como referência utilizada na organização desse documento.

É bom lembrar que a organização curricular desses parâmetros, num atendimento às noções do paradigma da complexidade (MORIN, 2001), em nenhum momento cometeu o engano de minimizar os estatutos das disciplinas, estas sempre lembradas como a mola propulsora do desenvolvimento científico. (PERNAMBUCO, 2012, p. 46). [grifo nosso]

Ao analisarmos o papel atribuído a escola nesse documento verificamos que dentro do ecletismo há uma tendência de aproximação maior com as teorias pós-modernas, aqui denominadas genericamente de Aprender a Aprender.

A função da escola torna-se, então, educar para o desenvolvimento das potencialidades individuais com vistas à formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e abertos ao diálogo; críticos, conhecedores do seu entorno e das dimensões nacional e global; dispostos a assumirem concepções éticas, justas, sensíveis à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; democráticos, empenhados

no bem comum e no respeito à diversidade (PERNAMBUCO, 2012, p. 54).

Entretanto, uma posição inovadora não pode deixar de pressionar por uma educação em sintonia com o mundo do trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador (sem o que o ser humano não poderia sobreviver). O projeto Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco tem essa perspectiva. **A função da escola é, portanto, também, no entendimento destes Parâmetros, ensinar a todos a aprender.** É preciso garantir a todos o direito de aprender (PERNAMBUCO, 2012, p. 55). [grifo nosso]

E que pelo exposto apontam para ser o *locus* de formação de alunos com vistas ao atendimento das demandas de um perfil de mão de obra que se integre harmonicamente aos modelos hegemônicos vigentes. Bem distinto da função defendida pelas Teorias Críticas de que

A escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e **desenvolvimento do homem**, pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida psíquica, mediante as novas formações (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) constituídas nos processos de ensino-aprendizagem (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 252).

E no interior dessa instituição escola que concordamos com Malanchen (2014, p. 213) que “o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos”. E assim sendo, no estofo do ecletismo teórico evidenciado nos PCCT-PE e na superficialidade das discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem nele contida temos uma explícita fragilização de orientações acerca da organização dos saberes escolares na generalidade da educação no Estado de Pernambuco.

Fica como possibilidade de superação que os documentos específicos de cada componente curricular, aqui nos interessa em particular os da Educação Física, identifiquem a fragilidade dos PCCT-PE e busquem apresentar de forma sólida, radical e com alinhamento teórico orientações acerca da organização dos saberes escolares.

4.3 Parâmetros curriculares de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio

Conforme discutimos anteriormente como parte da política curricular do Estado de PE foi construído e disponibilizado para rede um documento geral acerca do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica (PERNAMBUCO, 2012) e cadernos específicos para cada componente curricular.

Passaremos a perscrutar aqui os fundamentos teóricos, bem como a forma de organização dos saberes escolares dada a especificidade da EFE.

4.3.1 Fundamentos teóricos

Para analisamos os fundamentos teóricos presentes nos PCEF-PE julgamos pertinente elucidar a função pedagógica desse documento. Conforme o próprio documento sua função pedagógica é ser um dos materiais usados pelos professores, rotineiramente, como subsidio para condução do trabalho pedagógico. Ao passo que também advertem para sua utilização como ferramenta de diagnose e adoção de práticas vinculadas a melhora do rendimento escolar⁴³.

Os parâmetros curriculares que agora chegam às mãos dos professores têm como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino. Dessa forma, antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador. [...] toda ferramenta de acompanhamento, usada de maneira adequada, é também um instrumento de diagnóstico das necessidades e das práticas educativas que devem ser empreendidas para melhorar o rendimento escolar (PERNAMBUCO, 2013a, p. 11).

Soma-se a função pedagógica de subsidiar o trabalho pedagógico o objetivo educacional dos PCEF-PE de

[...]contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, **que garanta a sistematização dos conhecimentos**

⁴³ Apesar de já termos sinalizado anteriormente nesse estudo, chamamos atenção, mais uma vez, para a realidade educacional do Brasil, e não diferente em PE com forte vinculação das políticas curriculares as políticas de avaliação, sob uma perspectiva de *rankeamento*. Há que se atentar na reverberação dessas avaliações na organização dos saberes escolares.

desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2013a, p. 14). [grifo nosso]

De acordo com Rocha (2016) a construção e disponibilização de uma proposta curricular com organização dos saberes escolares é importante para a sistematização do trabalho pedagógico do professor dando a essa última referência de natureza teórica, solidez. O que não deve ser entendido como processo de engessamento do trabalho do professor.

Concordamos com Kuenzer (2017) que na conjuntura atual, de ataques a educação pública de qualidade e a formação integral em prol de uma formação via itinerários, há que se avaliar o processo de formação inicial e continuada dos professores. Haja vista que os professores precisam em seu processo de formação se apropriarem, em uma perspectiva crítica, para além de competências técnicas para a organização dos saberes escolares, de instrumentos que o possibilitem realizar o trabalho pedagógico condizente com o objetivo de formação humana dos alunos.

Na concepção materialista histórica, diferentemente da concepção de epistemologia da prática, o processo de formação de professores deve abranger não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas também o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque essa é a própria natureza dos processos educativos (KUENZER, 2017, p. 351).

Nesse sentido, para contribuir com o desenvolvimento integral do aluno o componente curricular Educação Física, levando em consideração seu desenvolvimento histórico na rede estadual de Pernambuco, toma como objeto de estudo da área a cultura corporal.

Elaborada no diálogo com outros documentos produzidos no Estado – Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública (PERNAMBUCO, 1989), Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física (PERNAMBUCO, 1992), Política de Ensino e Escolarização Básica (PERNAMBUCO, 1998), Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física (PERNAMBUCO, 2006), Orientações teórico- metodológicas – Educação Física – Ensino Fundamental e Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2010) –, a proposta de ensino que aqui se apresenta fundamenta-se na cultura corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, cuja ação pedagógica deve estimular a ação-reflexão-

nova ação sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogo, dança, luta, ginástica e esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) (PERNAMBUCO, 2013a, p. 15-16).

A opção por esse objeto de estudo, logo pela perspectiva Crítico-Superadora, nos PCEF-PE fora justificada pelo entendimento de que tal perspectiva é, entre aquelas propostas a partir da crise epistemológica da década de 1980 que marcou a EFE, a que expressa maior avanço para sistematização dos saberes escolares desse componente curricular.

O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. E também porque essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras (PERNAMBUCO, 2013a, p. 24).

Corroboram com esse argumento alguns autores (SOUZA JÚNIOR et al., 2011; REIS et al., 2013; SILVA, 2013), e ainda acrescentam que apesar dessa perspectiva só ter uma obra publicada, até o meio de 2017, a mesma é considerada uma referência importante em cursos de graduação em Educação Física, e para o trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica em todo Brasil.

Os PCEF-PE expressam coerência interna entre o objetivo educacional do documento, objeto de estudo da área e objetivo do componente curricular ao indicarem que

A Educação Física na escola deve ter como objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações (PERNAMBUCO, 2013a, p. 25).

Essa coerência é importante para fundamentar a organização dos saberes escolares em seu aspecto epistemológico com vistas ao projeto de formação que se defende, pois subsidiará o professor desde o processo de

seleção dos saberes escolares chegando a organização em seus níveis de gradação na Educação Básica, e disposição nas unidades didáticas.

A escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe à elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população (TAFFAREL, 2016, p. 10).

Conforme evidenciamos seção secundária “3.1 Sequência gradativa horizontal e disposição vertical dos saberes escolares em propostas curriculares estaduais para EFE” essa coerência não é encontrada na maioria das propostas estaduais. O que dificulta a organização dos saberes e compromete a formação do aluno. Os PCEF-PE terem alcançado essa coerência interna consideramos um salto qualitativo quando comparamos com o contexto das demais propostas estaduais.

Diante da delimitação do objeto de estudo, a cultura corporal, os PCEF-PE apresentam uma compreensão que os saberes escolares vinculados a esse objeto, quais sejam: jogo, luta, dança, esporte, dança, etc., podem ser subdivididos em específicos e subjacentes.

Onde os primeiros têm sua origem vinculada diretamente as formas de representação das práticas corporais humanas, logo são produtos da construção sócio histórica do homem. Ao passo que o segundo, os saberes subjacentes, não expressam as práticas corporais humanas. Mas se inscrevem nessas de forma inseparável por serem demandas de natureza sociopolítica que necessitam ser problematizadas ao se tratar os saberes específicos para que o aluno possa construir seu pensamento na totalidade do fenômeno, e não em sua superficialidade.

[...] nos remete a pensar nas relações entre conteúdos específicos e conteúdos subjacentes na Educação Física. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), esta relação é pensada e proposta entre conteúdos convencionais das áreas de conhecimento e temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, como se esses, como problemáticas

sociais, atravessassem todas as disciplinas. Mas sustentamos que essa relação é inerente aos conteúdos, pois tanto os conteúdos específicos quanto os subjacentes são produtos de demandas sociais. Assim, o conteúdo subjacente está subentendido ao conteúdo específico, necessitando ser tratado intencionalmente à luz da especificidade do conteúdo (PERNAMBUCO, 2013a, p. 26).

Ao discutir acerca dessa subdivisão dos saberes os PCEF-PE trazem uma indicação de ordem metodológica e a relacionam com um dos princípios de organização dos saberes presentes no Coletivo de Autores (2014), a saber: provisoriedade dos conhecimentos. No entanto, não pontuam que se trata de um princípio de organização dos saberes escolares, bem como não o discutem. Fica resumido a esse pequeno excerto.

A Educação Física deve ainda instrumentalizar e incentivar os estudantes a criarem e/ou ressignificarem as práticas corporais. Isso é fundamental para refletirmos sobre a **provisoriade do conhecimento** e sobre nossa capacidade de intervir na realidade em busca de transformá-la (PERNAMBUCO, 2013a, p. 26). [grifo nosso]

Ainda nesse contexto de subdivisão dos saberes escolares, Oliveira (2017) indica ser campo profícuo para novas investigações, a lógica de organização dos saberes escolares da saúde, quando esses se configuram como saber subjacente a especificidade de cultura corporal. Uma vez que seu estudo revelou, via fala de professores da rede estadual de Pernambuco e literatura específica, a falta de clareza quanto a princípios para tal e até mesmo confusão entre o que seria um saber escolar específico e o subjacente na Educação Física.

Foi a partir da exposição e discussão acerca da função pedagógica, objetivo educacional, objeto de estudo, perspectiva teórico-metodológica, objetivo do componente curricular e subdivisão dos saberes escolares que os PCEF-PE expressam os fundamentos teóricos que devem alicerçar a organização dos saberes escolares.

Diante do exposto observamos que tais fundamentos se relacionam, sobretudo, com o aspecto epistemológico da organização. Dito de outra forma, o aspecto epistemológico aqui foi a linha principal da condução das discussões, e como linha acessória identificamos o aspecto pedagógico presente, em

especial, na subdivisão e indicações para o trato com os saberes escolares subjacentes.

No entanto, destacamos que não há menção nenhuma quanto a teoria pedagógica que dá aporte para os PCEF-PE. Julgamos que tal como identificamos ao analisarmos as propostas curriculares estaduais para Educação Física esse documento faz a opção de não delimitar o aporte para não ser cobrado quanto a aproximação com ele. Ou ainda sob o argumento de que atende a pluralidade teórica existente.

Para nós trata-se de uma estratégia de enfraquecimento do trabalho pedagógico, em especial, para aqueles professores que se subsidiam apenas pela proposta curricular disponibilizadas pela rede.

Passemos agora a adentrar no que os PCEF-PE trazem quanto a organização dos saberes pelos eixos da cultura corporal, transpostos em expectativas de aprendizagem para os diferentes anos de escolarização da Educação Básica a partir da lógica dos ciclos de aprendizagem como forma de organização do pensamento.

4.3.2 Organização dos saberes escolares em ciclos de aprendizagem, eixos, e expectativas de aprendizagem

Uma vez expostos os fundamentos que sustentam os PCEF-PE adentramos no que concerne as orientações voltadas especificamente para o processo de organização dos saberes escolares da Educação Física.

Concordamos com Saviani (2010) que ao perscrutarmos as formas e orientações atinentes à organização dos saberes escolares estaremos revelando as intencionalidades presentes na relação escola/sociedade.

Isto posto, salientamos que os PCEF-PE tomam como esteio teórico a perspectiva Crítico-Superadora, e apontando esse esteio justificam a inspiração dos ciclos de aprendizagem para organização dos saberes escolares.

Estes Parâmetros Curriculares de Educação Física são inspirados na ideia dos ciclos de aprendizagem (Coletivo de Autores, 1992; 2012), ainda que a organização dos saberes e dos tempos escolares nas escolas de Pernambuco não estejam organizadas de maneira cíclica (PERNAMBUCO, 2013a, p. 28).

Na sequência os PCEF-PE explicam o que são os ciclos de aprendizagem. Nessa explicação identificamos 3 pontos que merecem maior

atenção: o primeiro diz respeito a relação que se faz entre os ciclos de aprendizagem e a teoria interacionista; o segundo a abordagem ainda que não nomeadamente acerca dos aspectos psicológico, pedagógicos e epistemológicos da organização dos saberes escolares; e o terceiro a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

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

² Identificamos que “tem adquirido base outro princípio, segundo o qual a aprendizagem é mais frutífera quando tem lugar em ciclos não concluídos do desenvolvimento mental, é decidir quando ela arrasta o desenvolvimento e lhes abre caminho (L.S.Vigotski, A.N.Leontiev, L.V.Zankov, P.La.Galperin, N.A.Menchinskaia e outros). Tem obtido interessantes resultados no problema da formação das necessidades do conhecimento nos alunos. Iu.V.Sharov, G.I.Zchúkina, V.S.Ilin, etc, etc” (DANILOV & SKATIN, 1978, p.26). CONFERIR O TEXTO DESTA NOTA (PERNAMBUCO, 2013a, p. 28).

No que concerne ao primeiro ponto, a relação entre os ciclos e a Teoria Interacionista, conforme discutimos anteriormente reside nisso um equívoco. De acordo com Duarte (2001) a Teoria Interacionista tem seu cerne em processos meramente biológicos, a interação deve ser lida como um processo que provoca adaptações no homem. Distante de reconhecer o processo de socialização com sua radicalidade historicizadora do ser humano. Nós detalhamos essa discussão na seção secundária “4.2 PCCT-PE: esteios teóricos para o processo de ensino-aprendizagem”, uma vez que nesse outro documento também identificamos tal equívoco.

Quanto ao segundo ponto, a abordagem, ainda que não nomeada, dos aspectos psicológico, pedagógicos e epistemológicos da organização dos saberes escolares. Revela que esses aspectos não foram ignorados no processo de organização. E nos alerta para que nexos serão estabelecidos entre eles posteriormente.

Já o terceiro ponto, a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento nos indica, ainda que preliminarmente, que a organização dos saberes estabelecida

nos PCEF-PE apresenta nisso indício de trabalhar para a promoção do desenvolvimento humano. Uma vez que o princípio ao qual se refere a nota de rodapé trata-se de o ensino ser organizado para incidir na zona de desenvolvimento iminente.

Conforme discutimos na seção secundária “2.1 Psicologia Histórico-Cultural” relação que essa teoria estabelece não é apenas ensino-aprendizagem. Essa última é necessária ao desenvolvimento humano, nas palavras de Vygotsky,

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [logo, uma adequada organização dos saberes escolares] da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2016, p. 115).

Ainda com relação a definição apresentada para os ciclos de aprendizagem ressaltamos que a indicação para consulta do texto presente na nota de rodapé para nós é de pequeno alcance. Haja vista que se trata de uma obra em língua espanhola e que não é facilmente encontrada. Não identificamos disponibilidade dessa obra com tradução para o português.

Acerca dela o que encontramos foi o capítulo denominado “Mikhail A. Danilov: contribuições para a didática científica” do livro “Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos”. Esse livro tem origem nos esforços empreendidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente como objetivo ajudar, no Brasil, os interessados em se apropriarem das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental.

Essa dificuldade de acesso as obras que subsidiam, sobretudo, os aspectos psicológicos da organização dos saberes escolares, via Teoria Histórico-Cultural, nos PCEF-PE vão no mesmo sentido das indicações feitas na Perspectiva Crítico-Superadora também em outra língua.

Após a breve explicação do que são os ciclos os PCEF-PE passam a apresentar elementos que concernetes cada um dos ciclos, quais sejam: o

período de escolarização que compreende o ciclo, características do aluno (destinatário do ensino) naquele período da vida, e em alguns ciclos, de forma explícita ou não, indicar como os saberes escolares devem ser organizados para que o aluno alcance o que é delimitado como característica principal do ciclo.

Quanto ao primeiro ciclo os PCEF-PE trazem que o mesmo compreende o período de escolarização da creche ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nele o aluno, passa pelas atividades guia de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória e jogos de papéis, apresenta a característica psíquica de apreender os dados de forma caótica, e por isso o professor deve organizar os saberes escolares de forma a desafiar o aluno a organizar os dados até então apreendidos de forma caótica.

O estudante, nessa idade, encontra-se na fase sincrética, ou seja, percebe os dados da realidade de forma misturada. Então, a escola deve organizar esses dados para que ele possa formar sistemas e relacioná-los, apresentando semelhanças, diferenças, associações, categorizações e classificações. Neste ciclo, **cabe ao estudante identificar os conhecimentos: ginástica, jogo, dança, luta, esporte**, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre definições, atitudes, procedimentos e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, constando os dados da realidade com formação de representações³ em cada tema da Cultura Corporal, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

³ Para Davydov (1982), a representação refere-se a um objeto no estado concreto, observável pela visão na forma de imagem. A representação se conserva como a forma sensorial, percebida, da imagem do objeto, sendo uma forma de conhecimento que permite ver os objetos, os dados afins, coincidentes, descartando o que é necessário (PERNAMBUCO, 2013a, p. 28-29). [grifo nosso]

Há que se atentar a importância do signo linguagem nesse processo de formação das representações. Conforme Luria (2013) se reportando aos estudos de Lev Vygotsky nos primeiros estágios de desenvolvimento da criança ela não usa das palavras como instrumentos para organização dos dados. Em um segundo momento as palavras já são utilizadas, mas ainda não com a tarefa de classificação independente. Aqui a criança já começa a realizar classificações, no entanto essa classificação se dá por comparações ancoradas em atributos físicos, impressão gráfica, sobre o jogo, ginástica, dança, etc.

Durante os primeiros estágios do desenvolvimento de uma criança, as palavras não são um fator de organização. Não tendo um princípio lógico para agrupar objetos, ela percebe cada objeto isoladamente e os 'amontoa' todos juntos de maneira desordenada. Esse estágio é seguido por outro que pode ser considerado o primeiro verdadeiro estágio de classificação. Nesse ponto as palavras ainda não aparecem significativamente como um meio independente de classificação; entretanto, a criança já começou a comparar objetos. Tal comparação, com certeza, baseia-se estritamente na impressão gráfica que a criança tem dos objetos- os atributos físicos que seleciona. [...] Ao fazer essas comparações, entretanto, ela perde rapidamente de vista o atributo originalmente selecionado e muda de um atributo para outro. Conseqüentemente, organiza um grupo ou uma cadeia de objetos, cada um deles incluído por razões particulares diversas. A criança ainda não desenvolveu um princípio geral unificado de operação; sendo assim não é capaz de construir uma categoria geral unificada. [...] O grupo de objetos resultante não reflete nenhum conceito unificado, mas um complexo de objetos, cada um deles incluído no grupo de maneira individual. [...] o fator determinante na classificação de objetos em complexos é a percepção gráfica ou a recordação gráfica das várias inter-relações entre os objetos. A operação intelectual fundamental para essa classificação ainda não adquiriu a qualidade lógico-verbal do pensamento maduro, mas é, por natureza, gráfica e baseada na memória. De acordo com Vygotsky, tais **processos de pensamento são típicos de crianças pré-escolares mais velhas e de crianças da escola elementar** (LURIA, 2013, p. 68-69). [grifo nosso].

Ao realizarmos uma comparação, guardado o contexto da organização educacional da realidade da Rússia nesse período citado no excerto, com a realidade do Brasil, no contexto da legislação educacional, aqui que compreendemos crianças pré-escolares mais velhas como aquelas que não estão na creche, até 3 anos de idade. Tal explicação corrobora a divisão proposta pelo Coletivo de Autores (2014) ao passo que põe em cheque, em certa medida, a proposição de alteração dos períodos de cada ciclo indicados por Melo, F. (2017)⁴⁴

Já no segundo ciclo compreende o período de escolarização do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Nele o aluno, sob a atividade guia de atividade de estudo, apresenta a característica psíquica superada de apreender os dados de

⁴⁴ Por ser esse estudo, no âmbito da Educação Física escolar, um dos poucos que se debruçam na especificidade das contribuições da psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para os ciclos reforçamos a importância de novos estudos serem feitos a partir das provocações por ele feitas.

forma caótica, e passa a estabelecer generalizações. Para esse ciclo apenas essas informações foram apresentadas.

O estudante conscientiza-se de sua atividade mental, de seu potencial de abstração, confrontando a realidade com seu pensamento, emitindo um juízo de valor, a interpretação. Começa a estabelecer nexos e relações complexas, considerando o social e estabelecendo generalizações. Neste ciclo, **cabe ao estudante sistematizar os conhecimentos: ginástica, jogo, dança, luta, esporte** contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre conceitos, atitudes, procedimentos e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando a formação de generalizações⁴ acerca dos conteúdos específicos de cada tema da Cultura Corporal, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar

⁴ O termo generalização vem sendo utilizado para designar os múltiplos aspectos do processo assimilativo e gradual do conhecimento pelos escolares, sendo a via principal da formação de conceitos. Diz Davydov (1982) que Vygotsky distinguiu três tipos de generalizações: - sincréticas quando não há confrontos, relações, associações suficientes em virtude da impressão causal do estudante; – complexas quando o estudante associa objetos conforme sua experiência sensorial direta, seguindo conexões de fatos, de dados da realidade, organizando representações, imaginações, iniciando os primeiros passos da generalização mediante noções espontâneas, definições que antecedem os conceitos; - conceitos científicos quando o estudante evidencia o estabelecimento de dependências entre conceitos, formando sistemas; quando o estudante revela a consciência sobre a própria atividade mental; quando adquire uma relação especial com o objeto estudado (PERNAMBUCO, 2013a, p. 29). [grifo nosso]

De acordo com aquilo que trouxemos como característica do desenvolvimento psíquico do aluno no primeiro ciclo depreende-se que no ciclo seguinte, o segundo, o aluno realiza um salto qualitativo encontra-se em um estágio de desenvolvimento no qual a linguagem assume a frente do processo de generalização.

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2013, p. 101).

Se no primeiro ciclo o aluno realiza as generalizações por complexo. Agora no segundo há uma nova forma qualitativa nessas generalizações, mas ainda continuam a ser por complexos. Conforme Martins (2013, p. 132) “A fase *dos complexos* possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais”. Ancorada nas contribuições de Lev Vygotsky, especificamente, no tomo II de suas Obras Escolhidas a autora ressalva que o pensamento por complexos, pode ser caracterizado por 5 diferentes estratégias de generalização⁴⁵: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos.

Inferimos pelas características apresentadas que no segundo ciclo o aluno ascende do complexo difuso ao pseudoconceito.

[...] iniciada na etapa anterior, em relação aos quais Vigotski (idem, p.145) esclarece: ‘o complexo difuso do pensamento da criança é uma espécie de família das coisas com a possibilidade de crescer ilimitadamente incorporando mais e mais novos objetos concretos no grupo principal’. O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato de que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, trata-se de relações de ‘segunda ordem’. A última etapa do pensamento por complexo corresponde aos pseudosconceitos, formados por generalizações que, em sua aparência externa, se assemelham aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, sua estrutura resulta diferente. [...] os pseudo conceitos representam a forma mais ampla do pensamento em complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal da criança com o adulto, a diferença entre o complexo e o conceito mostra-se tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente. Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de ‘conceitos’, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato (MARTINS, 2013c, p. 135-136).

Apesar de temos, nos arriscado a estabelecer relação entre os ciclos de escolarização anteriores e o desenvolvimento dos tipos de pensamento é

⁴⁵ Para um detalhamento maior acerca de cada um desses complexos sugerimos o estudo do capítulo 6 de Marsiglia (2013).

relevante destacarmos que essa relação não deve ser tomada como uma sequência linear com pontos fixos já que assumimos a determinação das condições sócio históricas para o desenvolvimento do aluno. Ao que Luria (2016, p. 58) adverte “[...] pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podem ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais [...]”.

As mudanças qualitativas, provavelmente graduais, sofridas pelo aluno ao longo do primeiro e segundo ciclos de escolarização marcam as diferenças que se revelam durante a adolescência, quando se inicia o terceiro ciclo.

É nesse ciclo que compreende o período do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme os PCEF-PE, que o aluno, na adolescência inicial sob a atividade guia da comunicação íntima pessoal, toma consciência de sua atividade mental, o que irá potencializar sua compreensão da realidade.

O estudante amplia o referencial dos conceitos no seu pensamento, toma consciência da sua atividade mental e da atividade teórica, potencializando as compreensões da realidade. Começa a reorganizar a identificação da realidade através do pensamento teórico. Neste ciclo, **cabe ao estudante ampliar a sistematização do conhecimento: da ginástica, do jogo, da dança, da luta e do esporte**, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre o sentido e o significado, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando o pensamento teórico e a propriedade de teoria de cada tema da Cultura Corporal, extrapolando o conhecimento para a comunidade escolar (PERNAMBUCO, 2013a, p. 30).
[grifo nosso]

Conforme Luria (2013, p. 69) ao atingir a adolescência as operações lógicas que o aluno utiliza para interpretar a realidade expressam terrem passado por nítidas mudanças, chegando a um período de análise por meio da síntese.

[...] faz inferências sobre os fenômenos, destinando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-o a um conceito abstrato) [...] desenvolve um esquema conceitual hierárquico que expressa ‘graus de similaridade’ progressivamente maiores [...] Daqui em diante esse esquema determinará todo o seu método de classificação.

É a partir das funções psíquicas superiores que se formam nesse período que essas sínteses são realizadas. O que possibilita o aluno ir do geral ao particular. De forma que Lorenzini (2013, p. 81) indica que no terceiro ciclo

Emerge a elaboração de conceitos verdadeiros [superação dos pseudoconceitos] que, só aparecem, com a reorganização dos traços, dos dados, sistematizando-os novamente, produzindo uma síntese teórica e, tomando consciência da teoria justificando historicamente o conhecimento, compreendendo seu surgimento e sua determinação. Com a reorganização dos dados o estudante produz as generalizações teóricas.

Com os acúmulos quantitativos e qualitativos dos ciclos anteriores no quarto ciclo, que compreende o período de escolarização do Ensino Médio, o aluno expressa a capacidade de explicar os fenômenos da realidade se valendo dos conhecimentos científicos para tal. É nesse ciclo que se espera que eles cheguem a apontar as regularidades subjacentes aos fenômenos analisados.

O estudante reflete sobre o objeto, percebe, compreende e explica que existem propriedades comuns e regulares nos objetos. Passa a lidar com os conhecimentos científicos, adquirindo condições para ser produtor de conhecimento, quando submetido às atividades de pesquisa. Neste ciclo, **cabe ao estudante aprofundar, de forma sistematizada, os conhecimentos da Cultura Corporal** acerca do esporte, do jogo, da dança, da ginástica, da luta, analisando o projeto social em construção e explicando as regularidades científicas⁵ de cada tema tratado, extrapolando o conhecimento para a comunidade escolar em oficinas, seminários e festivais.

⁵ Davydov (1982) reporta-se aos estudos de Rubinstein. Este diz que a atividade do pensamento é um processo de análise e síntese, de abstração e generalização, das quais resultam as regularidades desses processos e das suas interlocuções mútuas referentes às leis intrínsecas do pensamento (PERNAMBUCO, 2013a, p. 30). [grifo nosso]

Na atual conjuntura de mudanças no Ensino Médio, na qual a Educação Física à custa de muita disputa conseguiu permanecer como componente curricular em todo o Ensino Médio, é necessário que a organização dos saberes escolares nessa etapa possibilite a todos os alunos o amplo acesso as diversas formas de práticas corporais e aos seus fundamentos científicos.

O pensamento teórico é condição *sine qua non* para compreender radicalmente as dimensões humanas encerradas em suas diversas atividades, logo, a compreensão teórica e prática das bases fundantes dessas atividades expressas nas formas mais desenvolvidas de conhecimentos e aptidões acumuladas historicamente e produzidas socialmente pelo gênero humano a cada modo de produção da existência marcada pelas contradições e conflitos entre grupos e classes sociais. Mais ainda, para entender que os fenômenos da

realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e, por isso, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo (TAFFAREL, 2016, p. 9).

Desta forma os alunos que nesse período, o da adolescência, têm como atividade guia a preparação para o trabalho/estudo terão garantido o processo de apropriação da cultura corporal.

Fato que na sociedade contemporânea vem sendo cada vez mais raro, haja vista que a organização dos saberes tende a atender uma formação voltada para preparar o ingresso no Ensino Superior ou, na maioria das vezes, no mercado do trabalho.

Por isso que para Leal e Mascagna (2016, p. 234) no Ensino médio “[...] não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento [...] é necessário tornar explícito como o conhecimento [...] converte-se, no processo de trabalho [...]”. Dito de outra forma Gama (2015) denominou de nos princípios curriculares ter como eixo no Ensino Médio a contradição entre homem e o trabalho.

Ressaltamos que tais relações não são identificadas nos PCEF-PE que também para o quarto ciclo traz informações sucintas.

Tomando como referência as discussões acerca de cada um dos ciclos de aprendizagem os PCEF-PE apresentam um quadro síntese, Figura I, com dados referentes a organização do sistema de ensino, e a características geral e de progressão de cada um dos ciclos de escolarização. Nesse quadro a letra C- significa característica principal no ciclo, A- a ação que é própria do aluno naquele ciclo, e SQ- o que caracteriza sua progressão qualitativa, o salto qualitativo, para o aluno.

Figura I- Organização dos saberes escolares no tempo de escolarização.

Níveis	Etapas	Idade (anos)	Tempo de permanência	Denominação nas escolas da Rede		Características da progressão	
				Até 2007	A partir de 2008		
Educação Infantil	Creche	1,5 a 3	2 anos			Identificação da realidade	C Organiza a identidade dos dados da realidade. Averigua, verifica, identifica e explora o conhecimento já existente.
		3 a 4					
	Pré-escolar	4 a 5	2 anos				A Percebe os dados da realidade de forma dispersa.
		5 a 6					
	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6 a 7	5 anos	Alfabetização		1º ano
7 a 8			1ª série		2º ano		
8 a 9			2ª série		3º ano		
9 a 10			3ª série		4º ano		
10 a 11		4ª série	5º ano	C Inicia a sistematização do conhecimento Esclarece o sentido, traduz para si a ideia, capta a intenção, a função.			
Anos Finais	11 a 12	5ª série	6º ano		A Começa a estabelecer relações complexas, considerando o social, no qual as semelhanças e diferenças se estabelecem continuamente.		
	12 a 13	6ª série	7º ano			SQ Inicia o estabelecimento de generalizações.	
Anos Finais	13 a 14	4 anos	7ª série	8º ano	C Amplia a sistematização do conhecimento. Começa a perceber as propriedades gerais e regulares dos fenômenos.		
	14 a 15		8ª série	9º ano		A Toma consciência do referencial dos conceitos no seu pensamento, da teoria. SQ Reorganiza a identificação da realidade, através do pensamento teórico.	
Ensino Médio	Única	15 a 16	3 anos	1º ano	1º ano	C Aprofunda a sistematização do conhecimento Desenvolve explicações e traduz para outro a ideia, exprime a intencionalidade e a funcionalidade.	
		16 a 17		2º ano	2º ano		A Reconhece a relação entre as particularidades e as generalidades, as diversidades e as regularidades do conhecimento. É momento e situação de síntese de aprendizagem.
		17 a 18		3º ano	3º ano		SQ Reconhece a relação entre o que é comum entre os distintos fenômenos e o que é próprio de cada um.

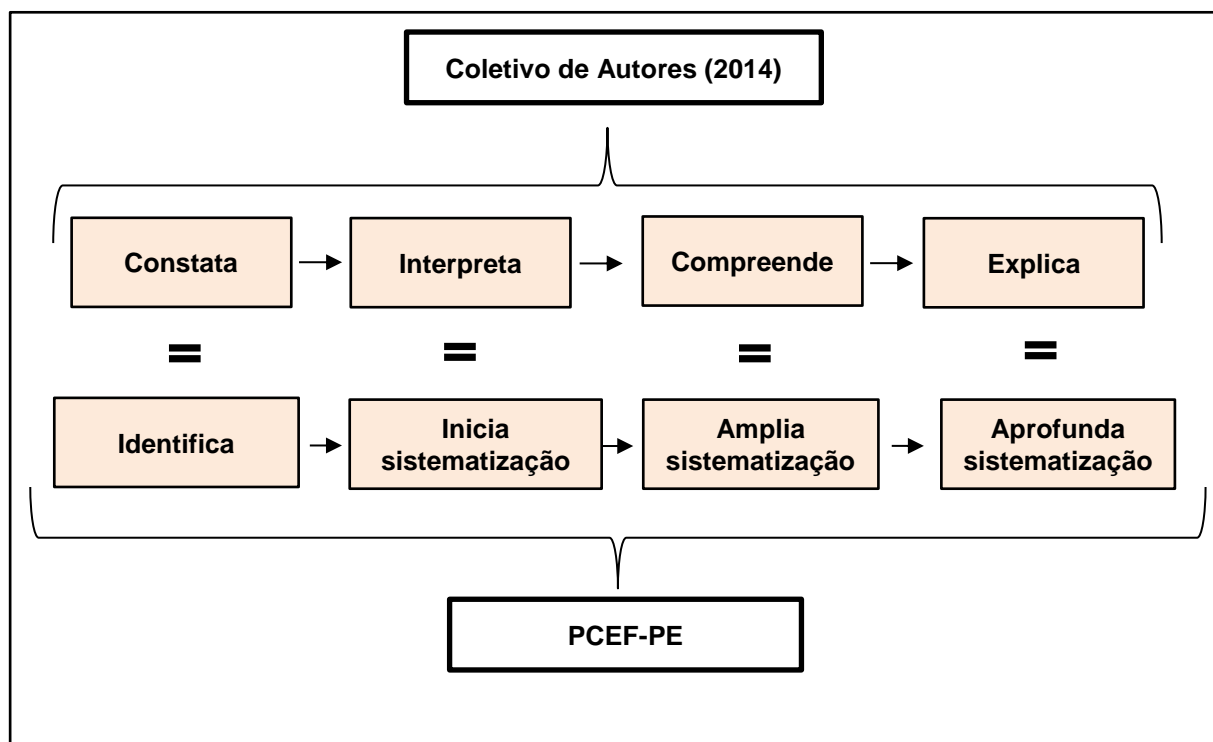
Fonte: Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2013a, p.31-32).

Pela análise desse quadro síntese podemos identificar que os processos centrais de cada ciclo apesar de adotarem denominações distintas no Coletivo de Autores (2014) possuem o mesmo significado para o processo de desenvolvimento psíquico do aluno (Figura J), e que subjacente a eles estão os tipos de generalização realizada.

Há que se destacar que os PCEF-PE avançam em relação ao Coletivo de Autores (2014) quando exploram um pouco mais as características que os

alunos possuem/desenvolvem em cada um dos ciclos. Temos nos PCEF-PE, ainda que de forma sucinta expressa em nota de rodapé, o que é o processo de generalização.

Figura J- Relação entre as características dos ciclos e desenvolvimento psíquico



Ratificamos a análise ora feita quando discutimos a perspectiva Crítico-Superadora que apresentar os ciclos de forma sucinta e indicar obras que poderão ser acessadas por poucos, devido a língua na qual estão disponíveis, fragiliza a apropriação dos fundamentos presentes nos ciclos. Logo, arrisca-se a sua materialização aquém do que poderia ser para o processo de desenvolvimento do aluno.

Da mesma forma que no Coletivo de Autores (2014) os PCEF-PE não trazem discussões mais robustas quanto as características do período em que o aluno se encontra, não há referência quanto a Teoria da Atividade e as implicações dessas para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, logo para a organização dos saberes escolares.

Concordamos com Gama (2015, p. 219) que tal fragilidade denota que ainda temos um desafio de maior apropriação e inserção da periodização do

desenvolvimento psíquico, a luz da psicologia Histórico-Cultural, na organização dos ciclos de aprendizagem.

[...]sistematização lógica e metodológica do conhecimento ao longo dos anos e níveis de escolarização, uma proposta para isso são os ciclos de escolarização, os quais precisam ser aprofundados com base nas contribuições da psicologia histórico-cultural, principalmente, considerando a periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin a partir do conceito de atividade-guia.

Uma vez exposta a orientação da organização dos saberes escolares a partir dos ciclos de aprendizagem os PCEF-PE defendem que diferentes são os tempos pedagógicos que materializam esse tipo de organização, por exemplo: aula, oficina, festival, seminário.

Ao fazer essa defesa outro princípio aparece, o da simultaneidade dos dados da realidade, porém sem explicações de como ele se materializa até mesmo no festival que está sendo abordado. A menção desse princípio fica restrita ao excerto a seguir.

O festival consiste em um tempo ampliado de aula destinado à socialização e avaliação do conteúdo. Possibilita novas oportunidades, com vivências e intervenções sobre um fenômeno que tem sua legitimidade com a construção da reflexão pedagógica. O festival é o tempo pedagógico regulado e aberto a diferentes opções, organizadas de tal forma que possibilita trabalhar o princípio da simultaneidade dos conteúdos escolares (PERNAMBUCO, 2013a, p. 32).

Com isso pudemos constatar que 2 (provisoriamente e simultaneidade) dos 3 princípios de organização presentes do Coletivo de Autores (2014) são explicitados nos PCEF-PE. No entanto, pouca atenção foi dispensada para com eles. A nosso ver há maior preocupação em entregar o produto de uma proposição de organização em detrimento de instrumentalizar os professores na apropriação de como fazê-la.

Após abordar os ciclos de aprendizagem os PCEF-PE passam a apresentar os eixos a partir dos quais os saberes escolares serão organizados. Seguem a mesma estrutura do Coletivo de Autores (2014) e utilizam 5 eixos.

Entendendo que esses correspondem aos principais elementos da cultura corporal. Os PCEF-PE defendem que os 5 eixos precisam ser pedagogizados pela Educação Física ao longo da Educação Básica para que ao fim desse

período de escolarização os alunos possam utilizá-los como “[...] ferramentas para vivenciar e compreender o mundo e agir sobre ele” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 34).

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

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

Desta forma para cada eixo foram delimitadas expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos da Educação Básica.

No que diz respeito a opção pela organização dos saberes usando as expectativas de aprendizagem reforçamos que essa não foi uma adoção da Educação Física especificamente, mas expressa a política curricular imposta para todos os componentes curriculares a partir dos PCCT-PE.

E que nesse documento orientador do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica as expectativas foram explicadas como o conjunto de capital cultural, científico, tecnológico, moral, histórico que o aluno tem direito a aprender (PERNAMBUCO, 2012).

Ao analisar a adoção das expectativas de aprendizagem por diversas propostas curriculares estaduais para Educação Física Paiva (2017, p. 112) tece importante consideração sobre o que elas representam, em sua maioria.

[...] identificamos o ensino por competências e por expectativas de aprendizagem como as principais referências para construção das propostas oficiais dos Estados, ambas influenciadas pelo viés de adaptação à realidade ou de contínua apreensão da realidade, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade.

Nos valendo dessa consideração inferimos que as expectativas de aprendizagem nos PCEF-PE, diante do esteio teórico da Crítico-Superadora, representam um embate de projeto antagônicos de formação humana. Não julgamos prudente, contudo, deixar de assinalar que a presença das expectativas de aprendizagem como estão postas, por si só, comprometem o

alcance da organização dos saberes escolares em uma perspectiva crítica de formação. E por isso não devemos ignorá-la.

Após apresentar as orientações para organização dos saberes escolares em ciclo e por meio de eixos os PCEF-PE reconhece ser um desafio para uma proposta curricular periodizar tais saberes ao longo da Educação Básica.

Frente a esse reconhecimento, e na busca de expressar coerência com a concepção de ensino-aprendizagem defendida e a especificidade da cultura corporal, indica que haja um tratamento espiralado dos saberes escolares durante os anos de escolarização da Educação Básica.

A distribuição do trabalho ao longo dos anos da Educação Básica é, sem dúvida, um dos grandes desafios de um currículo. Coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem e com a natureza das práticas da Cultura Corporal, estes parâmetros indicam uma abordagem em espiral dos conhecimentos (PERNAMBUCO, 2013a, p. 35).

Assim sendo, deve-se partir da abordagem dos saberes escolares (representando os primeiros contatos dos alunos com esses saberes, sem ter como foco a construção de conceitos), os mesmos são revisitados e os alunos conduzidos em direção a sistematização (o trabalho pedagógico tem como foco o início do processo de construção de conceitos) e posteriormente a consolidação das expectativas de aprendizagem (assinalada como condição para prosseguimento com sucesso para etapas posteriores do processo de escolarização). A realização dessa espiralização dos saberes é explicitada por meio de um quadro com gradações de cores: branco, azul claro, azul celeste e azul escuro, conforme figura K.

Figura K- legenda da gradação das cores para abordagem espiralada dos saberes escolares.

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

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

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

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

Fonte: PCEF-PE (PERNAMBUCO, 2013a, p.35).

Dessa espiralização fazemos 3 destaques. Primeiro que compreendemos que essa se aproxima do princípio de organização *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* proposta pelo Coletivo de Autores (2014).

Segundo, que assim como no Coletivo de Autores (2014), conforme discutimos na secção terciária “Os princípios curriculares: nexos e relações com a organização dos saberes escolares”, é superficial a explicação que se dá para cada um dos níveis de gradação.

E o terceiro diz respeito especificamente a explicação dada para a gradação na cor azul escuro. Julgamos que não fica claro o que se considera consolidar diante da construção de conceitos que vinha sendo o elemento balizador do trabalho pedagógico nos demais níveis. Bem como, abre-se precedentes para questionarmos o que está sendo compreendido como sucesso nas etapas posteriores de escolarização. É a busca pelo sucesso que se propõe a organização dos saberes escolares a partir de uma perspectiva crítica? Inferimos que não, e sinalizamos nisso mais um embate entre projetos antagônicos de formação dos alunos.

Para além de expor o quadro com a gradação da abordagem dos saberes escolares em cores, de forma geral, os PCEF-PE disponibilizam quadros específicos por eixos nos quais as expectativas de aprendizagem são distribuídas ao longo dos anos de escolarização da Educação Básica, conforme exemplo extraído da luta (Figura L). Antecede esses quadros específicos uma breve discussão acerca de cada um dos eixos

Figura L- Distribuição das expectativas de aprendizagem relacionadas a luta pelos anos de escolarização da Educação Básica.

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

Fonte: PCEF-PE (PERNAMBUCO, 2013a, p.47).

Quando analisamos o quadro referente ao eixo ginástica identificamos que os PCEF-PE apresentam elementos referente aos aspectos epistemológicos para organizar os saberes escolares que expressam confusão teórica entre a perspectiva Crítico-Superadora e a Promoção da Saúde. O que, ao nosso ver, prejudica a adoção de uma coerência interna pelo professor durante a construção/materialização do trabalho pedagógico.

[...] definir um programa escolar de ginástica significa reconhecê-la como ação gímnica com fundamentos, bases, formas e modalidades, problematizar as questões referentes ao lazer, à saúde, ao trabalho, dentre outras. **Significa também pensar e desenvolver a autonomia dos estudantes para serem capazes de elaborar um programa contínuo ao longo da vida** (PERNAMBUCO, 2013a, p. 36). [grifo nosso]

Apesar da incoerência constatada reconhecemos no mesmo excerto que os PCEF-PE também trazem indicações para os aspectos epistemológicos da organização dos saberes escolares que representam coerência interna com o referencial teórico adotado. Nos reportamos a indicação de que esteja presente no eixo ginástica: fundamentos, bases, formas e modalidades, e os saberes escolares subjacentes: lazer, à saúde, ao trabalho, dentre outras.

Com relação aos demais eixos, jogo, dança e esporte, não identificamos subsídios teóricos além dos já mencionados para a organização dos saberes escolares, e por isso não iremos nos ater a reproduzi-los aqui.

Diante da análise feita dos PCEF-PE identificamos que as orientações nele contidas acerca da organização dos saberes escolares para além de se intitularem crítica revelam uma preponderância com esse esteio teórico. Desde os aspectos psicológicos quando expressam a utilização dos autores da psicologia Histórico-Cultural, passando pelos aspectos pedagógicos, pouco desenvolvidos nesse documento, julgamos que pela existência dos PSA-PE voltados para esse fim, até os aspectos epistemológicos da organização dos saberes.

Como posto pelos próprios PCEF-PE realizar tal organização é um grande desafio. Desafio que nesse documento se expressa ter como realidade intrínseca a essa organização a existência de fortes embates de projetos de formação que reverberaram nos PCEF-PE. Sobretudo, com a utilização das expectativas de aprendizagem, com a explicação do último nível de gradação dos saberes voltado para o alcance de um terminado sucesso.

Ao mesmo tempo que o documento se aponta como crítico ele têm contraditoriamente a característica prescritiva se sobrepondo a apropriação que o professor possa ter da organização dos saberes, haja vista que mesmo reconhecendo que os PCEF-PE avançam em relação a perspectiva que tem como referencial, Coletivo de Autores (2014), as discussões por eles trazida ainda carecem de aprofundamento e inserção de elementos teóricos ainda ausentes conforme indicamos anteriormente.

Destarte passamos a perscrutar, a partir dos sujeitos que participaram do processo de construção dos PCEF-PE, a organização dos saberes escolares aqui analisadas por meio do produto material.

5. A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NOS PCEF-PE: A ANÁLISE DE SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DE SUA CONSTRUÇÃO

5.1 Processo de elaboração, entendimentos, referencial teórico e disposição dos saberes escolares na visão dos consultores em Educação Física

Conforme viemos defendendo ao longo dessa tese, em concordância com alguns autores (APPLE, 2011; SAVIANI, 2010) que o processo de construção de uma proposição de organização curricular dos saberes escolar, logo da EFE, traz, de forma implícita ou explícita, subjacente a ele a opção por um projeto de formação humana. Do que podemos afirmar que se trata de um processo de correlação de forças entre classes que na maioria das vezes possuem interesses distintos, arriscamos até denominá-los de antagônicos.

Nesse processo de correlação de forças é possível identificamos múltiplos elementos imbricados, entre eles perscrutamos, junto aos sujeitos educacionais que desenvolveram a função de consultores em Educação Física nos PCEF-PE, inicialmente os relacionados com a unidade de contexto⁴⁶ processo de elaboração a partir de algumas unidades de registro, quais sejam: convite para participação no processo de construção; participação na construção de quais dos cadernos que compõe o PCEF-PE; participação na construção de outros documentos curriculares; processo de desenvolvimento do trabalho de construção dos PCEF-PE; a contribuição dada pelos sujeitos que desempenham diferentes funções no processo de construção dos PCEF-PE; a função exercida pelas diferentes instituições envolvidas no processo; e o domínio do referencial teórico utilizado para a organização dos saberes escolares da Educação Física nos PCEF-PE.

No que diz respeito ao convite para participação no processo de construção dos PCEF-PE as entrevistas nos permitiram constatar a existência de critérios para a formação do grupo que exerceu a função de consultores em

⁴⁶ As unidades de contexto adotadas não foram por nós tratadas de forma estanque. Pela própria natureza dessa técnica e do referencial teórico que nos apropriamos para alicerçar esse estudo fez necessário usá-las em continuo movimento na dinâmica curricular na qual a organização dos saberes escolares está inserida.

Educação Física. Foram eles professores que: 1- representassem as universidades públicas localizadas em Recife e que ofertam graduação em Educação Física; 2- representassem a UNDIME; 3- representassem a Educação Básica da rede de Estadual de PE; 4- estivessem desempenhando a função de técnico de Educação Física junto à SEDUC-PE; 5- estivessem desempenhando a função de técnico junto à GRE; 6- tivessem histórico de participação no processo de formação continuada da rede.

É os critérios... eles passaram por essa questão de **estarmos acompanhando a proposta curricular, a formação continuada dos professores da rede**. Então, nós fomos os primeiros a ser vistos. E outras **universidades**, as outras **públicas**, também se fizeram presentes para poder a discussão ter uma visão mais de conjunto dentro do que existe enquanto formação para área da Educação Física aqui no Estado de Pernambuco. Foram chamados professores da Federal Rural, da Federal e da ESEF-UPE [...] nós estávamos com um número maior, porque nós já **estávamos envolvidos diretamente no processo** (CONSULTOR 4). [grifo nosso]

Então, [...] porque para construção do documento curricular a Secretaria de Educação de Pernambuco fez a opção em convidar **representantes das universidades públicas, representantes da UNDIME, representantes dos professores da Educação Básica** e representantes também que tivessem envolvimento com a educação de jovens e adultos, especificamente, que eu sei, do Centro Paulo Freire (COLSULTOR 6). [grifo nosso]

Além da Educação Física outras disciplinas elas foram contempladas nesse processo de construção dos Parâmetros. A partir dessas disciplinas foram selecionados, não é nem selecionados, foram solicitados aos **técnicos responsáveis por aquelas disciplinas** a participarem do processo. [...] A partir desse convite para todos os professores daquelas disciplinas nós fizemos parte do processo tendo em vista que eramos nós que respondíamos por essa disciplina na Secretaria. O que convite partiu daí (CONSULTOR 1). [grifo nosso]

A gente sempre teve um envolvimento com as formações que aconteciam na Secretaria de Educação, e por técnico. Por estar técnico da Gerência Regional acredito que foi isso que levou em conta esse convite (CONSULTOR 2). [grifo nosso]

Então, o convite acho que partiu muito daí. Do dia a dia nosso, dos **trabalhos que foram feitos até o início da construção dos Parâmetros**. Eu acho que foi criando essa relação mais próxima com essas pessoas que também participaram da

construção, e acho que viram que de uma forma ou de outra existia uma contribuição a ser dada (CONSULTOR 5). [grifo nosso]

Porque a equipe que estava organizando [...], e os outros pediram para que enviasse um representante [...]. Pronto. Então como ele [o secretário de educação do município] já me...acho que já conhecia que eu estava na coordenação anteriormente. E ainda a secretaria em formação, então eu tive, de certa forma, contato com ele nesse aspecto. [...] Perguntou se eu gostaria de **representar o município** nessa formação (CONSULTOR 8). [grifo nosso]

A partir do reconhecimento dos critérios utilizados para formação do grupo de consultores em Educação Física pudemos observar que esse o grupo congregou sujeitos educacionais com experiências e atuações diversas em relação à EFE, o que expressa uma heterogeneidade. Heterogeneidade essa que permitiu a participação de diferentes sujeitos educacionais envolvidos nas diferentes instâncias do trabalho pedagógico.

Concordamos com Santiago e Batista Neto (2012, p.126) que diante de um contexto em que cada vez é mais comum “[...] certo esvaziamento do papel das instâncias gestoras dos sistemas de ensino [...] no que se refere à formulação de políticas educacionais e a transferência dessa responsabilidade para grupos externos[...]” ter entre o grupo de consultores características heterogêneas, é um avanço quando comparado com as construções curriculares feitas apenas por curriculistas.

O cruzamento das informações que os consultores nos trouxeram no início das entrevistas acerca de sua formação acadêmica e profissional, e os critérios assinalados para composição do grupo de consultores nos permitiram reconhecer algumas características do perfil profissional daqueles consultores no diz respeito a: tempo de conclusão da graduação, titulação acadêmica, relação profissional com a EFE, participação na construção de outros documentos curriculares para EFE como consultor, conforme Quadro- D.

É importante assinalarmos que dos 10 consultores entrevistados, 4 são professores universitários, e os outros 6 são professores da Educação Básica, mesmo aqueles que durante a construção dos PCEF-PE estavam desempenhando funções junto a SEDUC-PE. Realidade que nos permite inferir,

inicialmente, que essa proposição curricular buscou uma aproximação com o trabalho pedagógico das escolas.

Quadro D- Perfil de formação e atuação dos consultores em Educação Física.

Consultor	Tempo de conclusão da graduação	Titulação acadêmica	Relação profissional com a EFE	Participação na construção de outros documentos curriculares para EFE como consultor
Cons. 1	1995	Especialista em Avaliação da performance humana	Representante da SEDUC-PE	Não
Cons. 2	1995	Especialista em EFE e esporte	Técnico de EF	Não
Cons. 3	2006	Especialista em saúde pública e em Exercício físico adaptado a portadores de doenças crônico-degenerativas e idosos	Representante da SEDUC-PE	Não
Cons. 4	1979	Doutor em Educação	Professor universitário	Sim
Cons. 5	2006	Especialista em treinamento esportivo	Técnico de EF	Não
Cons. 6	1997	Mestre em Educação	Professor universitário	Sim
Cons. 7	1985	Especialista em de metodologia de ensino da Educação Física	Professor escola técnica	Não
Cons. 8	1979	Especialista em Educação Física adaptada a pessoas portadoras de doenças crônico degenerativas e idosos.	Professor de rede municipal	Não
Cons. 9	1979	Doutor em Educação	Professor universitário	Sim
Cons. 10	1975	Doutor em Educação	Professor universitário	Não

Dos dados desse quadro chamamos a atenção para o fato de ser a primeira participação, como consultores, da maioria dos sujeitos educacionais. Sendo a primeira para todos aqueles que não exerciam a docência no Ensino Superior durante a construção dos PCEF-PE.

Da orientações teórico-metodológicas houve um trabalho assim, uma construção coletiva também com os professores do Estado. Essa construção eu participei indiretamente. Eu digo indiretamente porque eu não tive o envolvimento que tive agora com a construção dos Parâmetros. Mas houve todas aquelas formações em Gravatá, que ali onde foi desenvolvido, eu acredito, muita coisa que deu essa base para as orientações teórico-metodológicas. Lá eu participei com muitos professores do Estado, dessa forma, de uma forma mais assim abrangente (CONSULTOR 2).

[...] eu não participei [como consultor em outras propostas curriculares]. Eu utilizava a OTM como referência para me nortear nas aulas de Educação Física, mas não cheguei a participar porque eu entrei em 2009, e a OTM é de 2008 (CONSULTOR 3).

Essa foi a primeira vez que eu participo da construção de um documento oficial do Estado de Pernambuco. Para a rede pública estadual de Pernambuco. Eu já trabalhei em processo de formação. Mas nem vinculada as OTM eu participei (CONSULTOR 6).

Não. Participei só em Camaragibe [como professor]. Agora fora não. Aqui a primeira (CONSULTOR 8).

Compreendemos nessa realidade um avanço em relação ao pensamento que perdurou por muito tempo de se contratar curriculistas, pessoas tidas como especialistas na construção de currículo desde o levantamento de habilidades vistas como importantes até desenvolvimento de formas para avaliar se essas habilidades foram alcançadas (SOUZA JÚNIOR, 2007; SILVA, 2011; MALANCHEN, 2014). Vemos nessa ausência de experiência anterior com construção curricular um entendimento da complexidade inerente ao trabalho pedagógico. Bem como a necessidade de que uma proposta curricular, a organização dos saberes escolares nela, parta da prática social. Do que se explica a importância da heterogeneidade do grupo de consultores.

Mas não alimentamos uma visão romântica de que a constituição do grupo de consultores por não congregar apenas aqueles que desempenham o ofício de “elaborar currículo” extingue a presença de tensões e embates relacionados aos interesses de formação humana que regem uma organização curricular, e passa-se a ter um espaço de consensos.

Conforme discutimos na seção “Elementos históricos acerca do processo de construção” os Parâmetros curriculares de PE são compostos por um

conjunto de cadernos. Ao investigarmos como se deu a participação dos consultores em Educação Física na construção dos Parâmetros nos seus vários cadernos identificamos que ela esteve vinculada, para 8 dos 10 consultores aos PCEF-PE e aos PSA-EF.

Tanto a parte da construção dos próprios parâmetros curriculares da Educação Física no ensino fundamental e médio, não é?! Como também dos Parâmetros na sala de aula (CONSULTOR 2).

Mas na Educação Física nos dois documentos. Um dizendo, respondendo à pergunta o que ensinar e quando ensinar? Que entra ali a organização em ciclos [PCEF-PE]. E o outro muito mais voltado para a materialização, como ensinar? [PSA-EF] Elencando os conteúdos e fazendo o caminho metodológico de como ensinar esse conteúdo (CONSULTOR 4).

Então a gente participou do específico de Educação Física para dentro do ensino regular e EJA. E da sequência dele que foram os Parâmetros em sala de aula. Foram esses dois que eu participei (CONSULTOR 5).

[...] um primeiro caderno ele traz os fundamentos da proposta; o que é que está se discutindo enquanto concepção de Educação Física; concepção de currículo; como é que deve ser a organização do ensino; que conhecimento deve ser tratado nas aulas de Educação Física. Quais são as expectativas de aprendizagem que devem aparecer nesse documento. [...] E outro que é chamado Parâmetro de sala de aula [...] Uma parte mais geral da Educação Física, e uma parte mais da contextualização prática, assim; diante dessas discussões, dessas concepções como é que eu posso desenvolver. [...] foram os documentos que eu pude me envolver no processo de elaboração [...] (CONSULTOR 6).

Dos Parâmetros. Eu contribuí especificamente naquele que eu falei, nas questões das expectativas de aprendizagens. Eu, particularmente. [...] No de sala de aula. Bom, se você for dizer no geral, você dá uns pitacos, não é?! (CONSULTOR 8).

Para nós a participação do mesmo grupo, ou de integrantes dele, em todos os documentos seria importante, pois permitiria discussões no coletivo visando desde o documento mais amplo PCCT-PE um alinhamento entre os diferentes componentes curriculares quando ao projeto de formação que se defende, expresso na organização dos saberes escolares. No entanto essa participação não foi realizada conforme afirmam alguns consultores.

O geral ele já veio para a gente, nós não participamos do geral (CONSULTOR 4).

A gente trabalhou ... esse geral onde tem as concepções nós não trabalhamos nele. Que é esse geral que você está falando, se eu não me engano, partindo dele que saíram os outros de cada disciplina [...] (CONSULTOR 5).

Ressaltamos, ainda que os PCCT-PE diz respeito a um caderno “[...] sobre as concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem da rede [...] (PERNAMBUCO, 2012, p. 13). Conforme analisamos esse documento traz em seu bojo um ecletismo teórico também identificado e criticado por alguns dos consultores entrevistados.

Como a gente não participou do documento primeiro [PCCT-PE], aquilo ficou lá no documento primeiro. E é aquilo que eu lhe disse, o documento primeiro dá para fazer currículos críticos, crítico-reprodutivista. Então, ali a gente teve liberdade de escolher o referencial (CONSULTOR 4).

Veja, houve...não tem uma teoria geral. Tem várias teorias. É uma miscelânea de referências esse currículo dos Parâmetros. Veja, não tem uma base. Um eixo. **Por exemplo, vamos supor que o currículo o Estado fez a opção pela teoria Crítica, não. É uma miscelânea de referências.** Inclusive se você pegar a base deles, você deve ter lido já. Porque nós temos o caderno maior que é a base. [...] Que dá base a todos os Parâmetros das especificidades. Se você pegá-lo, inclusive nós só tivemos conhecimento dele pronto. Nós não tivemos conhecimento dele antes da discussão específica. Então, não existe uma base comum. Existe uma miscelânea de referências. Ou seja, foram trazendo várias referências... o que vier para encher está bom. Está bom. Vai enchendo, vai enchendo (CONSULTOR 9). [grifo nosso]

Esses 2 excertos quando analisados a luz do que traz os PCCT-PE, quanto a importância de que ele esteja articulado aos outros cadernos que compõem os PCEB-PE para que se possa acompanhar a dinâmica de transformação e busca da qualidade para a educação no Estado, nos permitem inferir um descompasso entre o currículo oficial e o real. Dito de outra forma, aquilo que foi planejado, indicado em na proposta curricular, não expressa materialidade em nos outros documentos e na fala de alguns dos sujeitos que participaram de sua construção.

Nessa perspectiva, é fundamental que essas etapas sejam pensadas de forma articulada entre si, de modo que cada uma delas esteja em perfeita sintonia com as demais, embasadas nos mesmos fundamentos e valores, complementando-se mutuamente (PERNAMBUCO, 2012,p. 18).

Nos leva ainda a concordar com Santo (2012) ao afirmar que a presença do Estado se faz notar nas construções e reformulações curriculares, entre outros, por meio das políticas educacionais que regem o movimento da construção de uma proposta curricular, e que nem sempre vão de encontro com o anseio dos envolvidos no processo de construção.

É notada a presença do Estado como referência em todo o percurso histórico de reformulações de currículo, o que representa uma crescente e poderosa necessidade de regulação do controle das políticas educacionais pelo Estado que estão relacionadas tanto com amplos padrões diferenciais de poder econômico e político- como as agências financiadoras- quanto com temas mais específicos que aparecem no interior do próprio sistema- a correlação de forças entre entidades (SANTO, 2012, p. 40).

Pudemos inferir, a partir das falas, que as correlações de forças também estiveram presentes na forma como o trabalho de construção dos PCEF-PE foi realizado e como reverberou na organização dos saberes escolares.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi a existência, entre alguns dos consultores, de discordância da política curricular de PE ter contratado uma instituição de outro Estado, o CAEd, para gerir o processo de construção dos Parâmetros e a forma com que algumas decisões foram tomadas, sobretudo em relação a versão preliminar denominada de zero. Conforme expressa a fala do consultor 6.

Na verdade, a gente nem discutiu a gente ficou ouvindo qual era a proposição do CAEd para construção desse documento curricular. Então, eles explicaram para todo mundo que estava lá que esse documento era chamado de versão zero, que ali eles explicavam quais os fundamentos que nós deveríamos nos basear para construir as propostas curriculares das áreas específicas. Então, lá já estava definido as expectativas de aprendizagem como uma forma de organização do ensino para o campo da Educação Física e para as outras áreas do conhecimento. Nesse documento geral já dizia exatamente como seria o desdobramento desse documento a partir dos Parâmetros de sala de aula. **Então, eles já contavam para a gente como é que deveria ser o desenho desse documento curricular, que isso não foi algo fácil.** [...]E ele [o coordenador

do CAEd responsável pela Educação Física] explicou **a versão zero** da Educação Física, como é que foi feita. Então, **foi uma produção de gabinete que não é uma coisa que a gente concorde muito, esse nível de elaboração** (CONSULTOR 6). [grifo nosso]

Entendemos que essa análise acerca do processo de elaboração dos PCEF-PE feita pelo consultor 6 materializa as discussões realizadas por Zank, Ribeiro e Behar (2015), fundamentados na Escola de Frankfurt, quanto ao significado de ser crítico. Ou seja, aponta elementos de como se deu o processo de inicial de construção dos PCEF-PE, obstáculos existentes, mas, e sobretudo, uma possibilidade de superá-los com a não construção de propostas em gabinete.

Não ter essa construção denominada pelo consultor de gabinete, se referindo aquela que não tem seu esteio na prática social, mas sim em princípios de organização daqueles que são incumbidos de construir propostas curriculares, para nós visa a uma transformação educacional não apenas no campo dos textos e discursos oficiais, mas no currículo real.

Além dessa crítica foi recorrente, como elemento apontado por esses consultores para discordarem da contratação do CAEd, o entendimento de representar uma ruptura com um processo de construção curricular e formação continuada que estava em curso a alguns anos para a Educação Física da rede.

Além da ruptura o que os consultores revelaram foi que inicialmente depreendia-se que a proposta curricular que veio com o CAEd na versão 0, desconsiderava a história acumulada pela Educação Física no Estado de PE.

[...] deixa eu explicar em relação ao CAEd. **O CAEd** surgiu com a necessidade e **com a parceria feita pela Secretaria de Educação para surpresa nossa**. Porque o que acontece, quando a gente tem um grupo que está à frente de um documento que é referencial nacional, que são as OTM, a gente entende que esse grupo seria capaz de estar à frente de um outro documento mais avançado (CONSULTOR 1). [grifo nosso]

[...] **essa instituição** vinculada a Universidade Federal de Juiz de Fora, que **para nossa surpresa chega no Estado de Pernambuco** como uma... **com essa versão substituindo as OTM**, as Orientações Teórico-Methodológicas. **Que foi um documento curricular** que aqui em Pernambuco **custou caro para aqueles que se debruçaram no trabalho**. Tanto do processo de elaboração, quanto de formação continuada. [...] Então, essa instituição veio de Juiz de Fora, foi contratada pelo

Estado de Pernambuco, pela Secretaria de Educação para desenvolver esse trabalho aqui (CONSULTOR 6). [grifo nosso]

Dava a entender, inicialmente, que havia uma intenção de ser colocado uma proposta de Juiz de Fora. Entendesse?! Dava para perceber isso, com certeza. [...]. Na hora que ele [representante do CAEd] vai posicionar os meninos [consultores em Educação Física] vão já dando as suas tacadinhas, vamos dizer assim, e você via que ele relutava um pouco assim, no sentido de: não, mas é por aí mesmo. Dando a entender que era. E assim a gente foi construído[...] (CONSULTOR 8). [grifo nosso]

[...] a secretaria fez um convênio com o pessoal de Minas Gerais. [...] Por isso que esse susto ao receber um convite de uma entidade em Minas Gerais para trabalhar com os Parâmetros considerando que todo o trabalho feito nas OTM foi com bases na realidade. [...] **E de repente vem outra empresa que não tem nenhuma aproximação com a realidade do Estado de Pernambuco gerir os Parâmetros curriculares.** Por isso que [...] eu chamaria como um choque (CONSULTOR 9). [grifo nosso]

Mas nós recebemos alguns textos. Esses textos, que eram textos foram elaborados pela CAED. **Por isso que eu estou te falando de que a proposta ela foi criticada, porque no primeiro momento ela não considerou as OTM.** Ela passou a considerar posteriormente (CONSULTOR 10). [grifo nosso]

Ressaltamos inicialmente, pois no decorrer das falas dos consultores identificamos que aquilo que veio como ruptura com a história do currículo da EFE de Pernambuco foi, por meio de embates e convencimento, substituída pela ratificação da importância de considerar o acúmulo de produção dos documentos curriculares da área.

Eu lembro que no primeiro momento a gente teve esse processo de discussão, que era uma das nossas preocupações. Era ter um novo documento e as OTM ficarem de fora, não é?! Então, eles identificaram que não era a necessidade de a gente extinguir, ou deixar as OTM como outro documento. Mas sim, fortalecer, não é?! Então, através do que a gente conseguiu construir nas OTM a gente também fez essa construção dos Parâmetros (CONSULTOR 2).

Ai a gente debateu bastante em cima disso na discussão interna, e uma coisa que ficou definida ali muito clara é que o campo da Educação Física precisava manter aquilo que os professores construíram durante 2 anos na organização das OTM [...] Porque logo no primeiro momento em que a gente fez uma série de questionamentos sobre o processo de construção, sobre a forma como o CAED ignorou a proposição das OTM. E foi demarcando espaço, então eles abriram a guarda e deixaram que o trabalho

fosse desenvolvido de uma forma fluente com o grupo. (CONSULTOR 6).

Ele trouxe uma intenção para que a gente se subsidiasse da intenção. E a partir dessa intenção nós propusemos a continuidade da discussão das OTM. Isso foi uma posição de todo o grupo que estava presente [...]. Então, munido das OTM houve um espaço no momento da reunião para que a gente pudesse defender a proposição das OTM. [...] Mas aí então nós defendemos. Todos os professores que estavam lá. Resgatamos um pouco a história nesse embate (CONSULTOR 9).

Por exemplo, não houve uma discordância do coletivo em relação a se ter como uma das bases teóricas do estudo as OTM. Mas teve o questionamento de por que a OTM? [...] Ali é uma construção histórica. É uma construção concreta. Era com essa base das OTM que o Estado vinha trabalhando. Então, vamos fazer uma reflexão em cima disso porque pode dar contribuição em relação a isso (CONSULTOR 10).

Uma vez superado esse primeiro embate o desenvolvimento do trabalho teve continuidade. Nesse sentido, quando o texto dos PCEF-PE aponta que a sua construção foi coletiva, as falas dos entrevistados nos revelam que dentro da coletividade existia a distribuição de tarefas entre os sujeitos educacionais envolvidos a depender das funções por eles exercidas. O que já nos revela a contribuição por função de cada um desses sujeitos.

Este documento foi pensado e elaborado a partir de incansáveis debates, propostas, e avaliações da comunidade acadêmica, de especialistas da SEE, das secretarias municipais de educação. E, claro, dos professores da rede pública de ensino (PERNAMBUCO, 2013a, p. 12).

Aos consultores coube, no início, a tarefa de ler a versão 0, e reestruturá-la a partir de diálogo entre eles.

Então, primeiramente o CAED chegou com uma versão que foi chamada de versão zero. Ele reuniu o que tinha de documentos na Secretaria de Educação, e fez uma primeira versão acrescentando outras referências de literatura. E essa primeira versão que chamou a primeira boneca ela foi para as mãos da gente em um seminário [...] Então a gente discutiu reorganizou, repensou, fez um novo documento que foi o chamado... a versão 1 (CONSULTOR 4).

E a partir dessa proposta a gente foi reafirmando, enquanto grupo que estava presente, se era aquela proposta mesmo que melhor definiria a construção dos parâmetros. Era um

documento mais genérico onde foi o momento de definição da proposta pedagógica. Da proposta para Educação Física. Qual a linha de pensamento que a gente vai definir para a Educação Física. Então tinha esse o que é a Educação Física? Quais eram os conteúdos? Mas ainda não foi nesse momento que a gente direcionou o conteúdo a série, ou ao ano de ensino (CONSULTOR 3).

Ao falar acerca do processo de construção o consultor 4 reconhecemos que a história das proposições curriculares de PE se fez presente na versão 0 a partir de documentos disponibilizados pela SEDUC-PE.

Esse documento construído e denominado de versão 1, 2, 3...a medida que avançava, foi disponibilizado para professores de Educação Física da rede fazerem uma apreciação crítica, e contribuírem propositivamente. Os consultores não apresentaram unanimidade quanto a exatamente qual foi o número da versão disponibilizada para apreciação dos professores da rede, mas informam que era uma versão mais elaborada.

A dificuldade da informação provavelmente está relacionada com o tempo que se passou entre a realização do trabalho de construção e a entrevista por eles concedidas. Ao nosso ver não compromete a informação acerca do processo.

Na sequência os técnicos compilaram essas contribuições, acrescentavam as suas, se assim o desejassem, e devolviam ao CAEd que fazia o encaminhamento para o grupo de consultores em Educação Física.

E a partir dessa construção esse documento foi para as regionais. **Ele foi para todas as regionais de ensino, onde os técnicos e alguns professores puderam ler e analisar esses documentos.** Essa construção para poder retornar para esse grupo que analisou inicialmente para consolidar. [...] **E eles poderiam fazer algumas observações, sugestões, alterações** para poder quando visse para a gente, a gente analisar e ver a visão do professor e dos técnicos sobre aquele documento que a gente estava propondo (CONSULTOR 3). [grifo nosso]

Depois do primeiro encontro a gente saiu com a versão que foi a versão um. Depois daquela versão um, eu não estou muito lembrado agora, se já foi na versão dois que a gente trouxe para as regionais. Não estou muito lembrado agora. Ou só foi na versão três que a gente trouxe para as regionais. Então, decidido aquilo naquele grupo ali. Feito as modificações necessárias acho que teve dois encontros, e o terceiro encontro já seria trazer esse documento elaborado, nesse grupo menos de quinze

peessoas, trazer esse documento para as regionais (CONSULTOR 5).

Os professores analisaram, essa versão voltou para a gente. Quando essa versão voltou que esse **responsável pela GRE, esse professor essa professora responsável pela GRE reuniu todas as sugestões e análise desses professores reunidos**. Trouxe...mandou para o CAEd, e o CAEd mandou para gente um novo (CONSULTOR 6). [grifo nosso]

Posteriormente os consultores em Educação Física analisaram as contribuições advinda dos professores e técnicos da rede e coletivamente optaram por manter as proposições, ou fazer uma nova reestruturação a luz das análises desses sujeitos educacionais.

Então, mesmo a gente tendo feito o que a gente achava que poderia ser melhorado no documento, a gente não deixou de forma nenhuma de considerar aquilo que o professor contribuiu aqui nas regionais. Então, o que foi feito aqui. Tudo que foi feito nas regionais foi levado de volta para esse grupo, foi feito tabulação, e a gente fez essa consideração no documento que a gente chamou versão final (CONSULTOR 5).

Esse 1 [versão 1] foi para os professores da gerências regionais, e eles se posicionaram em relação ao que estava lá escrito, criticando, concordando, acrescentando, retirando. E de um modo geral, o que nós enquanto assessores e professores fizemos foi visto pelas gerencias e voltou. Mas volto assim, com muito mais concordâncias do que diferenças. Isso na avaliação da gente vem assim do processo. Porque a gente reconhece que pelos documentos da Secretaria de Educação desde o primeiro documento falando em proposta curricular de 1989, de lá para cá a base teórica é a mesma (CONSULTOR 4).

Para nós o espaço dado aos professores da rede na apreciação e proposição acerca dos PCEF-PE diz respeito a valorização da prática social para construção de uma proposta curricular. Ao que Sousa e Souza Júnior (2013, p. 13) vão apontar como característica de uma construção subsidiada por uma perspectiva interativa práxica ratificando a importância da realidade educacional.

Na perspectiva curricular interativa práxica, temos um entendimento que supera a visão de currículo prescritivo. Vem trazendo a realidade para a construção curricular, traz a vida da escola, o cotidiano escolar. Uma construção em que os responsáveis pela efetivação da prática pedagógica, também são construtores curriculares tanto na fase de elaboração, quanto de ação curricular. O currículo se confunde com a prática pedagógica uma vez que ambos estão inter-relacionados.

Nos permite inferir que as experiências advindas do trabalho pedagógico com os alunos são reconhecidas como indispensáveis para que se eleve o pensamento do aluno acerca da cultura corporal. Levando a cabo que “Esta relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo unifica teoricamente os professores em torno do objeto do currículo: elevar a capacidade teórica dos estudantes” (TAFFAREL, 2016, p.16).

Com isso compreendemos com esse tipo de participação do professor que está no dia a dia com o aluno uma coerência interna com as indicações presentes nos referenciais teóricos para a organização dos saberes escolares em seus aspectos psicológico, pedagógico e epistemológico.

Uma vez que esse sujeito educacional detém as condições para indicar, de forma geral, o ciclo de organização do pensamento no qual os alunos se encontram, a partir de suas realidades. Destacamos de forma geral, pois, por meio do que defende os referenciais assinalados nos PCEF-PE não é possível propor uma organização dos saberes escolares que esteja de acordo com o desenvolvimento de todos os alunos.

Haja vista que a depender do ensino que lhe fora ofertado, das condições sociais eles poderão se encontrar em diferentes ciclos de pensamento, conforme discutimos nas seções “Os ciclos de escolarização como forma de organização do pensamento” e “Organização dos saberes escolares em ciclos de aprendizagem, eixos, e expectativas de aprendizagem”.

Ainda com relação a versão construída pelos consultores, antes do envio aos professores da rede, a fala desses sujeitos educacionais nos indicaram que houve desenvolvimento do trabalho a partir de momentos coletivos, que envolvia a participação ao mesmo tempo de todos os consultores em Educação Física; e trabalhos em pequenos grupos, em especial, vinculado a cada um dos eixos da cultura corporal, e os ciclos de aprendizagem.

Elaborar todo o documento do fundamental juntos era bem mais rico, mas isso necessitaria de muito tempo. Então, nós fomos, o grupo foi dividido. Ficaram 2 professores para cada temática (CONSULTOR 8).

A intenção de dividir o grupo de quinze pessoas em subgrupos era somente para tentar agilizar o processo e tentar chegar mais rápido a um ponto em comum (CONSULTOR 5).

Então, a discussão ela foi feita em subgrupos e posteriormente essas discussões elas viriam para o grupo maior e se discutiu cada eixo temático trabalhado para que as pessoas pudessem compreender a forma de discussão no subgrupo, e dar sugestões, modificar alguma coisa para que todos pudessem entender e compreender o que foi discutido [...] (CONSULTOR 1).

[...] a dinâmica interna foi a formação de grupos para as determinadas atividades ou temas que o documento a versão zero estava precisando. Por exemplo, o consultor 4 estuda a ginástica então, [...] se propôs a colaborar na construção das expectativas de aprendizagem da ginástica. E as pessoas que estavam lá e que queriam se reunir com ele para fazer a construção da área de ginástica fazia isso. Então: quem vai trabalhar com jogo? Então, consultor 9 que é uma pessoa que já estou jogo ficou à frente e outras pessoas foram compondo os grupos. O grupo da dança não tinha ninguém especificamente para trabalhar então, só tinha 1 consultor que estava com a área de dança e eu fui trabalhar na produção da dança. Mas a dinâmica era em determinado momento trabalhos em grupos para discutir as tarefas. Então, o consultor 4 ainda teve uma outra tarefa que foi a organização dos ciclos (CONSULTOR 6).

É importante sinalizarmos que a dinâmica de trabalho no grande e em pequenos grupos se deu, conforme as falas, por determinação da questão tempo.

A contradição entre a necessidade de tempo para uma discussão aprofundada dos elementos curriculares que guardam o potencial de “[...] contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando [...] uma formação de qualidade [...] que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 14) e o tempo que realmente fora utilizado para construção dos PCEF-PE fica evidente a partir do que nos trazem alguns dos consultores.

Quando a gente foi chamado mostraram que tem um convênio. Desse convênio iam vir professores que iriam sistematizar, organizar, estruturar, construir os documentos junto com os consultores. Então tivemos, eu acho que tivemos 3 encontros físicos, eu acho. É 3 encontros físicos [...] (CONSULTOR 7).

Nós tivemos alguns encontros [...] Esses encontros que nós fizemos aqui em Boa viagem **eram encontros diários, com prazos assim, eu acho que muito curtos, porque era um volume muito grande.** Nós nos dividimos....fomos divididos em 3 momentos para a gente se encontrar[...] (CONSULTOR 10).
[grifo nosso]

A gente se encontrava normalmente finais de semana 2, 3 dias. E sempre com uma meta estabelecida, não é?! Naqueles 3 dias a gente tinha que definir tal conteúdo. Tal assunto determinado, não é! E aí o pessoal do CAEd voltava também para suas cidades. Eles tentavam já fechar aquilo que a gente tinha conseguido solucionar. E ele sempre marcava esses encontros sempre com assuntos já definidos (CONSULTOR 2).

Então, foi um trabalho assim posso dizer que foi bem movimento, bem ligeirinho (CONSULTOR 8).

Julgamos que o desenvolvimento de uma construção curricular em um espaço de tempo tão pequeno não permite aos sujeitos educacionais envolvidos nessa construção discutirem com radicalidade a organização curricular como um todo, e a especificidade da organização dos saberes escolares e suas implicações para o desenvolvimento do ser humano integral conforme se anuncia na política educacional do Estado.

Como expressão de disputa no processo de elaboração dos PCEF-PE as falas dos consultores também nos indicaram que algumas das delimitações oriundas da política curricular adotadas nessa gestão para a educação no Estado de Pernambuco não foram pontos de negociação. Arriscamo-nos a apontá-las por isso de marcas da imposição do poder.

A partir da base da OTM foram discutidos os prontos a serem elaborados dentro do processo, levando em consideração que todo o processo ele deveria ser igual para todas as disciplinas. Então, teríamos que criar quadros para que pudesse distribuir as expectativas de aprendizagem ao longo das séries. Isso o quadro gradativo de cores para que pudesse ter a ampliação, a consolidação, enfim chegar nos objetivos daquela expectativa de aprendizagem (CONSULTOR 1).

Diante das delimitações da política curricular não houve possibilidade de encaminhar o trabalho em outro sentido, a exemplo do trabalho a partir das expectativas de aprendizagem.

Então, lá já estava definido as expectativas de aprendizagem como uma forma de organização do ensino para o campo da Educação Física e para as outras áreas do conhecimento. [...]Todas as áreas tiveram resistência ao documento, pelo formato, pelas concepções que eles traziam. Porque a maioria das pessoas que estavam lá faziam críticas a dimensão das competências e habilidades. E reconheciam nas expectativas de aprendizagem praticamente uma mudança de termos, embora

conceitualmente ela se diferencie das competências e habilidades, mas tem o mesmo fundamento (CONSULTOR 6).

A partir dessa fala fica evidente que ainda que nos PCEF-PE se indique a existência de um processo democrático, com o cerceamento do princípio democrático de participação livre e igualitária no processo de tomada de decisões políticas, e pedagógicas, logo as que envolvem a organização curricular dos saberes escolares, a autodenominação de democrático corre o risco de ser compreendida como mera retórica (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2000).

Uma possibilidade de superação do cerceamento seria a discussão, entre os sujeitos educacionais envolvidos no processo de construção do PCEF-PE, acerca do significado e implicações pedagógicas da adoção da lógica das expectativas de aprendizagem na organização curricular dos saberes escolares. E a partir da decisão do coletivo adotar ou não essa lógica.

Nesse contexto, identificamos que ficou a cargo do CAEd a função de apresentar as diretrizes adotadas pela política curricular, acompanhar o processo de construção dos PCEF-PE, a partir da versão trazida pelo próprio CAEd, e reorganizar as contribuições advindas dos sujeitos educacionais que participaram desse processo no formato final dos PCEF-PE.

O CAEd [...] Ele listava as tarefas que a gente tinha que resolver naqueles dias, e aí a gente ia passo a passo tentando resolver os problemas. Mais eu lembro que a gente sempre no final, a gente compartilhava com os outros grupos, e também tentando trazer a ajuda dos outros grupos para fortalecer o que a gente tinha definido (CONSULTOR 2).

Então, na verdade, nos parâmetros o que eu mais fiquei responsável, no sentido de organizar a **escrita que foi para equipe do CAEd que reorganizava**. Foi muito mais sobre a organização e a sistematização do conhecimento em ciclos (CONSULTOR 4). [grifo nosso]

Paiva (2017, p.154) é contundente em suas críticas acerca da função do CAEd e suas reverberações para um processo democrático de construção curricular. Toma para tanto como referência o processo de construção das OTM, proposta curricular anterior aos PCEF-PE.

A decisão de encaminhar a tarefa de a elaboração da proposta curricular para instituições que desconheciam a realidade de

Pernambuco, já era um indicador de que a política curricular no Estado estava se desenhando pela construção de outro processo democrático de participação diferente do que havia se constituído na gestão anterior do mesmo governo. Ou seja, a mera apreciação crítica do documento em suas mais diferentes versões, com a participação restrita da representação de professores da Rede Estadual de Ensino.

Diante da crítica dessa autora apontamos a contradição nesse processo de construção dos PCEF-PE que traz a participação de sujeitos educacionais com diferentes experiências, titulações acadêmicas como consultores, possibilita a participação dos professores da rede que estão diariamente na regência de aulas de Educação Física, ao passo que restringe a tomada de decisões impondo a adoção de determinado ideal para organização dos saberes escolares.

Ao nosso ver a aceitação e o nível dos embates com relação a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física estão diretamente relacionados com o domínio de referenciais teóricos necessários para essa organização. Uma vez que o PCEF-PE explicita o uso do referencial específico da Crítico-Superadora, compreendemos que as decisões tomadas com relação a organização dos saberes escolares deveriam ter coerência interna com esse referencial adotado.

O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. E também porque essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras (PERNAMBUCO, 2013a, p. 24).

Ao analisamos o domínio do referencial teórico da perspectiva Crítico-Superadora pelos consultores em Educação Física identificamos que são diferentes níveis de apropriações que cada um dos consultores tem desse referencial. Algumas das falas nos revelam a atenção voltada, sobretudo, para alguns dos aspectos pedagógicos da organização dos saberes escolares. Ao fazerem menção indireta da prática social como elemento de partida para o trabalho pedagógico, a problematização, o retorno a prática social modificada pela passagem da síntese a síntese.

De uma forma geral, a gente pode estar falando, na íntegra o que seria a **Crítico-Superadora, mas de uma forma geral eu vejo que a Educação Física ela é feita em conjunto com as experiências trazidas pelo professor, e as experiências já vividas pelos alunos** e a partir daí criar novas possibilidades para que tenham outras experiências e assim avançar naquele conteúdo (CONSULTOR 1). [grifo nosso]

Algumas coisas que eu me retrato é **a preocupação da ação, reflexão, ação**, não é?! O que a gente **busca problematizar situações**, e através dessas problematizações que os alunos possam trazer soluções para que a gente venha a encontrar solução justamente para esses problemas que a gente encontra na sala. Eu penso nesse sentido. [...] Eu lembro que **o professor** ele sai um pouco daquela concepção da educação bancária. **Ele passa a ser um mediador**. Acho que esse termo mediador não tira a ampla condição do professor realmente ser o responsável pela sala de aula, não é?! Mas ele traz uma formatação em que a construção da aula ela vai ser dialogada. Ela vai ter uma ação de diálogo entre professor e o aluno. Entre o agente principal e buscando atingir o objetivo da aula (CONSULTOR 2). [grifo nosso]

Crítico-Superadora, que ela é a proposta apresentada pelo Coletivo de Autores que é a melhor teoria, não sei se pode chamar de teoria. Que trata a Educação Física, que organiza a Educação Física **baseada no conhecimento dos estudantes sobre esses conteúdos** que são tratados pelo Coletivo que são os 5 eixos. Onde **essa perspectiva ela visa [...] Ação, reflexão, nova ação desse conteúdo**. Da influência desses conteúdos para a prática social que é através dessa prática que se almeja a transformação da sociedade (CONSULTOR 3). [grifo nosso]

E dentro do Crítico-Superador ele percebe, **a gente dá essas** deixas através das **provocações de quais são os elementos que ele está utilizando para construir aquele conhecimento**. Então, se deixa ele muito mais apropriado daquilo que ele está construindo. E outra coisa interessante é que a construção quando parte desse formato de juntar essas experiências que ele traz, dele participar dessa construção através dessas discussões o interessante disso é que não é só aquele conhecimento isolado que está construindo. É que a partir da construção daquele conhecimento daquele conteúdo ele pode também ampliar o seu conhecimento. Esse mesmo formato com outros conteúdos também (CONSULTOR 5). [grifo nosso]

Desses excertos também destacamos o reconhecimento do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Concordamos com alguns autores (MARTINS; DUARTE, 2010; FACCI, 2011; SAVIANI, 2011; PASQUALINI, 2013; MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016; TOMAZ; REIS; LANDIM, 2016) quando defendem veementemente que o trabalho

pedagógico do professor é intencionalmente organizado, ativo, com vistas a socializar as formas mais elaboradas da produção histórica humana por meio dos saberes escolares. Assim, é imprescindível que o professor da rede pública tenha consigo a clareza de seu papel no processo de transmissão desses saberes.

Outra das falas revela uma apropriação, dos consultores em Educação Física, quanto ao referencial teórico usado para organização dos saberes escolares com uma certa aproximação ao aspecto psicológico da organização dos saberes presente na perspectiva Crítico-Superadora.

Porque é uma coisa assim, de tendência, concepção...eu sei te dizer assim, que dentro dessa perspectiva de cultura corporal está dentro a concepção Crítico-Superadora do conhecimento. E aí é perceber essa pessoa que é o jovem, que é a criança, não é?! **Numa educação que não é por etapas. Mas uma educação que vai evoluindo. Que vai se aprofundando. Que vai até ele chegar a maturação de elaborar.** Ele transcender seu conhecimento dentro dele, o seu corpo, entendeu?! [...] Vendo ele como um todo, não é?! Não a criança que pega uma bola e você tem que jogar assim, tem que jogar assado. Não. Tem criança que tem uma bola, tem sentimentos, emoções, que a criança que tem história, que vem daqui, vem dali. Que tem um local geográfico, ela é um ser total. A teoria, não é?! Holística que o pessoal fala tanto (CONSULTOR 7). [grifo nosso]

Denominamos de certa aproximação por identificamos que essa fala aborda a questão do desenvolvimento do aluno, o destinatário do ensino. No entanto, a argumentação construída nos permite indicar falta de clareza com relação aos nexos entre os aspectos psicológicos e sua contribuição para compreender o desenvolvimento psíquico do aluno e o desdobramento disso para a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física. Ressaltamos que essa fala do consultor 7 expressa confusão teórica quando aponta que ao considerar o aluno como um todo o subsídio teórico para isso é holístico, e não um princípio do Materialismo Histórico-Dialético. Uma vez que o alinhamento teórico da perspectiva Crítico-Superadora é com esse último.

Essa diversidade de níveis de apropriação do referencial teórico da Educação Física que alicerçou os PCEF-PE é reconhecida por integrantes do próprio grupo de consultores que nos indica diante dessa realidade como se buscou trabalhar. Conforme podemos constatar na fala que segue.

Ela [o referencial da Crítico-Superadora] esteve muito presente quando se disse do caminho histórico da Educação Física para chegar a cultura corporal situada historicamente. Quando se disse o que é a Educação Física. Esse caminho histórico que é para chegar a dizer da opção que a gente fez. A Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora caracterizando ali o que a fundamenta. Embora a gente não veja lá [nos PCEF-PE], no Coletivo de Autores a gente tem, por exemplo, a concepção de sociedade, de homem, de educação. No momento ali da discussão não deu tempo para retomar e também porque parece que o grupo já sabia disso. Já estava incorporado isso. Então, não voltou de novo para essas concepções todas. Mas o que foi produzido, foi produzindo pensando nisso. **Agora quem produzia também tinha diferentes aproximações com isso. Então, as vezes a redação ela pode deixar passar algumas coisas. A base teórica ela é mais voltada para o Materialismo Histórico-Dialético, no entanto, alguns professores presentes nem conseguiam ainda se delimitar dentro de um paradigma, e outros que não eram desse paradigma.** Então, o esforço era ser coerente dentro do que se fazia. Dentro da abordagem. Essa coerência se buscou sempre (CONSULTOR 4). [grifo nosso]

Reforça essa diversidade ainda a fala do consultor 6 quando esse nos indica elementos afetos aos 3 aspectos da organização dos saberes escolares que estamos tratando nessa tese: psicológico, pedagógico e epistemológico, dentro do movimento de construção do currículo, sob a orientação de múltiplas determinações. A fala do consultor 8 quando expressa não ter domínio a partir de referenciais teóricos.

[...] a proposta Crítico-Superadora eu reconheço nela o que as outras propostas não têm que é a base teórica do conhecimento. Ela tem sim demarcada algo que é primordial na discussão de um currículo, que é a determinação de um projeto histórico. [...] ela parte de uma base teórica do conhecimento do Materialismo Histórico-Dialético. [...] É histórico porque a história ela é uma categoria fundamental para o marxismo, quer dizer se negar a história é negar a possibilidade do sujeito poder transformar a sociedade, sobretudo, na construção. [...] Que não é a curto prazo, nem é a Educação Física a disciplina que vai ter essa responsabilidade. Mas é mais como um viés de fundamentação. Eu quero formar o meu sujeito crítico, porque eu penso que se for capaz de transformar a realidade eu tenho condição de futuramente ele construir uma sociedade diferente dessa que a gente tem aí [...] Por isso que o método dessa composição não poderia ser diferente. Eu resgato historicamente o que o sujeito sabe, para poder instrumentalizar o sujeito do que ele pode. Fazer o confronto. O confronto dos saberes mesmo. O que é que ele sabe. O que é que eu sei. E como é que ele estabelece a síntese disso. E levar isso para mudar no cotidiano dele. Então, se **eu consigo elevar as capacidades superiores desse**

sujeito que vem **uma discussão ai da psicologia Histórico-Cultural** que para mim é recente também. [...] Uma outra coisa importante que a abordagem Crítico-Superadora determina é a sua **teoria** educacional e **pedagógica**. [...] Aí eu chamo primeiro a teoria educacional porque a abordagem Crítico-Superadora se baseia na teoria educacional crítica diante da classificação que Saviani apresenta para as teorias educacionais mesmo. [...] E aí ele vai justificar que a pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica, que no caso, é ela que traz a contribuição para a abordagem Crítico-Superadora. É aquela que poderá diante da dimensão educativa formar esse sujeito com uma posição menos alienante, sobretudo, como uma proposição para a classe trabalhadora (CONSULTOR 6).

Bom, falar assim dentro de dados teóricos eu não consigo. Mas eu entendo que com essa prática quando eu adoto uma prática numa visão Crítico-Superadora eu entendo que meu aluno. Eu estou ali com aquela criança, com aquele estudante e ele tem uma realidade. Ele vive uma realidade única, que é dele. Realidade dele. E tem a realidade que o contexto dele, que é o que é ao redor dele, que também interfere na vida dele, entende?! Então essa criança ela tem uma história (CONSULTOR 8).

Chamamos atenção para relevância dos consultores terem profundidade na apropriação da teoria lógica e seus imbricamentos com as teorias psicológicas e pedagógicas que ancoram a organização dos saberes escolares da Educação Física, pois conforme nos alerta Melo F. (2017, p.52) “[...] a concepção de desenvolvimento humano [subjacente em cada uma dessas teorias] modula a atividade de ensino, porque esta está condicionada por aquela”.

Nesse sentido, em sua fala o consultor 6 expressa conhecer algo acerca das funções psíquicas superiores e a existência de relação entre essas funções e o ensino-aprendizagem, mas deixa claro que para ele é algo recente. Do que podemos depreender que para esse consultor a relação entre a organização dos saberes escolares e o aspecto psicológico, no que concerne as funções psíquicas, não ficou evidente no Coletivo de Autores (2014).

Ao que acrescentamos que em uma perspectiva crítica de ensino não são quaisquer saberes que serão ensinados, nem tão pouco destituídos de uma organização clara e intencional que transformarão as funções psíquicas elementares em superiores, logo mister se torna a apropriação dos referenciais teóricos para tal.

Esclarecemos que nossa afirmação não põe em xeque a participação dos sujeitos educacionais que não demonstraram, em suas falas, essa apropriação radical dos referenciais. Indica a realidade contraditória de tentar se ofertar uma educação pública de qualidade subsidiada em referencias que são apontados como os que mais avançam nesse sentido, mas que não se tem o domínio deles.

Uma vez discutido o processo de elaboração dos PCEF-PE passamos a perscrutar o entendimento expresso pelos consultores acerca do que são: organização curricular dos saberes escolares da Educação Física; Parâmetros curriculares para a EFE; Parâmetros curriculares para a prática pedagógica dos professores da Educação Básica de Educação Física; Expectativas de aprendizagem; Ciclos de aprendizagem e Processo de formalização de conceitos.

Tendo em vista que a depender do entendimento que se tem pode-se ir da subestimação até a desconsideração dessa organização para formação nas novas gerações como nos alerta Saviani (2010).

Assim sendo, verificamos que esse entendimento, de forma geral, vai de encontro a ideia de distribuição gradativa dos saberes escolares ao longo da Educação Básica associada com a questão das aprendizagens dos alunos.

Organização curricular é a organização do conhecimento nos diferentes níveis de ensino. É onde a gente vai tratar desses conhecimentos e a evolução deles. Como eles, como esses conhecimentos vão ser tratados em cada eixo. Ô em cada ciclo, em cada ano de ensino (CONSULTOR 3).

Eu considero assim, que a organização [...] ela vai diretamente fazendo com que o estudante se aproprie, e produza o conhecimento em diferentes níveis até chegar, por exemplo, ao salto qualitativo que ele domina aquele primeiro ciclo, e ele organiza a representação.[...] Essa organização ela está, ela acaba sendo inclusive critério de avaliação das aprendizagens.[...] Mas para realmente o aluno se apropriar, produzir conhecimento são necessários alguns critérios que vão mostrando ao professor como aquele aluno elabora o seu pensamento sobre aquele conteúdo em diferentes níveis. Em diferentes patamares. Eu estou pegando mais o ponto de vista da aprendizagem (CONSULTOR 4).

É você perceber que os conteúdos eles existem de forma, eles podem ser organizados de forma sequencial. E que um conteúdo ele pode preceder o outro para que seja facilitado, inclusive, o entendimento daquele que vem a seguir. Então, eu acredito que a organização curricular, e dentro da Educação Física,

especificamente, dentro da Educação Física eu acho que não é fácil. É bem mais complicado do que outras disciplinas onde a gente já tem aqueles conteúdos bem destrinchados. Já tem livros didáticos dentro daquele mesmo sistema ali facilita muito o trabalho do professor (CONSULTOR 5).

Tal entendimento é importante porque traz indicativos de que a prática pedagógica da Educação Física tem o potencial de superar fragilidades afetas ao que Cordivil et al (2015) denominam de ausência de progressão e continuidade dos conteúdos.

Ressaltamos, no entanto, que os entendimentos acima expostos não podem ser indicados como ressoante entre todos os consultores, uma vez que identificamos também um entendimento mais vinculado a listagem de saberes escolares a serem abordados. Sem que tenha sido mencionada qual a relação entre essa denominada listagem de saberes escolares e o processo de ensino-aprendizagem.

Um norte para que você faça sua intervenção enquanto professor. Enquanto detentor de um saber que vai ser o que. Vai ser compartilhado com outras pessoas, dialogado e construído. [...] É como antigamente chamava um conteúdo que tinha. Você faz isso, você faz aquilo. [...] Então era assim: conteúdo programático (CONSULTOR 7).

Também identificamos a organização dos saberes escolares como uma forma de construção da identidade do componente curricular Educação Física.

Educação Física ela sempre, na minha visão ela sempre foi muito carente de um direcionamento de conteúdos. [...] porque em outras palavras, eram assim, o professor ele vai trabalhar aquilo que ele domina. Aquilo que ele gosta, aquilo que ele acha que deve ser trabalhado. A partir da construção dos Parâmetros, e volto um pouco mais, a partir das Orientações foi visto de uma forma diferente. Foi visto que a Educação Física ela tem essa identidade hoje (CONSULTOR 1).

Compreendemos que essa vinculação com à construção da identidade da EFE ratifica a inferência de Souza Júnior (2007) de que a legitimação pedagógica é um aspecto que interfere no processo de seleção, organização e sistematização dos saberes escolares. Ao passo que inferimos que a partir da legitimação pedagógica de um componente curricular, a sociedade passa a reconhecer nela seu poder na formação dos sujeitos (alunos).

Ou ainda entendimentos que expressam não o que é a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física, mas sim como ela ocorreu nos PCEF-PE, e que reconhecem que subjacente a essa organização há uma finalidade da Educação Básica, uma concepção de Educação Física.

Eu acho que é a compreensão de definir propostas. Propostas para serem atingidas e buscando cada uma delas ter seus objetivos dentro da concepção da Educação Física. É uma construção pedagógica (CONSULTOR 2).

A organização curricular eu entendo essa organização o sentido de, como é que eu posso dizer, dentro dessa...dos ciclos, entende?! Dentro dos ciclos de escolaridade. Então, eu vou organizar esses saberes baseado nesses ciclos (CONSULTOR 8).

Olhe, eu entendo que essa organização do saber ela tem que considerar uma série de elementos: a experiência anterior do aluno, eu acho que isso é fundamental; o que é que cabe naquela série, o aluno na 5ª série qual é o conhecimento a ser sistematizado dentro do sistema da Educação Básica? Porque a educação básica tem os seus objetivos, e as suas finalidades (CONSULTOR 10).

Defendemos que a organização dos saberes escolares da Educação Física ainda que tenha em sua composição o conteúdo programático referente a esse componente não se limita a ele. Conforme destacado pelo Coletivo de Autores (2014), partindo-se de um referencial crítico, deve existir uma relação dialética entre os saberes escolares de que trata a Educação Física (aspectos epistemológicos), o tempo pedagógico necessário ao processo de apropriação desses saberes (aspectos psicológicos) e os aspectos didáticos-metodológicos pertinentes ao processo de transmissão-apropriação dos saberes escolares (aspectos pedagógicos). Assim, essa relação dialética ultrapassa o entendimento de organização curricular como mero conteúdo programático a ser seguido com empobrecimento do significado de suas relações com o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Nesse estudo nos interessa, em particular, a organização dos saberes escolares da Educação Física presente nos PCEF-PE, nesse sentido buscamos nos consultores qual o entendimento que eles têm acerca desse documento curricular. Entre as respostas foi recorrente o apontamento dos PCEF-PE como um direcionamento para o trabalho pedagógico dos professores da área.

É a organização da Educação Física na escola. Se a gente não tem uma base teórica. Se a gente não tem essa organização definida a gente fica perdido. E assim que eu entrei no Estado e não tinha isso como orientação bem definida [...] de ter essa proposta consolidada e apresentada aos professores. Dizer: olha, o Estado de Pernambuco segue essa linha de pensamento, e a organização é essa. Então, eu acho que para mim é um direcionamento mesmo. Uma orientação (CONSULTOR 3).

Então, os Parâmetros eles são, na verdade, eu entendo assim que o que vai fundamentar todo o trabalho pedagógico do professor. O que vai dar ...ele incorpora mesmo que não esteja literalmente escrito conceito, por conceito, mas ele vem assim, desde um modo de produção, uma concepção....ele faz um alinhamento da teoria para a metodologia que dão sustentação ao trabalho pedagógico, a prática pedagógica na escola. Então, ele passa por uma concepção de modo de produção, de sociedade, de homem, de educação, de Educação Física, e na Educação Física a perspectiva que se alinha a essa questão mais geral, e que tem o passo a passo desde o teórico até a materialização do conhecimento, a sistematização do conhecimento no dia a dia, na sala de aula (CONSULTOR 4).

Primeiro assim, parâmetro é uma palavra muito séria porque aquilo que a gente tem como parâmetro seria o nosso modelo principal. Então, eu tenho nos Parâmetros isso. Eu acho que o nome Parâmetro não veio à toa não. Para mim ele soa muito forte. Talvez por eu ter participado dessa construção dele, mas ele para mim é realmente esse modelo da Educação Física no Estado de Pernambuco. É um modelo de como se fazer uma Educação Física nos dias atuais, de forma que a gente realize aqueles eixos que são propostos, e a Educação Física que a gente pretende deixar para filhos, netos, e para construção histórica, para o futuro (CONSULTOR 5).

Para o consultor 1 além de direcionarem o trabalho pedagógico os PCEF-PE podem ser apontados como referência no contexto das propostas curriculares para Educação Física dos Estados brasileiros. No entanto, não esclarece o porquê de entendê-lo como referência haja vista que conforme discutimos na seção “Organização curricular dos saberes escolares na Educação Física”, aproximadamente 96% dos Estados disponibilizam uma proposta curricular para essa área.

Eu acho que é um divisor de águas, apesar de a gente ter todo esse embasamento teórico a partir das Orientações [OTM] os Parâmetros eles servem como base para as orientações do professor em sala de aula. **Primeiro que a gente não ver, não consegue enxergar isso em outros Estado. Isso pode contribuir e está servindo como base para os Estados.**

Então, o divisor de águas ele parte a partir do entendimento do professor para que ele possa estar utilizando de fato esses Parâmetros no dia a dia. No chão da escola. Ter a condição de seguir aquele documento. Lógico, que todo documento ele é flexível ele não ...jamais pode ser engessado. Então, a partir das dificuldades de cada escola eles vão buscar uma forma de seguir o documento utilizado dentro do Estado (CONSULTOR 1). [grifo nosso]

É na fala do consultor 9 que identificamos uma justificativa de entender os PCEF-PE como avanço no contexto brasileiro por apresentarem uma proposição de organização dos saberes por unidades didáticas. Ao passo que chama a atenção para o fato de que esse avanço vem desde a proposta curricular anterior – OTM.

Veja, para mim ele representa um avanço [os PCEF-PE]. [...] Porque veja, é um avanço porque ele orienta do ponto de vista epistemológico é um avanço nacional. Do ponto de vista local é um avanço também porque orienta o professor do ponto de vista da sistematização do conhecimento por unidade. Eu acho isso um avanço. Veja, inclusive a OTM já havia feito isso. (CONSULTOR 9).

Ao tentarmos aprofundar o entendimento dos consultores quanto ao que são os PCEF-PE para o trabalho pedagógico dos professores desse componente curricular, eles ratificaram que os PCEF-PE são vistos como um direcionamento do trabalho pedagógico no que diz respeito, especialmente, a auxiliar o professor no processo de distribuição e gradação dos saberes escolares ao longo da escolarização.

Eu tenho o entendimento que a partir dessa construção, os professores de Educação Física eles conseguem estabelecer através da sequência, buscando trabalhar cada ciclo de escolarização. E aí você tem uma definição de que conteúdo você vai trabalhar em cada ciclo de escolarização. Acho que facilita muito (CONSULTOR 2).

É um documento rico. Rico no sentido dos conteúdos, do percurso que ele vai poder desenvolver no plano de aula dele, entende?! O plano de aula, o plano de ensino como um todo. Todo o seu plano de ação. Então, porque ele vai ter nos parâmetros você vai ter sequências (CONSULTOR 9).

Mas também identificamos em outra fala a relação que a organização dos saberes escolares possui com o processo de formação do aluno. O que para nos assinala uma compressão que supera, por incorporação a ideia de prescrição do

currículo como um rol de saberes escolares a serem ministrados. Há nessa fala o reconhecimento que a proposição presente nos PCEF-PE diz respeito, em primeira instância, ao projeto de aluno (homem) que se busca formar.

Então, o parâmetro é o que, digamos assim, dá todo o alicerce para o planejamento do trabalho a ser realizado na escola. Ele dá a base para todo o processo ensino-aprendizagem para a avaliação. Basicamente planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação são grandes processos que constituem toda a orientação necessária para formar [o aluno] (CONSULTOR 4).

Apesar de reconhecer que os PCEF-PE proveem subsídios teóricos para o trabalho pedagógico do professor de EFE um dos consultores aponta como realidade que a existência por si só desse documento curricular não altera o quadro de críticas recebidas pela EFE no tocante a falta de clareza, desorganização e até ausência da organização curricular de seus saberes escolares (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011; CORDOVIL et al., 2015;). Destarte, como possibilidade para superação de tais críticas faz-se necessário que os professores da área se apropriem da proposição contida nos PCEF-PE, ao passo que o Estado assuma a formação continuada como uma política educacional.

Então, o que eu percebo nos parâmetros é que ele por si só, um documento ali construído ele não vai fazer a coisa acontecer. É preciso haver esse entendimento por parte do professor, e esse entendimento só vai chegar a partir do estudo. Porque a gente vê professores aí com os parâmetros disponíveis nas suas escolas, ou na internet, como estão disponibilizados na internet, mas que continuam fazendo dando a sua aula ali como sempre deu a 20-30 anos. E a gente percebe que a contribuição dos parâmetros ficou ali no encadernamento dele ali. Ou lá no sistema, lá na internet. **Então, é preciso realmente para que ele contribuía de fato, como qualquer outro documento, que a gente realmente se aproprie dele.** E que é de uma responsabilidade pública, do Estado também [...]. Se a intenção é fazer com que a Educação Física e as outras disciplinas elas se modifiquem a partir dessa construção desse documento, então é obrigação também do Estado que ele proporcione aos professores, aqueles que estão lá nas pontas, sempre essa dinâmica de esta revisitando esse documento. [...] Seria a formação continuada (CONSULTOR 5). [grifo nosso]

Em outro estudo Tenório (2012) já chamávamos a atenção para importância do processo de formação continuada, em serviço, na materialização de uma proposta curricular. Na defesa de que esse tipo de formação se constitui em um espaço de apropriação e produção do trabalho pedagógico.

Ainda com relação ao contexto do entendimento dos consultores acerca de elementos da organização dos saberes escolares passamos a buscar o que seriam para eles as expectativas de aprendizagem. Constatamos que há, pela maioria dos consultores em Educação Física, um entendimento de sinonímia entre expectativas de aprendizagens e o elemento didático objetivo, sem que tenha sido feita nenhuma elucubração ou alusão aos radicais teóricos que alicerçam essas diferentes lógicas de organização curricular conforme podemos visualizar nos excertos que seguem.

Na verdade, seria um objetivo de atingir aquele conteúdo. Expectativa de aprendizagem para mim é expectativa vem de eu tenho, eu posso chegar aquilo, não é?! Eu estou esperando que aconteça. Isso não quer dizer que vai acontecer, mas eu estou esperando que aconteça (CONSULTOR 1).

A expectativa de aprendizagem a gente procurou colocar esse termo porquê a gente não dizer que o aluno quando ele conclua aquele conteúdo naquele ciclo ali é o que a gente espera dele (CONSULTOR 5).

Então, na discussão se gerou essa questão da expectativa no sentido de dizer o que é que nós temos como objetivo dentro desse conteúdo. Quais são...o que é que o aluno precisa aprender? O que é que o aluno quer aprender? Então, a partir disso se gera uma determinada expectativa desses conhecimentos (CONSULTOR 10).

Não obstante, entre os consultores também identificamos uma fala que para além de não estabelecer a relação de sinonímia acima mencionada faz uma análise de que o uso das expectativas de aprendizagem não é coerente com o esteio teórico que vem acompanhando a Educação Física nas propostas curriculares da rede estadual, qual seja, a perspectiva Crítico-Superadora.

As expectativas de aprendizagem na verdade elas não são uma terminologia que vem dentro da lógica da coerência daquilo que tem aqui na Educação Física do Estado de Pernambuco. Mas a gente comprou aquela brecha de fundamentar aquelas cores. [...] do branco, do azul claro, azul, e azul mais escuro com a ideia e chegar a consolidação das aprendizagens. E a gente pode ressignificar as expectativas de aprendizagem. Isso é uma questão nacional, das expectativas de aprendizagem. E na verdade, ela vem assim, como propostas curriculares Crítica-Reprodutivistas, predominantemente, Crítico-Reprodutivistas. Mas de qualquer forma tem um avanço no sentido de que supera o que é o tradicional que é muito centrado no conteúdo e no ensino do professor. Para dar um passo além do professor já olhar o conteúdo, pensar o seu ensino, mas saber como o aluno

aprende. Eu acho que a gente caminhou nesse sentido (CONSULTOR 4).

Julgamos pertinente comentamos a outra expressão de entendimento, uma vez que só foram duas, acerca das expectativas de aprendizagem que também não patilha a ideia de sinonímia. Trata-se do consultor 6 que explicita seu entendimento traçando paralelo com a lógica das habilidades e competências, e com linha de raciocínio próxima a usada pelo consultor 4 formula nexos e aponta implicações pedagógicas do uso das expectativas de aprendizagem.

Porque a maioria das pessoas que estavam lá faziam críticas a dimensão das competências e habilidades. E reconheciam nas expectativas de aprendizagem praticamente uma mudança de termos, embora conceitualmente ela se diferencie das competências e habilidades, mas tem o mesmo fundamento. Trata exatamente dessa relação de que você vai ter, vai garantir o direito a aprendizagem da criança e do adolescente, mas ainda em uma visão de que ele não vai estar solucionando problemas como as competências e habilidades irão definir. Mas ele vai ali ver qual é a expectativa dele. **Tira o foco do professor para o foco no aluno, o que é que ele precisa aprender.** Então, isso é para o campo teórico da educação incipiente para aquilo que o professor também tem como papel, que é ver aquilo que é, o que a gente chama, a partir das pedagogias críticas do conhecimento (CONSULTOR 6). [grifo nosso]

Nesse contexto, ter entre os consultores o reconhecimento de incoerência com o trabalho a partir das expectativas de aprendizagem não foi suficiente, no campo de disputa que reveste uma construção curricular, para alterar o que já veio determinado pela política curricular conforme discutimos anteriormente. Mas que fazemos questão de frisar aqui.

Destacamos que diante da possibilidade de não poder ser mudado, a fala do consultor 4 indica que os sujeitos educacionais buscaram ressignificar o trabalho com as expectativas ao tentarem aproximar a questão da gradação das expectativas com os ciclos de organização do pensamento, nos PCEF-PE denominados de ciclos de aprendizagem. Discutiremos com mais detalhe essa questão a seguir.

Em entrevista concedida ao periódico Crítica Educativa Luiz Carlos de Freitas afirmar que a formação das políticas educacionais brasileiro passa por um processo brutal de terceirização para as empresas de consultoria. Para que

essa terceirização não mine o sistema público de ensino há que se fazer resistência (MARTINS; VARANI; DOMINGUES, 2016). Ao nosso ver o esforço de ressignificar o trabalho a partir das expectativas de aprendizagem pelos consultores representa uma resistência.

Atentos ainda a questão do entendimento dos consultores em Educação Física, agora em relação aos ciclos de aprendizagem verificamos que existe entre a maioria desses sujeitos educacionais um entendimento da lógica de organização do pensamento em ciclos de aprendizagem como uma forma que tem em seu bojo a delimitação de faixas/períodos/etapas para que determinados saberes escolares sejam trabalhados, levando em consideração o desenvolvimento do aluno e gerando uma progressão desses saberes. Esse desenvolvimento do aluno se referindo a fatores cognitivos, sociais, psicológicos, mas sem muita precisão e até uma certa confusão entre as características da organização do pensamento por série e por ciclo, conforme podemos verificar.

Eu acho que é uma definição de faixa etária, que naquelas faixas etárias você define melhor aquele conteúdo que está sendo trabalhado de acordo com as expectativas. Eu acho que é uma organização para você organizar melhor, pela experiência que eu tenho dentro da nossa profissional, anteriormente a isso a gente tinha o professor que trabalhava um conteúdo...vamos dizer, esporte hoje, no 5º ano ele iria para o 1º ano e trabalhava o conteúdo esporte com a mesma aula (CONSULTOR 2).

Acho que eles são estabelecidos a partir do desenvolvimento. Do desenvolvimento em diferentes níveis da primeira infância, a segunda infância. E ele trata a partir da maturidade de cada ciclo desse, de cada fase dessa. [...] A maturidade cognitiva, social, psicológica (CONSULTOR 3).

Os ciclos de aprendizagem eu percebo que são etapas. São divisões que são feitas ali para que o aluno não. Primeiro eu acho que é um facilitador para a gente educador, professor. Porque dentro de cada ciclo ali é como se a gente tivesse dividindo essa capacidade que esse estudante tem ao longo desse período escolar, desse período que a gente passa com ele (CONSULTOR 5).

Alguns autores (BARRETTO; MITRULIS, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2007; PEREIRA; SOUZA JÚNIOR, 2010; CUNHA 2014) nos chamam a atenção para o fato de que a adoção dos ciclos de aprendizagem, pensando em sua efetivação, necessitam de uma concomitante organização do trabalho

pedagógico que possibilite aos alunos respeitarem o seu ritmo e tempo no processo de aprendizagem, sua realidade.

Partindo da denúncia das condições objetivas das escolas públicas estaduais de PE o consultor 9 afirmar ser difícil, um problema, para os professores da rede materializem o trabalho pedagógico pautado nos ciclos. Haja vista a possibilidade dos alunos se encontrarem em diferentes ciclos de organização do pensamento ao mesmo tempo. Ao passo que as salas de aula na rede pública dificultam o trabalho do professor respeitando a não homogeneidade de transição entre os ciclos. Mesmo que o esse consultor não tenha apresentado a explicação, mas sua denúncia faz referência a necessidade que os professores na organização dos saberes escolares tenham em vista a zona de desenvolvimento iminente do aluno. Logo, precisa ter clareza e respeitar o ciclo de pensamento em que ele se encontra.

Ele respeita o conhecimento que aquela criança ou que aquele jovem tem dentro de seu amadurecimento [...] Eu posso ter uma criança numa mesma sala de aula com nível de pensamento do 1º ciclo e outra no 3º. Uma criança de 12 anos 13 anos com o nível de pensamento 12-13 anos o nível do 3º ciclo e pode está nesse ciclo uma criança com um nível de pensamento [...] de 1º ano. [...] Então esse nível de pensamento é na maior parte das vezes, no meu entender, eles não são atendidos e compreendidos pelos professores. Não é porque o professor não quer. Ele até tem um domínio no meu entender do conhecimento, mas a realidade dificulta. Porque se nós percebermos como as salas são organizadas no Estado. Como as crianças estão em salas de aulas abarrotadas de número de crianças sem condições materiais, sem “n” outras questões do ponto de vista social interferem nesse processo de aprendizagem, respeitando os ciclos de pensamento. Eu acho que é um grande problema. [...] Então, eu entendo que esses níveis do ciclo. Eles ajudam o professor a hierarquizar os conhecimentos, e compreender a aprendizagem de forma mais significativa.

Na fala do consultor 10 conseguimos identificar outra abordagem quanto a relação entre a realidade do aluno e os ciclos de aprendizagem. Ainda que o consultor não tenha referenciado, é possível reconhecer que essa relação diz respeito ao que o Coletivo de Autores (2014) nos traz como princípio de seleção dos saberes sob a denominação de adequação as possibilidades sociocognoscitivas do aluno. E que para nós se configura concomitantemente como princípio de organização dos saberes escolares.

Eu entendo que ele [os ciclos] é uma sistematização sabe. Não é fácil da gente materializar. Porque conhecimento da realidade. [...] Então, quando eu falo nessa questão dos ciclos. Conhecimento da realidade, por exemplo, ele se significa, no meu entendimento, ele significa que eu vou trazer elementos para que exista a apropriação daquele real concreto (CONSULTOR 10).

Já o consultor 4 avança em relação ao que nos trouxe o 10 quando indica serem o cerne dos ciclos de aprendizagem a questão do desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, em linhas gerais o modo como ele ocorre, e determinação do ensino escolarizado nesse processo. Ou seja, aqui temos afirmação da relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Então, o ponto crucial deles está relacionado a essas **capacidades psíquicas superiores. Ao desenvolvimento dessas capacidades de análise, síntese, confronto, comparação de crítica. Essas capacidades elas têm que ser elaboradas.** O estudante elabora no seu pensamento essas capacidades, e ele não faz isso sozinho. Ele só faz isso, como Vygotsky diz, com os mais experientes. Pode ser o professor, pode ser um colega em determinado momento. **Mas ele só consegue elevar as capacidades psíquicas superiores em processo de formação escolarização.** [...] Então, para mim os ciclos eles são a elaboração do pensamento sobre o conhecimento em diferentes níveis. Isso tem uma contradição, porque...quando as representações elas estão formadas elas já são a base para a formação de conceitos. Mas não se poderia partir da formação de conceitos se não se teria sem ter a formação de representações no pensamento. **Então, isso é incorporado para formar conceitos.** Quando forma o conceito ai já consegue mergulhar por dentro dele e identificar regularidades. Por isso que vai da síncrese para a síntese. É um processo científico (CONSULTOR 4).

É relevante destacarmos que esse entendimento do consultor 4 avança, inclusive em relação ao que está explícito no Coletivo de Autores (2014). Haja vista que nessa obra não há menção acerca das funções psíquicas superiores, com essa denominação, bem como não há de forma direta o estabelecimento de nexos entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Estamos diante de um movimento de apropriação e (re)produção, no sentido de uma nova produção a partir das orientações concernentes a organização dos saberes escolares oriundas da perspectiva Crítico-Superadora.

Ainda que não pela totalidade dos consultores em Educação Física que participaram da construção dos PCEF-PE.

Em estreita relação com os ciclos de aprendizagem está o processo de formalização⁴⁷ de conceitos conforme discutimos na seção “Funções psíquicas elementares e superiores”. Entre os consultores, em geral, identificamos que houve uma grande dificuldade em expressar um entendimento no tocante a esse processo.

Formalizar o conceito seria onde o aluno conseguisse identificar aquela, aqueles conceitos. Onde ele soubesse nomear, ou ter as referências dos diferentes conteúdos. [...] Seria a consolidação mesmo do conhecimento. De determinado conhecimento. A expectativa, pronto: identificar os elementos da ginástica. Então a formalização dos conceitos seria que o estudante conseguisse identificar, formalizar o conceito do que é um salto, um giro. Ele ter a identificação disso. Saber o que, qual o gesto ele está fazendo. Ter esse conceito definido (CONSULTOR 3).

Se você observar a formalização de conceito ele vem claramente diferenciada por esses verbos iniciais. É o identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar. [...] Então, é uma forma de hierarquizar o conteúdo que está sendo trabalhado. O conceito, a formalização do conceito que a gente se refere é uma forma de esperar com que aquele aluno ele atinja aquilo ali que está colocado na expectativa de aprendizagem, mas simplesmente dentro daquele verbo inicial que a gente espera como expectativa de aprendizagem (CONSULTOR 5).

Eu acho que é externar. Dele externar o conceito do que ele entende (CONSULTOR 7).

E é isso que a gente fala, ou seja, é a apropriação que o professor teria, ou tem, ou deveria ter para o domínio desses conceitos (CONSULTOR 10).

Dentro de cada conteúdo desse, da cultura corporal, o aluno começa a definir na sua cabeça as ações que cada desses elementos da cultura corporal, seria, o jogo, a dança, e a luta tem como objetivo fundamentado mais na frente. Tipo esporte. O esporte ele pode ser tratado dentro de uma concepção do rendimento, mas também pode ser tratado dentro da concepção educacional. Que na escola a muito tempo atrás o esporte só era tido como algo visualizando as competições, e hoje a gente identifica...e aí é fazer com que o aluno comece a se conscientizar de que outras ações possam ser feitas utilizando

⁴⁷ Mantivemos a denominação utilizada nos PCEF-PE de formalização de conceitos, mesmo reconhecendo que as discussões da psicologia Histórico-Cultural nos trazem que os conceitos não são formados pelos alunos, mas que esses se apropriam, via processo de ensino, nos conceitos formados pela humanidade.

cada um desses elementos da cultura corporal. Não sei se é isso (CONSULTOR 2).

Ao nosso ver um entendimento do que significa o processo de formalização de conceitos no contexto dos PCEF-PE torna-se de importância singular, pois é utilizada para como parâmetro para a gradação dos saberes escolares ao longo da Educação Básica em diferentes graus durante o processo de escolarização para o trato com os saberes escolares.

Para Escobar (1997) e Fátima e Silva (2013) a apropriação dos conceitos teóricos é a condição para que o aluno possa apreender a integralidade do objeto, em seu movimento histórico cristalizado pela linguagem.

Isto posto, a falta de entendimento, ou a dificuldade tácita de expressá-lo verbalmente pelos consultores em Educação Física guardam o potencial de fragilizar o alcance a organização curricular dos saberes escolares propostas nos PCEF-PE.

E ainda nos arriscamos a inferir que podem demonstrar que a tentativa de ressignificar as expectativas de aprendizagem tentando estabelecer uma aproximação com os ciclos de aprendizagem e o processo de formalização de conceitos não foi uma opção feita com clareza por todos os consultores entrevistados.

Uma vez discutidas as questões do processo de elaboração e o entendimento de elementos relacionados a organização dos saberes nos PCEF-PE passamos a perscrutar junto aos consultores acerca da disposição dos saberes escolares da Educação Física e os referências teóricos usados para tal.

Inicialmente buscamos a compreensão do consultor sobre o porquê se optou por organizar os saberes escolares a partir do pensamento em ciclos e não em série.

Quanto a isso verificamos que não há, entre todos os entrevistados, clareza das implicações da adoção dos ciclos do pensamento para a organização dos saberes escolares. Entre algumas falas tivemos a explicação equivocada de que os ciclos remetem a um processo de aceleração das aprendizagens. Outro explicita que se confunde diante dos dados apresentados nos PCEF-PE acerca dos ciclos, não conseguindo informar de onde veio a intenção de se trabalhar nessa lógica de organização do pensamento.

A nível de conhecimento de quem fez a construção e quem vive a Educação Física **elas estão meio que associadas**. A gente não pode deixar de lado as séries e pensar só em ciclo e vice-versa. **Mas a nível de entendimento os ciclos eles estão mais é uma forma de atingir o objetivo mais rapidamente**, ou com mais clareza. As séries elas ficam, meio que, quando começa e quando termina esse processo? A gente não tem como definir isso. [...] As séries elas existiam e era uma coisa que vinha já do documento que deveria...ela já deveria estar ali. A gente não deixou de lado os **ciclos, por entender que aquela forma de distribuição ela é muito mais fácil de entendimento**, naquela forma de distribuir. [...] Porque, por exemplo, a gente conversando com outros professores de outras disciplinas eles não trabalham em ciclos. E isso por que trabalhar em ciclo? Por que a Educação Física está trabalhando em ciclo? Porque esse entendimento que o grupo teve é que deveria existir essa distribuição. **Essa forma de quebra de conhecimento, de avanço de conhecimento entre os ciclos**. [...] Porque quando uma disciplina está trabalhando todas as séries, as 11 séries, de uma forma geral, a gente tem que entender mas começa e termina aonde esse entendimento para iniciar um outro entendimento mais avançado a nível de conhecimento? E isso foi, ao meu entender, foi feito com esse pensamento. Os ciclos eles estão voltados para isso. Para o entendimento para se fechar exatamente o conhecimento e iniciar um outro que é mais avançado a nível de conhecimento. (CONSULTOR 1). [grifo nosso]

Eu acredito que o Estado já trabalha com ... já regulamenta uma faixa etária para o aluno iniciar, se eu não estou enganado agora, 6 anos ele teria que está no 1º ano, não é isso? Me ajuda aí. [...] 6 anos ele teria que...é isso **que eu até confundo um pouquinho quando eu olho o quadro** [presente dos PCEF-PE que sintetiza características da organização dos saberes no tempo de escolarização], **e aí eu fico meio atrapalhado aqui** [...] eu acredito que a partir já de um documento que o Estado regulamentava, não é?! E aí a gente tentou ficar mais próximo eu acho (CONSULTOR 2). [grifo nosso]

É possível que a explicação do consultor 1 quanto a ideia de aceleração esteja relacionada a questão dos ciclos como forma de organização curricular. Conforme esclarece Mainardes (2011, p.5) a questão da política curricular em ciclos no Brasil foi instalada, inicialmente, como uma ação frente aos altos índices de reprovação. Com o passar do tempo a utilização dos ciclos vem sofrendo transformações, evoluindo de forma que em algumas propostas já incorporam outros elementos a questão da progressão.

Na verdade, nessas e em outras propostas, a política de ciclos não foi formulada e implementada apenas como uma nova forma de organização do tempo escolar e da promoção dos alunos,

mas como propostas mais orgânicas, onde a organização escolar, o currículo, as metodologias, a avaliação e formação permanente dos profissionais da educação eram vistas como inter-relacionadas e articuladas.

Ao que destacamos que na proposição de trabalho a partir dos ciclos de pensamento como foi defendido no Coletivo de Autores (2014, p.32) o foco não era diminuir os índices de reprovação, mas aos poucos substituir a lógica formal pela dialética no seio das escolas públicas com vistas a produzir condições para formação do sujeito histórico.

Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado. Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

Já no que se refere a indicação pelo consultor 1 de que os ciclos e as séries estão associados na realidade de quem vive a Educação Física no Estado de Pernambuco. Inferimos que ela surge do fato que o Estado de PE adota a organização do currículo de forma seriada, mas o componente curricular Educação Física desde de 1998 adota em suas propostas curriculares a organização do pensamento em ciclo⁴⁸.

Pelas 2 falas expostas, o tempo que esses consultores possuem na rede estadual, suas diferentes trajetórias, nos arriscamos a afirmar que apesar da perenidade com o trabalho a partir dos ciclos em PE temos entre os sujeitos educacionais envolvidos com a EFE na rede estadual dificuldade de compreender o que significam os ciclos de pensamento para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Em contrapartida temos também entre os consultores falas que expressam as implicações para o trabalho pedagógico da organização dos saberes a partir dos ciclos de pensamento, com apontamentos de relações entre

⁴⁸ Sugerimos a leitura da seção “Analisando o Percurso das Propostas Curriculares de Pernambuco” em Paiva (2017, p.144) onde é apresentada as características das propostas curriculares para Educação Física no período de 1989 a 2013.

os ciclos e os princípios da organização da espiralidade da incorporação das referências do pensamento e simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

O empecilho que quando está organizado em ciclos fica numa lógica. Quando está organizado em série fica em uma lógica limitada no tempo. Fica numa lógica etapista que as vezes não consegue dar conta do ritmo necessário para fazer fluir essa apropriação do conhecimento. Essa elaboração do pensamento sobre o conteúdo, elevando os níveis. [...]. Porque o estudante ele vê o mesmo conteúdo. Veja que os conteúdos da Educação Física eles estão da educação infantil ao terceiro ano do ensino médio. **Aparecem os mesmos conteúdos.** Então, o que é que o ciclo ele faz dentro disso? **Ele vai complexificando esse conteúdo, estabelecendo novos nexos, novas relações.** Ele vai sendo ...ele é **identificado. Ele é sistematizado. Essa sistematização é ampliada é aprofundada para poder se intervir na realidade visando mesmo a transformação dessa realidade** (CONSULTOR 4). [grifo nosso]

Essa ideia dos ciclos ela já havia sido colocada nas OTM [...]. Aliás, antes mesmo das OTM, na proposta da Crítico-Superadora, eu acho que lá, já se falava em ciclo também, lá. Então, foi feito um estudo para se chegar aquele documento do Coletivo de Autores. Foi feito dali as Orientações Teórico-Metodológicas. Lá nos Parâmetros mesmo a gente percebeu que essa evolução dos conteúdos em ciclos ele realmente dava um resultado. **Principalmente considerando aquilo que a gente comentou no início que a evolução dos conteúdos de Educação Física ele se dá de forma espiralada** (CONSULTOR 5). [grifo nosso]

Então, eu acho que a organização vai ser no sentido de, como aquele espiral que eu disse, vai avançando de forma que eu não possa entender que um não depende do outro. Mas o que ele viu nesse primeiro momento vai servir para completar esse segundo momento e aqui sucessivamente. Por isso que eu posso ir ampliando esse conhecimento (CONSULTOR 8). [grifo nosso]

Nesse sentido Gama (2015) ratifica a ideia do Coletivo de Autores (2014) ao afirmar que no princípio espiralidade da incorporação das referências do pensamento assentam-se tanto questões metodológicas, pois que se deve conduzir o trabalho pedagógico de maneira tal que outras referências devem ser incorporadas ao pensamento do aluno (da síncrese a síntese). Quanto da organização. Uma vez que indica e justifica a presença do mesmo saber em diferentes anos/séries, e sua gradação. “Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma

unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar [...] (GAMA, 2015, p.206).

A relação com o outro princípio, o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade aparece na fala do consultor 4 quando esse aponta a presença dos mesmos conteúdos ao longo de toda a Educação Básica. Mas na sequência explica que esses conteúdos serão complexificados o que já revela nexos com o princípio anterior.

Destacamos que a fala do consultor 9 revela que a opção pelo trabalho com os ciclos de pensamento foi sugerido por partes dos consultores que também participaram da construção da proposta curricular anterior do Estado, e que não houve negativa para essa proposição. Para o consultor 6 a não existência de confronto a proposição de trabalho com os ciclos se deu pela falta de domínio que havia entre alguns do grupo.

Veja, o grupo ele já tinha definido isso nas OTM, no PCEF-PE foi só ratificar. Então, porque que eles definiram...eu acho que não houve, eu posso está até equivocado, mas essa proposta foi trazida pelo nosso grupo. A gente apresentou a proposta fundamentou a proposta. [...] **E não houve, por exemplo, questionamentos se aceitava ou se não aceitava. As pessoas concordaram.** Porque consideraram que ela era importante para o processo de aprendizagem. Mas não houve um embate. Não houve contradições no processo de aceitação. Eu entendi, pelo menos foi a minha ótica que eles aceitaram por compreender que era importante para colocar isso no texto para que o professor compreendesse que esses ciclos de pensamentos precisam ser respeitados durante o processo de ensino-aprendizagem. Então, esse argumento eles acataram. E foi aprovado (CONSULTOR 9). [grifo nosso]

[...] mas era um grupo de pessoas que não tinham tanto domínio de conteúdo sobre aquilo que estava sendo elaborado. [...] Algumas delas também, como eu, pela primeira vez. Com uma diferença porque embora fosse a primeira vez que eu estivesse elaborando o documento do Estado de Pernambuco tinham outras coisas que me ajudavam. Que não quer dizer que eu era melhor do que ninguém. Mas outras pessoas estavam ali, muito mais para o cumprimento da tarefa. Fui convidado estou aqui o que é que vocês querem que eu faça? Eu vou fazer. Então, isso de alguma forma gerou menos tensão entre o grupo para a elaboração. Para o fazer. E não teve muito problema não. **Então, se o ciclo o grupo estava dizendo que era o mais avançado. Ah, então a gente vai pelo mais avançado não tinha assim: mas por que é o mais avançado? O que são os ciclos? Como é que vai fazer? [...]** Para mim a questão foi a determinação dos ciclos foi muito mais esse respeito intelectual mesmo.

O que é que o grupo sabe. Eu estou aqui...ah, eu não sei...eu não sei...o que vocês definirem para mim tá melhor. Então, o grupo estava muito mais vinculado a isso do que a um debate. [...] **isso ficou tão claro que faltava domínio de conteúdo, para grande maioria, para compreender o que eram os ciclos de aprendizagem** que quando a gente foi definir os grupos para a organização da pintura. Que a gente chamava de pintura das expectativas as pessoas diziam assim: mas por que? E porque a gente não pode fazer como os outros? Ai a gente tinha que explicar de novo...não, é porque os outros são bem etapistas...então, esse conteúdo só se trabalha até tal série, e a gente não vê assim (CONSULTOR 6). [grifo nosso]

Os conteúdos dessas 2 falas ratificam nossa inferência de que o trabalho com os ciclos não é compreendido por todos aqueles que participaram do processo de construção dos PCEF-PE. Esse dado é relevante, pois se dentro do grupo menor não há essa compreensão e os trabalhos, conforme discutimos anteriormente, foi dividido em subgrupos é possível que esse seja outro elemento que fale a favor da confirmação de nossa tese de que há um hiato entre a teoria e a prática curricular no que concerne à organização dos saberes escolares da Educação Física.

Discutida a questão da adoção dos ciclos nos empenhamos em compreender a sequência gradativa horizontal dos saberes escolares como ela se estruturou e que subsídios os consultores apontam terem usado para construí-la.

A primeira consideração que fazemos é que muito da sequência que se apresenta nos PCEF-PE retratam o que já estava posto nas OTM. Já a segunda consideração é que mais uma vez identificamos passagens nas falas de denotam insegurança, dúvidas com relação a organização dos saberes, especialmente, em como avaliar o desenvolvimento do pensamento do aluno.

Eu acho que esse foi o momento, talvez, mais rico na hora que a gente estava construindo. Porque gerou uma série de pensamentos, e de situações. **Era o momento mais rico, mas também um momento muito preocupante de a gente entender se realmente quando chegava em determinada situação será que o aluno tinha conseguido identificar os dados da realidade**, por exemplo. [...] **Até que ponto ele conseguia?** Mas até que ponto ele continua identificando? Até que ponto ele vai conseguir aprofundar ou ampliar, ou sistematizar? Mas a gente buscou e ai as OTM também já tinha essa formatação, não é isso? (CONSULTOR 2).

A fala do consultor 2 nos indica a carência do aporte teórico dos aspectos psicológicos para compreender o desenvolvimento psíquico do aluno. O conhecimento do processo do pensamento teórico auxiliaria essa compreensão.

A terceira consideração diz respeito as diferentes análises que os consultores fazem de como se deu essa sequenciação. Demonstrando que aquilo que os PCEF-PE assinalam como proposição de sequência horizontal dos saberes escolares expressa as diferentes apropriações que os sujeitos educacionais têm de quais referências teóricas alicerçam os aspectos psicológico, pedagógico e epistemológico da organização. E o que julgaram ser elemento direcionador para a gradação dos saberes ao longo da Educação Básica nem sempre expressou um tronco comum.

É a gente pensou nesses 5 eixos sendo vistos em todas as fases de escolarização. Tendo uma progressão espiralada desses conhecimentos. Então, seria tratado a luta, dança, jogo, ginástica esportes em todos os níveis de ensino do 1º ano do fundamental até o 3º ano do ensino médio [...] **A gente primeiro pensou na, vou falar pelo eixo que eu fiquei, e também acredito que todos os outros pensaram assim, de pensar nos elementos básicos daquele eixo.** Que para a gente vivenciar, ou apresentar a evolução desse conhecimento era importante, era fundamental que nos primeiros anos de ensino esses elementos básicos, ou fundamentais de cada eixo eles fossem identificados e vivenciados. Para poder haver essa evolução e aprofundamento. Na luta para no 5º ano ele ter a possibilidade de vivenciar diferentes formas de luta ele teria que saber identificar o que era uma luta; quais eram os elementos básicos; o que é uma luta; o que é que tem em uma luta; qual é a diferença entre uma luta, uma dança, uma ginástica. Foi a partir da evolução. [...] **Do que é elementar até a fase de maior criticidade e de reflexão sobre aquele, sobre as ações, sobre as influências daquele conhecimento** (CONSULTOR 3). [grifo nosso]

Aquelas expectativas de aprendizagem elas como eu já te disse em outro momento a gente analisou dentro de cada eixo o conteúdo que a gente tinha ali, e o que a gente esperava como expectativa de aprendizagem que pela maturidade, pela vivência que cada aluno trazia dentro da sua faixa etária a gente podia esperar que ele tivesse aquilo que a gente esperava. No caso está relatado ali como expectativa de aprendizagem. Então, as **expectativas de aprendizagem relacionadas a prática a gente considerou muito a questão do desenvolvimento motor da criança [...]** Em relação as expectativas de aprendizagem que tinha um cunho teórico a gente observou também a maturidade que aquela idade daquela criança ali realmente dava esse suporte para que ela tivesse um entendimento daquela expectativa de aprendizagem. [...] E

dentro da parte atitudinal o que parecia muito tolo para um menino de 3º ano como atitude, como valor. Para um menino de 6º ano poderia ser somente a questão do relacionamento com o colega, de saber que você tem uma limitação, ele também tem uma limitação. Você precisa da ajuda dele. (CONSULTOR 5). [grifo nosso]

Então, pensando qual é a faixa etária que melhor identifica aquele conteúdo para aquele tema que está sendo desenvolvido dentro da sala de aula. Então, como é que ele identifica? Então, quais são as series que melhor se aproximam dessa fase de identificação, porque ele não vai ter uma certa regularidade para aprofundar aquele conhecimento, mas ele identifica...ele tem uma ideia...são as fases, digamos assim, das noções. Então, da Educação Infantil até o 3º ano ele está na fase de identificação. Essa é uma primeira forma de pensar essa forma e construir mesmo o conhecimento, de organização do conhecimento, a fase da identificação. [...] Depois ele vai para a segunda fase [...]do 4º ao 7 ano, porque no Coletivo ele vai está no processo de série [...] A segunda etapa que é a etapa da sistematização, ela é capaz de identificar e sistematizar, quer dizer, ir além da própria identificação. Porque quando...o que é que a gente pode dizer que é uma dança. O que é que garante que aquilo é uma dança? Tem ritmo, como é? Tem passos específicos para serem desenvolvidos. Ela identifica, ah, aqui é um forró. E pela sonoridade. Mas depois em um segundo momento lá do 4º ao 7º ano ela tem condição de dizer assim: o forró é uma dança de salão. Então existem outras danças de salão. Ela consegue sistematizar isso de uma outra forma (CONSULTOR 6).

Por esses excertos identificamos, por exemplo, que enquanto o consultor 3 afirma ter usado o aspecto epistemológico para orientar a organização dos saberes, o consultor 6 os ciclos de pensamento e a faixa etária, o consultor 5 permite-nos inferir que utilizou de contribuições do referencial teórico do construtivismo ao seccionar os saberes em conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa forma de organização é afeta as pedagogias do Aprender a Aprender, e na Educação Física brasileira foram ganhando espaço, sobretudo, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998). Encontramos sua difusão em outras publicações tais como: Darido e Rangel (2005), Barros (2014) e Milani e Darido (2016).

Destacamos que esse referencial teórico é antagônico ao que os PCEF-PE apontam usar. Discutimos anteriormente que a clareza das implicações do alinhamento teórico que possui a psicologia Histórico-Cultural, pedagogia Histórico-Crítica e perspectiva Crítico-Superadora é deveras importante para o projeto de formação de homem que se defende nessas teorias críticas.

A tempo, ainda chamamos a atenção para o que nos traz o consultor 9 quanto a dificuldade de entender como realizar a sequência gradativa horizontal dos saberes escolares usando ao mesmo tempo o direcionamento trazido pelo CAEd, o quadro com gradação de cores, e os ciclos de pensamento. Isto, indica, mais uma vez, como as disputas por projetos de formação se apresentam na organização dos saberes.

Mas com certeza veja, foi referencial novo que eu pelo menos não tinha conhecimento. E esse material não era não só referência. Era a técnica de como orientar a sistematização [sequência gradativa horizontal] desse conhecimento. Que não era fácil. Era difícil. Eu me lembro que eram quadros [o quadro das cores para graduar a formalização de conceitos]. Eram quadros que você via o conhecimento e depois detalhava esse conhecimento, respeitando a hierarquização desse próprio conhecimento (CONSULTOR 9).

Nesse contexto o consultor 5 deixou claro que não houve discussão do referencial teórico adotado, perspectiva Crítico-Superadora, para a organização dos saberes escolares nos PCEF-PE.

É. Não existiu [...] essa discussão dentro do grupo. Nessa etapa de Parâmetro. Se existiu essa parte dessa construção. Aliás desse estudo mais aprofundado na construção das OTM, ou se tem alguma citação também no Coletivo de Autores, que eu acredito que ali não. Mas assim, dentro da formação acadêmica nossa, a gente viu essa questão da maturidade e da evolução das fases que se tem. Mas eu vou te dizer assim, especificamente, no momento que a gente se reuniu lá não houve essa discussão. Eu não sei se a gente não achou necessário [...] Mas estudo aprofundado no momento de construção dos Parâmetros em relação a isso não teve [...] Mas se levou a contribuição ela foi de forma bem, vamos dizer assim, não foi uma forma explícita assim de onde é que vem aquele estudo teórico (CONSULTOR 5).

Em outra fala temos novamente a menção quanto a necessidade de se usar os quadros de gradação trazidos pelo CAEd para organização dos saberes escolares independente do esteio teórico adotado pelo componente curricular.

A gente ia aprendendo a fazer isso. A gente tinha a questão antes a gente olhava para o ciclo o que no ciclo e ai ia vendo em relação a...tinha uma cores que eram utilizadas. [...] os tons de azuis. Então, quando não tinha cor não precisava trabalhar. Tinha a cor mais clara que era quando iniciava. Um pouco mais escura e quando realmente consolidava era mais escuro. O azul mais escuro. Então, esse caminho é um caminho que foi

tranquilamente explicado pelos fundamentos de Kosik para explicar como é que o aluno forma, por exemplo, as representações. Isso são vários níveis de aproximação até chegar a organizar esse conteúdo para formar representação. Então, a base teórica ficou a nossa orientação. E gente ia vendo se a gente estava conseguindo dominar ou não a base teórica. (CONSULTOR 4).

Quando questionamos o consultor se esse referencial dos quadros e o de Kosik por ele citado foram discutidos antes de se iniciar o processo de sequenciação horizontal dos saberes, obtivemos como resposta que não. O fato tempo foi assinalado como limitador para que isso fosse realizado.

Pelo grupo lá na hora não. Não dava tempo isso. Não dava tempo para esse grupo fazer essa abordagem toda. Então, o grupo já recebeu um documento e quando foi estudar e reorganizar o documento o que embasou essa reorganização, esse trato que foi dado passou por esse referencial. Então, isso aparecia na discussão dando argumentos as escolhas (CONSULTOR 4).

Ao afirmar que não houve discussão a partir do referencial teórico que os PCEF-PE indicam ter adotado os consultores nos revelam que a teoria e prática curricular muito provavelmente não estão imbricadas, com radicalidade, no processo de construção dos PCEF-PE. Nesse momento em virtude da ausência de discussão, debates, extremamente importantes para que se leve a cabo a intencionalidade de materializar um projeto de formação emancipador.

Nessa conjuntura o movimento de inflexão pelo qual as políticas públicas, e aqui especificamente, as curriculares vem passando no Brasil expresso, entre outros, pela subordinação dessas políticas ao ideário econômico chega a realidade das propostas curriculares (POCHMANN, 2017). Ao nosso ver essa inflexão também determinou as ausências e alijamento no processo de construção dos PCEF-PE.

Após verificamos que não houve discussão dos alicerces teóricos para a organização dos saberes escolares, no que diz respeito especificamente a sequência gradativa horizontal, as falas nos revelaram diferentes aportes utilizados além dos ciclos.

Primeiramente salientamos o uso das OTM e das experiências acumuladas com a regência de aulas de EFE como os 2 aportes mais fortes.

Alertamos que apesar de no momento de construção dos PCEF-PE os consultores estarem desempenhando em suas instituições funções diversas, a maioria deles tinha experiência com aulas de EFE.

O que a gente via era muito a discussão a nível de experiências, e o embasamento a base realmente foi a OTM. A gente não buscou isso em outros documentos (CONSULTOR 1).

Eu não estou lembrado se teve uma base teórica para isso. Eu acredito que tenha sido mais pelas experiências, e pelo conhecimento dos participantes mesmo do grupo. Acho que foi. Não foi de livro, acho que não foi de um determinado teórico, mas a partir do contexto social e cultural também. [...] Foi a base que a gente tratou cada eixo e cada conteúdo nos diferentes níveis a partir do que foi apresentado nesse quadro que já tinha nas OTM (CONSULTOR 3).

Alguns deram sua contribuição nesse sentido. **Até porque a vivência da prática deles dizia muito do que é que poderia ser feito, e a sequência como é que poderia ser feito.** [...] Eu não sei se houve essa discussão, mas dos Parâmetros é como se um modelo já tivesse sido proposto anteriormente e daquele modelo que tivesse sido proposto anteriormente a gente tinha as discussões, as vezes em determinados conteúdos. Por exemplo, mas será que esse menino, que esse estudante com 15 anos ele vai ter condições de atender a essa expectativa que a gente está apresentada aqui? Então, muitos se colocavam em relação a sua prática mesmo do dia a dia, em sala. **Eu lembro muito disso, que foi muito forte isso.** Então, eu acho que houve essa contribuição forte em relação a isso. A prática mesmo de cada um ali, mas assim teoricamente uma base teórica [...] A própria experiência que a gente tem lhe capacita a isso. **Então, mas como você está me perguntando: teoricamente de onde vem isso? E a quanto tempo vem assim? Eu não sei te dizer. De onde partiu isso. Mas eu sei te dizer que são coisas realmente básicas e para gente que já tem uma certa vivência,** que passamos por graduação e tudo mais. **São coisas para a gente assim muito previsíveis** (CONSULTOR 5). [grifo nosso]

Essa hierarquização dos saberes, por exemplo, no esporte, nós vamos ver, trabalhar o esporte coletivo, esporte individual. Ela foi, vamos dizer, pensada a partir da realidade mesmo dos professores, entendeu?! (CONSULTOR 7).

Eu acredito que minha contribuição nas questões [...] com o conteúdo jogo que é uma coisa que a gente tem a experiência das aulas [...] Muito de própria experiência. É de cada professor. [também] observamos alguns exemplos dentro dos trabalhos anteriormente feitos que essas orientações a gente fez releituras. Fizemos releituras de trabalhos anteriores e a partir daí a gente foi pontuando, entendeu?! E quando a gente apresentava ao pessoal: não, esse pode ficar dentro desse ciclo.

Esse pode trabalhar junto com outro fazendo ciclos dos temas trabalhando em conjunto. Foi assim (CONSULTOR 8).

Outra fala já aponta para uso da teoria do conhecimento, desenvolvimento psíquico para subsidiar a organização dos saberes escolares ao longo da Educação Básica. Para nós essa indicação expressa coerência interna haja vista a defesa comum que esses aportes têm. Ao passo que também nos releva incerteza quanto ao aspecto pedagógico está assentado na pedagogia Histórico-Crítica.

A gente olhava para o conteúdo e visualizava todo um caminho de que o estudante ele tem que identificar, interpretar, compreender, explicar o conteúdo para poder intervir na realidade [...] Essa ideia é uma ideia que vem no Coletivo ela vem muito de Kosik e que ali eu acho que já a gente já se reportava a ideia de Lígia Martins ao desenvolvimento do psiquismo que o Coletivo de Autores já apontava lá com Leontiev, David, Vygotsky e que Lígia Martins vem agora investigando, não é?! Essas...vem pesquisando mais sobre essa questão. Então, acho que a grande contribuição ali vem também desse referencial da psicologia Histórico-Cultural que se preocupa com o desenvolvimento do psiquismo. E esse psiquismo nada mais é do que o elemento central do currículo. A elevação das capacidades superiores, formando ali que é o que a gente fala de capacidade de formar, de analisar, de formar síntese, de fazer síntese, de confrontar. A capacidade crítica. Eu acho que passa por esse caminho. Hoje em dia se está, eu acho, buscando referências da pedagogia Histórico-Crítica (CONSULTOR 4).

Já um outro consultor entende que foi mais por meio do aspecto epistemológico, que se deu a organização dos saberes escolares. Sem fazer alusão a especificamente alguma teoria.

Eu não sei se foi uma hierarquização [...]. Eu acho que não e bem uma hierarquização. Eu acho que nós pensamos mais na questão de organização cíclica do conhecimento mesmo. Então, eu acho que veio daí. Veio dessa, assim, o que é na realidade que a própria dança aponta como sendo os fundamentos iniciais, básicos para um aprendizado dela. Os jogos coletivos e individuais, entendeu? Veio muito desse conhecimento da própria Educação Física (CONSULTOR 10).

Relacionado ao aspecto epistemológico e psicológico ainda o consultor 6 afirma que para ele não está claro a elaboração de uma sequência gradativa horizontal dos saberes escolares tomando como referência dos ciclos de pensamento propostos pelos Coletivo de Autores (2014). E que assim sendo,

além desse aporte foram usadas publicações posteriores que partem dessa referência.

Embora, haja um esforço da metodologia do ensino da Educação Física em mostrar como é que o esporte, o jogo, a dança podem ser trabalhados dentro dos ciclos de aprendizagem, ou melhor, dos ciclos de escolarização. Não fica muito claro exatamente esses termos [...] para alguns sim, para outros não [...] Então foi usado como referência para a produção de luta. Quer dizer, quais eram as regularidades da luta, o chute...tem conjuntos de movimentos, digamos assim, que são revelados naquela prática e que não necessariamente a partir de uma modalidade. Mas que todas elas têm aquela regularidade. Então, necessariamente não é a Metodologia do ensino da Educação Física que determina isso. Mas os estudos que vem posteriores a ela (CONSULTOR 6).

Concordam com a afirmativa do consultor 6 alguns estudos recentes (TAFFAREL, 2016; MELO, F., 2017) que apontam contribuições e limitações no Coletivo de Autores (2014). O que indica a importância de contínuas investidas em estudos que aprofundem e ampliem o que esse referencial nos traz de contribuição para organização dos saberes escolares da Educação Física.

Uma vez compreendido como se deu a construção da sequência gradativa horizontal nos voltamos para perscrutar a disposição vertical dos saberes que foi disponibilizado nos CAI-EF, CEF-EF e CEF-EM.

Obtivemos como explicação que esses documentos foram construídos em um processo a parte sem a participação dos consultores em Educação Física. Foi um trabalho realizado apenas pelas pessoas da SEDUC-PE que desempenham a função de técnico descaracterizando o que se denominou de processo democrático.

Esse processo foi um pouco atropelado. Não foi como a gente queria. A gente queria que todo o grupo participasse dessa construção também, mas já não tinha o convênio. Já tinha sido encerrado o convênio. **E essa função, essa organização ficou específica para as técnicas daqui.** [...] Isso em todas as áreas, e foi construído também em todas as áreas dessa forma. Com os técnicos da secretaria apenas. Eu até fiz o convite para alguns participantes dessa construção dos Parâmetros, mas por contratempo, ou era período de férias, acredito, que não teve (CONSULTOR 3). [grifo nosso]

A gente teve como base os Parâmetros. E a partir daí a gente tentou destrinchar aquelas expectativas voltadas para àquele ciclo, ou para aquelas séries e distribuir dentro dos conteúdos.

Isso também foi uma solicitação a nível geral das disciplinas, entende?! Foi como se fosse um processo inverso, vamos dizer assim. A gente tinha o amplo distribuído daquela forma [no quadro das expectativas de aprendizagem presente nos PCEF-PE], e a partir dali a gente teria que destrinchar dentro dos conteúdos. Isso foi feito como uma solicitação geral que a gente precisava fazer dessa forma. [...] Foi encaminhado. Primeiro foi solicitado para a gente e a gente encaminhava para assessoria da Secretária Executiva. Na verdade, foi assim. Ela mandava para a gente para que a gente fizesse, e a gente validasse de alguma... na verdade aquilo ali. Porque precisava retornar para que ela pegasse no geral e encaminhasse (CONSULTOR 1).

Para nós tão preocupante quanto a falta de democratização no processo de construção é o fato desses documentos serem disponibilizados para o professor da rede como um indicador da disposição, sem que essa tenha sido discutida.

É muito provável que por isso haja diferença na estrutura interna de disposição dos saberes escolares quando comparamos 3 documentos. Tanto o CEF-EF quanto o CEF-EM voltados respectivamente para o Ensino Fundamental-anos finais e Ensino Médio trazem para cada bimestre o trabalho organizado a partir de um eixo ou 2 eixos, da seguinte forma: 1º bimestre= ginástica; 2º bimestre= dança e luta; 3º bimestre= jogo; 4º bimestre= esporte. Já o CAI-EF, voltado para o Ensino Fundamental- anos iniciais, traz uma organização de forma que todos os eixos (ginástica, dança, luta, jogo e esporte) são trabalhos em todas as unidades didáticas.

Como tais documentos são apenas quadros com os saberes escolares e as respectivas expectativas de aprendizagem a eles relacionadas não é possível realizamos nenhuma análise do porquê dessa opção.

Salientamos que tratar a disposição vertical dos saberes escolares como tarefa burocrática é a nosso ver desconsiderar as implicações de uma proposta curricular para o trabalho pedagógico. Notadamente não expressa compromisso com uma educação pública de qualidade, mas evidencia as marcas de uma contratação de empresa que presta serviço curricular.

Do exposto pudemos confirmar a inferência anteriormente feita de que são múltiplas as determinações que incidem na disposição dos saberes escolares presente nos PCEF-PE. Não apenas os referenciais teóricos indicados nesse documento determinaram essa disposição. Arriscamos a indicar que talvez o referencial indicado tenha até menor expressão quando comparado, por

exemplo, com as experiências acumuladas pelos sujeitos educacionais que participaram desse processo de construção.

Nesse ponto das entrevistas identificamos de forma explícita consultores afirmando não ter domínio das contribuições do Coletivo de Autores (2014), bem como indicando que não há clareza na operacionalização dos ciclos do pensamento para a organização dos saberes escolares.

São 2 assertivas muito relevante diante da nossa hipótese de que que o hiato, que defendemos existir entre teoria e prática curricular na organização dos saberes escolares da EFE, pode ser relacionado com a complexidade dos alicerces teóricos utilizados pela perspectiva Crítico-Superadora, insuficientemente abordados na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, e por isso pouco compreendido pelos sujeitos educacionais envolvidos no processo de organização curricular dos saberes escolares da Educação Física.

Outro elemento que nos auxiliou a confirmar ou refutar a nossa tese foi buscar pela fala dos consultores em Educação Física compreender quais os referenciais teóricos foram utilizados para organização dos saberes escolares. Explorando o que alguns deles já tinham citado quando abordamos outras questões relacionadas a nosso objeto.

É importante lembrarmos que os PCEF-PE, conforme a política curricular adotada pelo Estado, deveriam expressar coerência com o “[...] caderno sobre as concepções teóricas que embasam o processo de ensino e aprendizagem da rede pública” (PERNAMBUCO, 2013a, p.13). No entanto, esse último documento possui característica de ecletismo teórico segundo já discutimos.

Nesse contexto foi importante o reconhecimento desse ecletismo por alguns dos consultores. E a crítica contundente que eles tecem quanto a isso.

Veja, não tem uma teoria geral. Tem várias teorias. É uma miscelânea de referências esse currículo dos Parâmetros. Veja, não tem uma base. Um eixo. Por exemplo, vamos supor que o currículo o Estado fez a opção pela teoria Crítica, não. É uma miscelânea de referências. [...] o caderno maior que é a base (CONSULTOR 9).

Contraditoriamente, apesar de haver um documento maior eclético a realidade da Educação Física nos indica que houve uma superação nos PCEF-

PE com indicação de uso da perspectiva Crítico-Superadora como esteio teórico específico.

Eu penso, logicamente, que apesar de ser uma proposta aberta, em termos de proposições, mas ela nasce de uma inquietação que está no cerne, na célula mãe da proposição Crítico-Superadora, que são os princípios que regem a reflexão (CONSULTOR 10).

Embora o grupo não...tenha diferentes apropriações. Tem que se aproxima mais, quem se distancia mais mesmo os que se distanciam mais eles estão mais distantes, mas querendo se aproximar. Ele assim estava o panorama do grupo. [...] Quando se disse o que é a Educação Física, esse caminho histórico que é para chegar a dizer da opção que a gente fez. A Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora (CONSULTOR 4).

Essa mesma realidade que indica superação, também nos traz um desafio da apropriação radical do esteio teórico adotado pelos consultores em Educação Física.

Pois, como evidenciamos ao longo das análises até aqui apresentadas quando não se tem densidade na apropriação do projeto que se defende abre-se precedente para que a organização dos saberes escolares seja engendrada sob a égide de uma fragilidade de seus fundamentos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos. Do que corroboramos com o pensamento que

Isso revela que o trabalho educativo na sociedade de classes é algo muito complexo que exige do professor rigor na tomada de posições, compromisso político com um projeto de sociedade que assume o domínio dos instrumentos pedagógicos para transformar a intenção educativa em algo real na formação humana (MARTINS, 2013, p.43).

Nesse sentido o domínio faz necessário, inclusive, para reconhecer possíveis limitações nos esteios teóricos críticos e buscar os avanços necessários para o trabalho pedagógico.

Destarte passamos a perscrutar como professores da rede, que participaram em suas GRE fazendo a leitura e contribuições para os PCEF-PE, em suas condições objetivas incorporam ao seu trabalho pedagógico uma proposição de organização dos saberes escolares, de base crítica.

5.2 Participação na elaboração, entendimentos, referencial teórico, disposição e materialização dos saberes escolares na visão de professores de Educação Física da rede Estadual

Conforme descrevemos nos critérios de seleção apresentados na seção “Metodologia da Pesquisa” os 2 professores de EFE (PEF)⁴⁹, por nós entrevistados, são efetivos na rede estadual, e durante a realização de nossa pesquisa estavam em regência de aulas. Como dito, junto a esses 2 professores no grupo dos consultores em Educação Física, ainda tínhamos mais 4 professores da Educação Básica.

Ambos os PEF-SEDUC-PE possuem mais de 20 anos atuando com aulas de EFE nessa rede. O PEF-SEDUC-PE 1 tem especialização em Educação Física Infantil, ao passo que o PEF-SEDUC-PE 2 tem em Treinamento Esportivo.

O convite para participação desses PEF-SEDUC-PE veio da SEDUC-PE, e os 2 entendem que esteve vinculado com suas participações nos seminários⁵⁰ realizados para construção das OTM.

Assim, veio um convite da Secretaria de Educação. Eles escolheram alguns professores. Eu não sei como foi o processo de seleção, mas assim [...] Inclusive a gente tinha um trabalho que a gente fez. Eu acho que foi daí que convidaram a gente. Que a gente ia para Gravatá, e fizemos lá...construímos isso lá (PEF-SEDUC-PE 1).

Olha, esse convite...são aquelas formações que eu lembro bem das formações eu nós tínhamos em Gravatá. Existiam formações em Gravatá realizadas. Tivemos alguns encontros [...] (PEF-SEDUC-PE 2).

Essa associação que os PEF-SEDUC-PE fazem é condizente com aquilo que nos afirmaram os consultores entrevistados de que se buscou, em embates, assegurar que o percurso histórico da construção de propostas curriculares para Educação Física com a participação dos professores da rede.

⁴⁹ Utilizaremos, a partir daqui a denominação de PEF-SEDUC-PE 1 e PEF-SEDUC-PE 2 para nos reportarmos a esses 2 sujeitos educacionais entrevistados.

⁵⁰ Para aprofundamento do processo de construção das OTM sugerimos o estudo de Souza (2011).

No entanto, os PEF-SEDUC-PE avaliaram negativamente a forma como foi conduzida essa participação. Um deles fez alusão ao que para ele foi desconsiderar o trabalho coletivo realizado anteriormente.

E traziam esses textos, e já tinham perguntas para que nós respondêssemos... na sua opinião...ou quais contribuições. Desse tipo (PEF-SEDUC-PE 2).

Ai quando veio [...] cá [para a GRE] já foi...era como se aquilo que a gente fez lá [no processo de construção das OTM] não valesse de nada. Eu senti isso. Algumas pessoas. Porque como se apresentava para a gente construir...já era uma coisa diferente. Já vinha assim para você dizer se aquilo era bom ou não, vamos dizer. **Era uma coisa pré-pronta que não era compatível muitas coisas com o que a gente já tinha discutido lá com professores de Educação Física** (PEF-SEDUC-PE 1). [grifo nosso]

Observamos nessas falas que apesar de estarem participando do processo de construção dos PCEF-PE esses professores não expressam a ideia de pertencimento como autores. Para eles os questionamentos apresentados para eles avaliarem a versão do PCEF-PE indica que as decisões foram tomadas sem consultá-los. O que diminuiria seu poder de tomada de decisão no coletivo.

Conforme Cruz (2007) e Tenório (2012) é fundamental para que uma proposta curricular crítica seja incorporada ao trabalho pedagógico de professores que esses sintam-se sujeitos ativos no processo de construção dessa proposta. Caso contrário, suas práticas curriculares podem, inclusive, desconsiderar a proposta apresentada como forma de enfrentamento. Aqui identificamos que o enfrentamento se deu com a retomada e reafirmação do que estava na OTM.

Eu não entendi por que que aconteceu dessa forma. Também tem coisas que a gente não tem acesso. Mas aí como nós construímos lá, e a gente sabia o que a gente queria. **A gente praticamente tentou transformar a que trouxeram pela que a gente já tinha feito** (OTM) (PEF-SEDUC-PE 1). [grifo nosso]

Ao questionarmos os PEF-SEDUC-PE se houve algum direcionamento da política curricular no que concerne ao referencial teórico que eles deveriam usar para fazer a análise da versão dos PCEF-PE, tivemos como resposta que não houve. Contudo um dos PEF-SEDUC-PE reconhece que esse documento

curricular é orientado pela perspectiva Crítico-Superadora, e é contundente ao fazer uma crítica que nos permite inferir que é contra esse subsidio teórico.

Eu acho que não. [...] A gente teve a liberdade de fazer como a gente achava que deveria ser. A partir dali fazer o que a gente...porque muita coisa é irreal, não é?! A gente tem uma estrutura (PEF-SEDUC-PE 1).

[...] sempre foi focado no Coletivo de Autores. Tudo aqui sempre foi focado no Coletivo de Autores, está bem?! Isso aí todos sabem. E a gente está amarrado no pensamento, nas ideias dos seus autores (PEF-SEDUC-PE 2).

É pertinente salientarmos que a existência de contradição entre o PEF-SEDUC-PE 2 informar no questionário aplicado aos professores da rede (Anexo A) que se utiliza desse referencial em seu trabalho pedagógico, e na entrevista apontar a discordância com o mesmo. Isto pode indicar que seu trabalho ressignifica esse referencial. No entanto, até o momento não temos elementos suficientes para fazer essa afirmação.

Nesse contexto os PEF-SEDUC-PE indicam que compreendem os PCEF-PE como um direcionamento para o trabalho pedagógico. Para um deles, especialmente, relacionado com as expectativas de aprendizagem.

Esse PEF-SEDUC-PE chega a indicar que em sua análise algumas das expectativas lá postas ainda não expressam a realidade das escolas. Não são condizentes com as condições objetivas para o trabalho pedagógico.

[...] são assim...um norte que a gente pode adaptar para a realidade escolar. Tudo que tem ali a gente não consegue utilizar como está ali, entendeu?! Muitas coisas...então tanto que aqui a gente escolhe os...porque tem aquele E2. [...] Aí a gente vai escolhe quais as expectativas vai trabalhar nesse período aqui e tal. A gente faz assim. A gente não pega aquilo tudo e faz. Não faz. E tenta adaptar a situação da gente. [...] Então, o que a gente não consegue nos parâmetros são aquelas coisas mais [...]a gente trabalha muito o básico. [...] Então, a infraestrutura é muito marcante para não acontecer exatamente como deve ser (PEF-SEDUC-PE 1).

Esse argumento de falta de condições objetivas também foi encontrado por Alves et al (2015, p.360) ao investigarem a realidade da sistematização do saber escolar dança nas escolas de Referência em PE. É pertinente observamos

que tais escolas, de forma, geral possuem condições objetivas superiores as existentes nas escolas ditas regulares.

Por mais que se tenha no Estado de Pernambuco uma proposta sistematizada da Educação Física, não tem como garantir a efetivação dessa prática. São poucas as escolas, ditas experimentais, que conseguem, de fato, sistematizar a dança e os demais conhecimentos da Educação Física. A falta de um local adequado prejudica notoriamente o andamento do ensino [...]

Salientamos que a falta de condições, a nosso ver, deve encontrar outras formas de enfrentamento e não impliquem na ausência de organização de alguns saberes escolares da EFE. Haja vista que isso só pauperiza a apropriação da realidade em sua totalidade pelos alunos.

Uma vez cientes do entendimento desses professores acerca do que são os PCEF-PE passamos a inquiri-los quanto aos seus entendimentos do que é organização dos saberes escolares da Educação Física.

[...] essa organização desses saberes eu devo considerar, de fato, de qualquer forma seja por uma linha de Piaget de desenvolvimento, que o sujeito desenvolve assim. Seja nessas relações interacionista de Vygotsky. **Sejam quais forem os fundamentos que eu queira dá de concepção, ou teórico**, mas uma organização da maturidade do sujeito se eu quero cultural, eu quero das relações dele com o social, com o ambiente, não é?! [...] se eu simplesmente tiver conceito, se eu tiver a historicidade, se eu experimentar as características, diferenciar as características do esporte, se eu experimentá-lo. Se eu simplesmente fizer essa vivencia é o suficiente. **Eu preciso fazer com que essa atividade seja de fato útil para a sociedade.** Está bem forte esse útil. Parece grifado. Útil para a sociedade [...] Então, esses saberes devem ser organizados de forma de que a complexidade dele vá sendo acrescida paulatinamente, mas o nível do ensino médio passa a ser reflexivo, crítico, de fato, para que o sujeito seja capaz de ...com a prática que ele já vinha sendo ofertada. Que já vinha sistematizada, que já vinha toda organizada, **ele consiga questionar o mundo** (PEF-SEDUC-PE 2). [grifo nosso]

Eu acho que isso daí se a gente conseguisse unificar seria muito bom para aquele aluno que sai de uma escola para outra. Porque as vezes, até na própria escola [...] Eu faço uma coisa no 6º ano, você já faz outra, e fulano já faz outra. [...] Então, eu acho que o principal disso é unificar os conhecimentos de acordo com a série. **O que é que...quais são as possibilidades que o corpo dele oferece naquela série, a maturidade [...] Tanto ao corpo físico como também a psicológico, intelectual.** Tudo

isso. E eu acho que serve para isso (PEF-SEDUC-PE 1). [grifo nosso]

Pelas falas expostas é possível identificamos que eles não explicitam um entendimento do que é, mas cada um aponta uma importância diferente para a organização dos saberes escolares. O PEF-SEDUC-PE 2 expressa uma ideia confusa quando indica que a organização dos saberes escolares tem que ser útil a sociedade, ao passo que vinculada essa utilidade como forma de munir os alunos de condições para questionarem o mundo.

Destacamos que essa ideia traz implícita o papel da organização dos saberes na formação do aluno. No entanto, carece de maior clareza quando fala em útil para sociedade, pois essa formação para atender as demandas da sociedade atual vai contra o que defende a perspectiva de Educação Física adotada pelo PCEF-PE. E guarda incoerência com o questionamento do mundo, da realidade. Pois, o projeto que busca que a organização dos saberes com vistas a adequação ao modelo de sociedade não intenciona prover os alunos de condições para realizar questionamentos.

Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários a humanização e de métodos igualmente adequados a apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade (MARSIGLIA, 2011a, p.7).

Inferimos que essa confusão expressa pelo PEF-SEDUC-PE 2 diz respeito a sua não concordância com essa base teórica conforme discutimos anteriormente. Dessa forma, se evidencia a determinação dessa discordância na organização dos saberes escolares.

Já a fala do PEF-SEDUC-PE 1 nos remete a garantia da apropriação dos mesmos saberes escolares a todos os alunos das escolas públicas. O que ainda é um desafio da educação pública. Além da conjuntura atual de flexibilizar a formação dos alunos com seus diferentes itinerários, temos a expressão da realidade distinta de saberes escolares em uma mesmo componente curricular.

Essa indicação não é restrita ao Estado de PE, em estudos realizados a partir da rede municipal de Minas Gerais Reis et al (2013b, p.17), que também adota essa perspectiva de EFE, constatam problema semelhante.

Apesar do avanço teórico promovido pelas recentes discussões sobre a Pedagogia histórico-crítica e a metodologia Crítico-superadora, deparamo-nos com inúmeros depoimentos de professores da educação básica sobre a dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da Educação Física com base na perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal. Além das críticas aos cursos de formação de professores da área, muitas vezes voltados aos campos não escolares de atuação e subordinados à dimensão predominantemente biológica de ser humano, os professores têm se queixado da falta de referências concretas para construção de práticas pedagógicas com os diversos conteúdos da cultura corporal.

Quando exploramos mais a questão da organização dos saberes escolares, a partir de uma base crítica, no diálogo com o PEF-SEDUC-PE 2 ele analisa que essa organização não é clara, desde a OTM. Ao exemplificar com o princípio da espiralidade de incorporação das referências do pensamento esse professor faz uma consideração muito importante de que a forma da escrita nos documentos curriculares se distancia de uma linguagem que gere compreensão pelos professores da rede.

Entretanto, quando das Orientações Teórico-Metodológicas, **a forma de organizar aquela espiralização proposta eu acho que não há clareza.** Ela fica mais com a discussão acadêmica dos termos que **poderia ser feito...**que aí que entrava com a proposta de **...trazer para uma aproximação mais cotidiano de todos professores, ou seja, uma linguagem menos de discussão** da coisa que embora seja necessário, mas para o dia a dia do professor como poderíamos organizar. [...] Por exemplo: vamos falar assim, de uma forma bem superficial, no fundamental I a experimentação, aproximação...sem aprofundar a questão reflexiva. Seria a vivência. No fundamental II a vivência com uma determinada reflexão, mais uma vivência voltada para o mundo prática. No ensino médio questionamentos voltados para o mundo político, para o mundo econômico, o mundo social. Ou seja, acompanharia a maturidade do sujeito. [...] A maturidade na sua capacidade de ver o mundo (PEF-SEDUC-PE 2).

Diante dessa consideração fulcral para a tese que aqui defendemos insistimos com esse PEF-SEDUC-PE que há diferenças entre as OTM e os

PCEF-PE no que diz respeito a organização dos saberes escolares. E pedimos sua análise com relação a esse último documento. Ao que ele foi categórico ao afirmar que esse último apresenta avanço em relação as OTM, em especial, a questão da temática da saúde. No entanto, avalia que a indicação de que os saberes escolares sejam espiralizados, complexificados ao longo da escolarização ainda não possibilita ao professor compreender como essa complexificação deve/pode ser feita.

Nos Parâmetros ele quando...ele sempre se refere as OTM colocando a sugestão de como devem ser abordados. Eu não vejo diferença, pois a base teórica é a mesma. A orientação teórico-metodológica é a mesma. Acrescenta algumas questões que antes, em termo de conteúdo, estavam menos abordadas. Já contemplam mais essa questão da prevenção, ou promoção de saúde. Já contemplam reflexões sobre tecnologia. Já contempla algo. **Então, eu acho que, em resumo, houve um avanço, mas o teu trabalho no campo da organização e sistematização...o que precisa mais clareza dessa prática de aprofundamento dos conteúdos. Numa organização não com termo simplesmente espiralização, mas sim demonstrar como** (PEF-SEDUC-PE 2). [grifo nosso]

Isto posto, no trabalho de organização dos saberes escolares o professor desempenha papel singular sendo, portanto, imprescindível que condições objetivas lhe sejam dadas para se apropriar da lógica interna, e não apenas aparente, que rege a tal organização, conforme destaca Gama (2015, p. 210-211).

[...] os princípios têm função de orientar a definição e organização do currículo escolar, bem como o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Os professores ocupam um lugar fundamental neste processo, pois não é possível garantirmos um bom currículo pautado num ensino de qualidade na ausência de professores bem preparados.

Cientes das dificuldades dos professores entrevistados em se apropriarem da lógica interna da organização dos saberes escolares presente nos PCEF. Tentamos extrair deles como se utilizam dos ciclos de pensamento, destacando a questão da formalização dos conceitos, em seu trabalho pedagógico de organização desses saberes.

O aprofundamento ele ocorre a cada instante, porque há uma evolução. Então, aprofundar é passar a ver de forma mais

detalhada. Então, se eu simplesmente em uma determinada faixa etária...vamos trazer para o fundamental I, experimento. Vou trazer para o exemplo do esporte. Se eu experimento o minivoleibol como um processo...utilizar o minivoleibol como aprendizagem de gestos, ou do prazer de jogar. Ai tudo bem. Quando eu passo para o fundamental II eu vou querer aprofundar. Então seria aprofundar...lapidar as técnicas? Seria aproximar do jogo real? Se eu fizer isso eu considero que estou aprofundando. Mas quando eu chegar no ensino médio a que ponto vai chegar se a gente está na escola....aprofundar não vai ser participar de uma olimpíada. Aprofundar não vai ser dá aula...então aprofundar no ensino médio que aí que é a questão seriam as reflexões envolvida da prática esportiva, independente da modalidade. Seriam reflexões crítica sobre a prática desportiva relativa as questões econômicas, as questões sociais, as questões políticas. Ai sim, eu estou tornando o sujeito que está terminando o ensino médio capaz de usufruir de forma reflexiva. **E não acreditar que essa prática do fundamental I já possa está fazendo reflexões, ou seja, isso vai ocorrer de acordo com a maturidade do sujeito.** (PEF-SEDUC-PE 2). [grifo nosso]

Eu não tenho essa apropriação aí. Eu tenho impressão que essa história para que eles possam **formalizar os conceitos é que a gente faça atividades e vivencias com eles que eles consigam compreender aquilo ali.** Eu acho que seria isso (PEF-SEDUC-PE 1). [grifo nosso]

Os excertos nos permitem afirmar que tais professores têm um conhecimento incipiente, confuso dos princípios relacionados a organização dos saberes escolares da Educação Física a partir de seus aspectos psicológico, pedagógico e epistemológico implícitos nos PCEF-PE.

Assim sendo, a suas práticas curriculares podem não reverberarem o projeto de formação humana que defende a perspectiva crítica na qual os PCEF-PE indicam se assentarem. Uma vez que concordamos com Martins (2016, p. 21) que um projeto de formação a partir de currículos de base crítica, não pode ser fatores secundarizados “Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma de organizativa pelos quais a aprendizagem ocorre [...]” para que o ato educativo cumpra seu papel frente ao desenvolvimento dos alunos.

Nessa conjuntura passamos a perscrutar com os PEF-SEDUC-PE entrevistados mesmo diante das dificuldades já constatadas como eles analisam que a organização dos saberes escolares indicada nos PCEF-PE é incorporada, de forma geral, em seus trabalhos pedagógicos.

Então, **eu não posso dizer que vou seguir os Parâmetros, até porque eles são Parâmetros**. Eles me dão referências. Então, como referência eu te diria assim: eu acho que foi uma construção boa. Eu tenho a leitura que fiz de tempos atrás. Não vivo consultando. Não venho fazendo consulta direta, mas eu tenho mais a sensibilidade por conhecer a comunidade. [...] **Então, assim eu acredito que os Parâmetros hoje não são fonte de consulta direta, pois a prática me fez associar com os interesses de grupos ou até mesmo do próprio professor**, do domínio de determinadas áreas. Então, simplesmente colocar o objetivo lá...a sequência a ser determinada não vai atender a gente precisa realmente de parâmetros (PEF-SEDUC-PE 2). [grifo nosso]

Por exemplo, com o 6º ano a gente tem condição de fazer aquelas espadinhas para brincar de esgrima tal. No 9º ano se você for fazer isso eles vão ficar olhando para sua cara. Não vão querer. Entende o que eu quero dizer? Então, a gente diferencia nas atividades. Principalmente. [...] Então a gente já conhece mais ou menos o público que a gente tem. Então a gente programa de acordo com isso (PEF-SEDUC-PE 1).

Destarte, inferimos que o PEF-SEDUC-PE 2 é contrário ao referencial teórico adotado para a Educação Física escolar nos PCEF-PE, e por isso não empreende esforços para se apropriar do mesmo para organização dos saberes escolares.

Contraditoriamente ele nos trouxe uma importante contribuição indicando limitações que persistem nas produções curriculares de rede estadual de PE.

Ao passo que o PEF-SEDUC-PE 1 não discorda do referencial, demonstra tentativas de incorporação do mesmo em sua prática curricular, e nos possibilita afirmar que tais aspectos são determinantes para que se busque avançar em relação a organização dos saberes escolares a partir de um referencial teórico crítico.

No entanto, é insuficiente para superar as limitações que extrapolam a organização dos saberes escolares em si. Mas aponta, conforme Duarte (2008) o caminho a percorrer para que os sujeitos educacionais que tomam a base teórica crítica tenham consistência em suas elaborações teóricas e no desenvolvimento do trabalho educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do nosso **objeto de estudo** e do **objetivo geral** pudemos confirmar nossa **tese** de que ainda há um hiato entre a teoria e a prática curricular no que concerne à organização dos saberes escolares da Educação Física. Os sujeitos educacionais que participaram coletivamente da construção dos PCEF-PE, têm conhecimento incipiente acerca da organização curricular, mesmo entre aqueles que se orientam a partir da perspectiva crítica que tem um posicionamento teórico claro para alicerçar tal organização.

É importante destacarmos que essa realidade também foi semelhante quando analisamos as propostas curriculares estaduais para EFE. De forma recorrente verificamos nesses documentos um ecletismo em suas opções curriculares, no âmbito geral, que reverberaram na Educação Física em sua organização curricular dos saberes escolares.

A confusão nas propostas curriculares que se gera a partir do ecletismo teórico se materializa, entre outras formas, pelo papel atribuído a EFE, indicação e/ou utilização de termos que se referem a mais de um objeto de estudo para a EFE; seleção de saberes escolares incoerentes com o objeto de estudo delimitado; repetição sem gradação dos mesmos saberes escolares por toda a Educação Básica.

Assim sendo, as investidas que fizemos, na literatura acerca de nosso objeto de estudo, os dados oriundos das entrevistas com os sujeitos educacionais que participaram do processo de construção dos PCEF-PE nos subsidiaram para confirmar a **hipótese** de que o hiato por nós anunciado entre a teoria e prática curricular é determinado, sobretudo, pela complexidade dos alicerces teóricos utilizados pela perspectiva Crítico-Superadora, insuficientemente abordados na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, e por isso pouco compreendido pelos sujeitos educacionais envolvidos no processo de organização curricular dos saberes escolares da Educação Física.

Nesse contexto de pouca compreensão identificamos desde o documento orientador maior, os PCCT-PE, expressão de ecletismo teórico, de forma explícita ou implícita, na tentativa de aproximação de elementos antagônicos dos

diferentes aportes teóricos utilizados. A exemplo do entendimento de currículo como rol de disciplina ao passo que se defende que esse documento curricular é subsidiado por Teorias Críticas. Para essas últimas o currículo não diz respeito a um rol de disciplina, é sobretudo, a materialização de relações de poder. Carrega consigo intencionalidades quanto ao projeto de formação de aluno, não sendo assim uma listagem neutra de saberes escolares.

Soma-se a esse ecletismo a tentativa de conciliar as contribuições das Teorias Críticas as Pós-Críticas quando na seleção dos saberes advoga-se não pela seleção de um saber voltado para o âmbito escolar, o qual nesse estudo denominamos de saberes escolares. Mas da diversidade de conhecimentos existentes usando como justificativa o atendimento a diversidade e uma postura não discriminaria.

É lícito salientamos que os critérios para seleção dos saberes escolares indicados pela Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, se sustentam na defesa de socialização dos saberes mais elaborados pela sociedade. O que não implica, a nosso ver, discriminação, haja vista que os outros saberes são confrontados com esses no trabalho pedagógico reconhecendo a contribuição de cada um para a prática social.

Na especificidade do PCEF-PE chamamos atenção para o uso do interacionismo corroborando a Teoria Histórico-Cultural. Conforme discutimos ao longo desse estudo esses aportes são antagônicos quanto a defesa do que assenta o desenvolvimento humano. Enquanto o primeiro se sustenta em concepções biológicas o segundo o faz via contexto histórico-social.

Já nas falas dos entrevistados ficou evidente que a maioria expressava dificuldade em estabelecer os nexos entre os ciclos de organização do pensamento e as contribuições dos aspectos psicológicos. Entre os poucos, 3 deles, que teceram considerações demonstrando conhecimento desses nexos 2 reconheceram que não tem domínio desses aspectos e que os mesmos ainda precisam ser mais explorados diante do que foi iniciado no livro Metodologia de ensino de Educação Física.

Não obstante tais exposições elencamos ainda pontos relevantes que coadunam para existência desse hiato.

O primeiro deles diz respeito ao processo de elaboração dos PCEF-PE. Apesar de ter como ponto positivo ser uma elaboração coletiva que contou com

a participação de diferentes representações vinculadas à Educação Física no Estado de PE, teve como ponto negativo o pouco tempo para sua realização. O que implicou na superficialidade, e algumas vezes até ausência de discussões imprescindíveis para que a organização dos saberes escolares nos PCEF-PE fosse feita com clareza, por todos os participantes do processo, dos princípios nos quais estava assentada.

Reconhecemos que não era possível para aquele momento superar a limitação do que não foi abordado em profundidade pela perspectiva Crítico-Superadora, mas, a nosso ver, era deveras impreterível que a maioria dos sujeitos educacionais da área da Educação Física ao menos conhecessem, minimamente, os princípios que iriam reger a organização dos saberes escolares para que tomassem como referência apenas suas experiências acumuladas.

Chamamos a atenção que esvaziar esse processo das contribuições teóricas significa obnubilar o projeto de formação humana que defende o referencial crítico adotado. O que não deve ser visto como uma negação das experiências acumuladas. Somos históricos em nossa constituição, mas essas experiências precisam ser postas a favor do desenvolvimento em suas formas mais elaboradas.

O segundo ponto intimamente relacionado com o primeiro se refere a existência de um consenso entre esses sujeitos educacionais quanto a importância da distribuição e gradação dos saberes escolares da Educação Física ao longo da Educação Básica.

Tal consenso não se observou, no entanto, quanto as justificativas dessa importância. Para uns se dá pelas implicações dessa organização para o processo de apropriação pelos alunos do acesso da cultura corporal. Já outros afirmaram ser essa organização um elemento que legitima a EFE. E ainda tiveram aqueles que pondo a ação pedagógica do professor como foco justificam essa importância por facilitar o planejamento da prática pedagógica, e se distanciar das críticas referentes a reprodução da mesma aula em diferentes séries/ciclos da escolarização.

Frente a importância atribuída a organização curricular dos saberes escolares a fala dos entrevistados nos possibilitou identificar que, para maioria deles, não há clareza quanto a quais os aspectos estão subjacentes a proposição de organização dos saberes escolares dos PCEF-PE. Foi recorrente

o apontamento do aspecto epistemológico, vinculado, sobremaneira a experiência, do psicológico ou pedagógico de formas separadas, ou ainda a menção de dois deles sem que fosse explicitado os nexos entre eles. Raros foram os apontamentos que contemplavam os três e que destacavam a relação dialética entre eles necessárias a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física de base crítica.

Julgamos que essa dificuldade apresentada pelos sujeitos em Educação Física expressa uma realidade não apenas da nossa área, mas que também é partilhada por sujeitos educacionais de outros componentes curriculares e que acaba por ser disfarçada com o uso dos livros didáticos.

É muito provável que na Educação Física, por suas marcas históricas de subserviência a demandas sociais e políticas diversas, e conseqüente disputas por estabelecimento do objeto de estudo da área, fique mais evidente essa dificuldade.

Isto posto adentramos no terceiro ponto de que os dados referentes a seqüência gradativa horizontal nos PCEF-PE pouco nos trazem quanto aos aspectos dessa organização. Apenas nas falas, da minoria dos sujeitos, é que foi evidenciada a presença do aporte teórico da perspectiva Crítico-Superadora, um movimento de aproximação com a psicologia Histórico-Cultural e ainda de forma mais sutil os fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica mediando as contribuições do campo da psicológica para o trabalho pedagógico.

O que podemos afirmar é que existe na Educação Física do Estado de PE uma perenidade no esforço de uso do esteio teórico dessa perspectiva para a organização dos saberes. Denominamos propositalmente de esforço por analisamos que ainda não há radicalidade dessa teoria nas proposições curriculares.

É inegável seus avanços, conforme assinalamos ao longo desse estudo, inclusive identificamos avanços na organização dos saberes dos PCEF-PE em relação a perspectiva Crítico-Superadora quando apresenta com mais detalhes o processo de apropriação dos conceitos.

No entanto, precisamos superar o hiato concernentes ao domínio de como se dá o desenvolvimento psíquico do aluno, as implicações do processo de ensino-aprendizagem para que haja o desenvolvimento do psiquismo. Compreender as características das atividades dominantes e como os processos

de transformação das funções psíquicas elementares em superiores são gestadas nos diferentes períodos de desenvolvimento.

Dito de outra forma, precisamos ter clareza das características do destinatário do trabalho pedagógico, intermediados pela pedagogia Histórico-Crítica promover um ato educativo com vistas ao desenvolvimento do psiquismo dos alunos a partir da apropriação da cultura corporal.

Nessa conjuntura defendemos que os PCEF-PE só terão sua materialidade, no sentido do alcance da organização dos saberes escolares quanto a promoção do desenvolvimento, se a política curricular vigente oportunizar aos professores de Educação Física da rede um processo de formação continuada em serviço.

A análise levada a efeito nos itens anteriores evidencia necessidade premente de estudos e elaborações que possam contribuir com a organização dos saberes escolares em seus aspectos psicológico, pedagógico e epistemológico a partir de um alinhamento teórico entre os referenciais críticos que não se consolide apenas nos espaços acadêmicos, mas, e sobretudo, que sejam produzidas pensando no trabalho pedagógico dos professores junto a seus alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Orientações curriculares para o ensino fundamental**. Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco: SEE, 2010a.

ACRE. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco: SEE, 2010b.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Análise das orientações curriculares de educação física do município de São Paulo: proposições e possibilidades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 24-45, jan./abr. 2016. Disponível em:

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação e Esportes. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: linguagens**. Maceió: SEEE, 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. As políticas curriculares e o lugar da pesquisa nos currículos do curso de pedagogia. In: MELO, Cinhya Torres; BARROS, Ana Maria de (Orgs.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 21-33.

ALVES, Michelle Silva et al. O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual de Recife–PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

AMARAL, Lucas Viera do. **Textos didáticos na prática pedagógica do professor de educação física da rede estadual de ensino de Pernambuco: possibilidades, limites e contribuições**. 2014. 160f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2014.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano curricular da educação básica do estado do Amapá**. Macapá: SEE, 2009.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta curricular de educação física para o ensino médio**. Manaus: SEE, 2012.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, v. 49, p.51-51, maio. 1984.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a**

educação escolar de adolescentes. 2013. 167f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-219.

ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli; DANTAS, Luiz. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 205-21, abr./jun. 2010.

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, p.1-18.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p.171-192.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Orientações Curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos**. Salvador: SEDUC, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo. v.15, n. 42, p. 103-140, maio./ago. 2001.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do Currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 171f. Tese de Doutorado (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. n. 1, p. 73-81, 2002.

BOGOYACHENSKI, D.N; MENCHINKAYA, N. A. Relação entre a aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**, 2013. p.63-85.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 04 dez. 2014.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 04 dez. 2014.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 01 de julho, 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/ SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/ SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm. Acesso em: 04 dez.2014.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866>. Acesso em 01 de julho, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2016 - notas estatísticas.** Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 24/02/2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017a.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 11/05/2017.

_____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos:** relatório do programa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em 29/04/2017.

BRASILEIRO, Lívia Tenorio et al. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p.1003-1013, out./dez. 2016.

CAED. **Institucional.** Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em 11/05/2017.

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **Proposta curricular: Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.** Camaragibe: SE, 2009.

CARVALHO, Natécia Alves de. **Abordagem pedagógica de temáticas da saúde nas aulas de educação física escolar.** 2012. 159f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio.** Fortaleza: SEDUC, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014 (versão digital).

CORDOVIL, Alenir de Pinho Romoaldo et al. O ensino da educação física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, out./dez. 2015.

CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. A organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas? **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 72-90, set/dez. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVYDOV, **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Goiás, s/d.

DIAS, Graziany Penna et al. Pedagogia histórico-crítica, cultura corporal, saúde e atividade física: aspectos teóricos e metodológicos para o ensino médio. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 27, n. 1, p. 165-186, jan./abr. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Distrito Federal: SEE, s/da.

_____. **Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos iniciais**. Distrito Federal: SEE, s/db.

_____. **Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos finais**. Distrito Federal: SEE, s/dc.

_____. **Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos iniciais**. Distrito Federal: SEE, s/db.

_____. **Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos finais**. Distrito Federal: SEE, sdd.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p.37-57.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997.199f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

_____. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p.121-146.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FÁTIMA, Cintia Regina de; SILVA, Flávia Gonçalves da. Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdica na concepção de Leontiev: contribuições para a educação física escolar. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente. v. 24, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/figueiredo-leite-fernandes.pdf>. Acesso em 12/05/2017.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19, n.1, p.62-73, jan./mar. 2013.

FLACH, Simone Fátima. Influências e determinações para a oferta da escolaridade obrigatória no Brasil. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 181-199, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640554>> Acesso em: 18/06/2015.

- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórica-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 233f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2015.
- GARCIA, Paulo Sérgio. Avaliação da participação de professores na construção do currículo de ciências: fatores intervenientes no condicionamento dos avanços. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, p. 103-124, 2017.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano - Currículo em Debate**, Caderno 3. Goiânia: SEE, 2009.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio**. Goiânia: SEE, 2010.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo referência de educação física para o ensino fundamental**. Goiânia: SEE, s/db.
- GUEDES, Dartangnan; GUEDES, Joana. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et al. Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007.
- IMPOLCETTO Fernanda, DARIDO Suraya Cristina. Sistematização dos conteúdos do voleibol: possibilidades para a Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v.19, n.2, p.90-100, 2011.
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et al. As práticas corporais alternativas como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.
- JARDIM, Nayara Fernanda Perles et al. O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar. **Motrivivência** v. 26, n. 43, p. 150-163, dez.2014.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun. 2017.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sócias e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p.129-147.

LEAL, Zaíra F. de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p.221-237.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexis et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2013. p.87-106.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p.59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de**

pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.152-166.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física no trato com a ginástica.** 2013. 260f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

_____. Vigotskii. In: Vigotskii, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-37.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: Vigotskii, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016., p. 85-102.

MAGAGNATO, Pamela Cristina. **Fundamentos teóricos da atividade de estudo como modelo didático para o ensino das disciplinas científicas.** 2011. 93f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação para Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida.** 2011. 195f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2011.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** 2014. 234f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares.** São Luiz: SEDUC, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas

necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-119.

_____. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista:** análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011b.

_____. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p.343-368.

MARTINS, André Silva. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. In: REIS, Adriano de Paiva et al. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 23-45.

MARTINS, Ligia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.130-143, dez. 2013a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013c. p. 117-143.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p.13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:<

<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>
Acesso em: 11/11/2014.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago César. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**. Sorocaba. v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel 1843*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de linguagens- educação básica**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental**. Campo Grande: Alvorada, 2012a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**. Campo Grande: Alvorada, 2012b.

MEDEIROS, Flávio Roberto Carneiro de. **O trato pedagógico do conteúdo luta nas aulas de educação física em escolas da rede estadual de Pernambuco**. 2013. 185f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, Recife, 2013.

MELO, Marcelo Soares Tavares de. **A universidade de Pernambuco na formação continuada dos professores de educação física da rede estadual-PE: um olhar nas produções**. Tese de Livre-Associado, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade**. 2017. 177f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a escola nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.63-82. Disponível em: < <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf> > Acesso em: 30/09/2014.

MILANI, Amanda Gabriele; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos atitudinais no currículo de educação física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Propostas curriculares educação física - Ensino fundamental e médio**. Belo Horizonte: SEE, 2008.

_____. **Currículo básico comum educação física**- anos iniciais versão preliminar. Belo Horizonte: SEE-MG, s/d.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti et al. Contribuições do ensino de educação física para a educação infantil fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveirinha Duarte de. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016. p. 229-262.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva de seus autores. 2011. 331f. Tese (Livre-docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Análises dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos CENPEC**. São Paulo. v. 5, n. 2. p. 233-254, jul./dez. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos. **A constituição dos saberes escolares em saúde na educação física escolar**: uma análise sobre a prática pedagógica de professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco. 2017. 194f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2017.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de et al. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v.32, n.04, p. 323-343, out./dez. 2016.

PAIVA, Andréa Carla de. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar**: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física. 2017, 294f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2017.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular ensino fundamental**. Pará: SEE, s/d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Paraná: SEE, 2008.

PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. **Referencial curricular de Educação Física**. João Pessoa: SEC/Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p.71-97.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Eliene Lacerda. **A educação física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife**. 2010. 214f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2010.

PEREIRA, Eliene Lacerda; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação física em ciclos de aprendizagem: contextualizando a política educacional do município do Recife. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 116, set. /dez. 2010.

PEREIRA, Neiva; MENDES, Valdelaine. A Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 109-132, jul./set. 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: SEE-PE, 1989.

_____. Secretaria de Educação. **Subsídio para organização da prática pedagógica nas escolas**: Educação Física. Recife: SEE- PE, 1992.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco** - Educação Física. Recife: SE-PE e UNDIME-PE, 2006.

_____. **Orientações teórico-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio**: Educação Física. Recife: SEDUC- PE, 2010.

_____. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Concepções teóricas. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

_____. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros curriculares de Educação Física- Ensino Fundamental e Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2013a.

_____. **Parâmetros na sala de aula educação física:** ensino fundamental e médio. Recife: Secretaria de Educação, 2013b.

_____. **Parâmetros de formação docente:** línguas, artes e educação física. Recife: Secretaria de Educação, 2014.

_____. **Currículo com orientações para o ensino fundamental anos iniciais:** currículo de educação física. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

_____. **Conteúdos de educação física por bimestre para o ensino fundamental:** com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação, s/da.

_____. **Conteúdos de educação física por bimestre para o ensino médio:** com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação, s/db.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. LTC Editora, 1987

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

PIAUÍ. Secretaria estadual da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares da rede pública estadual de ensino do Piauí, ensino fundamental e ensino médio.** Teresina: SEEC, 2013a.

_____. **Caderno 1:** Matrizes disciplinares do ensino fundamental. Teresina: SEEC, 2013b.

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

PINA, Leonardo Docena et al. A disciplinarização dos corpos por meio da ginástica. In: REIS, Adriano de Paiva et al (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.149-170.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade.** Campinas. v. 38, n. 139, p.309-330, abr./jun. 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo

educacional. 2010.295f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013.

REIS, Adriano de Paiva et al (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

REIS, Adriano de Paiva et al. O ensino da educação física e a formação dos sujeitos históricos: em busca dos fundamentos teóricos e metodológicos. In: REIS, Adriano de Paiva et al (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013a. p.47-63.

REIS, Adriano de Paiva et al. Limites e possibilidades da discussão sobre didática da educação física. In: REIS, Adriano de Paiva et al (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013b. p.15-22.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo mínimo- Educação Física**. Rio de Janeiro: SEDUC, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande do Sul - Linguagens, códigos e suas tecnologias: Arte e Educação Física**. Volume 2. Porto Alegre, SEE, 2009.

ROCHA, Mayara Brito da. **Organização curricular crítica dos conteúdos da educação física escolar: confrontando diferentes disciplinas**. 2016. 85f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPA, Recife, 2016.

ROCHA, Mayara Brito da 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.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular de Rondônia: Ensino Fundamental**. Rondônia, SEE, 2013a.

_____. **Referencial curricular de Rondônia: Ensino Médio**. Rondônia, SEE, 2013b.

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

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. **Referencial curricular da rede pública estadual para o ensino médio**. Roraima: SEECD, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Santa Catarina: SEE, 2014.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.125-142, set./dez. 2012.

SANTO, Fernando Reis do Espírito. Trajetória do currículo. In: SANTO, Fernando Reis do Espírito et al. **Educação Física**: currículo, formação e inclusão. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19- 46.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

_____. **Orientações curriculares para o ensino de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: SE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 41 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SERGIPE. Rede estadual de Ensino de Sergipe. **Referencial Curricular**. SEED. 2011.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. 122f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em

Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Ana Luiza Borges da; LAVOURA, Tiago Nicola; VIANA, Marta Loula Dourado. A. N. Leontiev e a crítica ao “aprender a aprender” pedagógico na educação física escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 234-252, maio/ago. 2014.

SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. Teoria de estado e políticas públicas sociais: um estudo sobre a influência do pensamento neoliberal nos rumos tomados pela educação brasileira a partir da década de 1990. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 64, p. 315-330, set. 2015.

SILVA, Flávia G. da. A educação física escolar e a psicologia histórico cultural: possibilidades e desafios. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 108-126, jan./abr. 2016.

SILVA, Matheus Bernardo. Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 20, n. 3, p. 533-542, maio/agosto. 2016.

SOUSA, Fábio Cunha. A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010. 2011. 201f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2011.

SOUSA, Fábio Cunha; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a educação física na rede estadual de Pernambuco. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

SOUZA, Carlos Eduardo; PINA, Leonardo Docena; LOPES, Mônica Jardim. As relações entre o esporte e saúde no capitalismo: tematizando contradições na educação escolar. In: REIS, Adriano de Paiva et al (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.91-108.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A educação física como componente curricular...? ...isso é história!** Uma reflexão acerca do saber e do fazer. 1999. 274f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

_____. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

_____. Saberes escolares e educação física: o currículo como teoria e prática pedagógicas. In: HERMIDA, Jorge (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. **Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros**. Relatório científico de estágio Pós-Doutoral. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

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

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SYLVIO, Mara Cristina de. **Ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental**. 2015. 164f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 137-166, jan./dez. 2013.

_____. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p.17-36.

_____. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TANI et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

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**. 2012. 146f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2012.

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.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2. ed. Tocantins: SEEC, 2009a.

TOMAZ, Adriane Silva; REIS, Adriano de Paiva; LANDIM, Renata Aparecida Alves. Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 87-107, jan./abr. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, p. 281-301, 2013.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

VASQUES, Daniel Giordani; BELTRÃO, José Arlen. MMA e Educação Física Escolar: a luta vai começar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 289-308, out/dez 2013.

VIEIRA, Ewerton Leonardo; ARAÚJO, Allysson Carvalho; SANTOS, Antônio de Padua dos. O ensino do futebol nas aulas de educação física no ensino fundamental I: relatando experiências e apontando possibilidades. **Cadernos de Formação RBCE**, Curitiba, p. 32-43, mar. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 03/10/2014.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2013. p. 25-42.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p.103-117.

ZANK, Cláudia; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; BEHAR, Patrícia Alejandra. O significado de crítica e sua relação com a concepção de educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n.141, p. 190-202, jan./mar.2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO A- Questionário diagnóstico formação continuada

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anuência
ESEF-UPE – Ethnós (81) 31833354; grupoethnos@googlegroups.com
Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - MESTRADO/DOCTORADO ACADÊMICO UPE/UFPB
Projeto de pesquisa: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

FORMAÇÃO CONTINUADA 2014 VAMOS CONHECER MELHOR NOSSA PRÓPRIA ÁREA NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO – julho/agosto

PROFESSOR.

DESDE JÁ AGRADECEMOS

DEDICAREMOS UNS 30min QUE SERÃO IMPORTANTES PARA OS PRÓXIMOS 4 ANOS.

OS DADOS DOS PROFESSORES PRECISAM SER VALORIZADOS
E ESTES USADOS PARA QUALIFICAR AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO (NA REDE, EM MESTRADO E EM DOUTORADO)
E CONSEQUENTEMENTE O COTIDIANO DE TRABALHO DE NOSSA ÁREA

DESTACAMOS O RESPEITO A TODOS OS PRINCÍPIOS ÉTICOS, ANONIMATO E A ANUÊNCIA DA SEE-PE.

RATIFICAMOS A IMPORTÂNCIA EM CONHECER NOSSA REALIDADE EDUCACIONAL NA REDE, POR VIA DE
INFORMAÇÕES DO PRÓPRIO PROFESSOR, AO INVES DE DADOS ADMINISTRATIVOS.

BOM TRABALHO.

Obrigado.

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anuência
 ESEF-UPE – Ethnós (81) 31833354; grupoethnos@googlegroups.com
 Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - MESTRADO/DOCTORADO ACADÊMICO UPE/UFPB
 Projeto de pesquisa: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

FORMAÇÃO CONTINUADA 2014
 QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO – julho/agosto

1- Identificação pessoal (estes dados serão mantidos em sigilo, usados apenas para possível contato futuro)

Nome completo			
Contato – E-mail			Fones:
Tempo de atuação na Rede			
Escola(s) Seduc-PE que atua - GRE (Regular ou Escola Integral?)			GRE:
Carga horária/vínculo	150h/a <input type="radio"/>	200h/a <input type="radio"/>	400h/a <input type="radio"/> Outros <input type="radio"/> Qual? <input type="text"/>
	Tipo de vínculo: efetivo <input type="radio"/>		contrato <input type="radio"/>

2- Identificação de formação profissional:

	Área/Nome do curso	Instituição/Sigla	Ano de conclusão
Doutorado			
Título/temática			
Mestrado			
Título/temática			
Especialização (incluir todas)			
Título/temática			
Graduação			
Título/temática (se houve)			

3- Identificação de atuação profissional na área de ensino:

3.1- Outras Redes de ensino

Rede	Nome(s) da(s) escola(s) - Cidade
1. Federal <input type="radio"/>	
2. Estadual <input type="radio"/>	
3. Municipal <input type="radio"/>	
4. Particular <input type="radio"/>	

3.2 Identificação sobre as aulas de Educação Física Escolar na Rede Estadual (Regências de sala de aula)

Séries/Ciclo que trabalha		Quantidade de turmas	Dias	Turno	Baseia-se em alguma proposta de EF?
1º ano <input type="radio"/>	Alfabetização <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	1. Sim <input type="radio"/> 2. Não <input type="radio"/>
2º ano <input type="radio"/>	1ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	Qual?
3º ano <input type="radio"/>	2ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	1. Desenvolvimentista <input type="radio"/>
4º ano <input type="radio"/>	3ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	2. Construtivista <input type="radio"/>
5º ano <input type="radio"/>	4ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	3. Promoção da Saúde <input type="radio"/>
6º ano <input type="radio"/>	5ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	4. Crítico-Emancipadora <input type="radio"/>
7º ano <input type="radio"/>	6ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	5. Crítico-Superadora <input type="radio"/>
8º ano <input type="radio"/>	7ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	6. Mais de uma <input type="radio"/>
9º ano <input type="radio"/>	8ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	7. Outras <input type="radio"/>
Ensino Médio <input type="radio"/>	Ensino Médio <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	especifique

3.3 Trabalha com turmas de treinamento na Rede Estadual?

Sim Não

Se sim, favor identificar:

Nome(s) da(s) escola(s)	Modalidade (s) que trabalha			Número de turmas?	Baseia-se em alguma proposta de ensino do esporte, de treinamento?
	Futsal <input type="radio"/>	Futebol <input type="radio"/>	Basquetebol <input type="radio"/>		1. Sim <input type="radio"/> 2. Não <input type="radio"/> 3. Mais de uma. Marque. Qual(is)?
	Handebol <input type="radio"/>	Voleibol <input type="radio"/>	Ginástica Rítmica <input type="radio"/>		
	Atletismo <input type="radio"/>	Dança <input type="radio"/>	Jogos de salão <input type="radio"/>		1. contínuo <input type="radio"/>
	Outros <input type="radio"/>				2. intervalado <input type="radio"/>
					3. repetição <input type="radio"/>
					4. competitivo <input type="radio"/>
					5. jogo <input type="radio"/>
					6. influencia verbal <input type="radio"/>
					7. influencia demonstrativa <input type="radio"/>
					8. recreativo do jogo <input type="radio"/>
					9. tatical games <input type="radio"/>
					10. transfert <input type="radio"/>
					11. TGFU <input type="radio"/>
					12. situacional <input type="radio"/>
					13. Outras: quais? _____ <input type="radio"/>

3.4 Projeto Político Pedagógico e o Programa de Ensino em Educação Física:

A) Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua Escola?

Sim Não

Se sim, como você articula a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico da Escola?

1. No momento do planejamento <input type="radio"/>	3. Apenas durante as aulas <input type="radio"/>	5. Outros <input type="radio"/>
2. Em projetos específicos <input type="radio"/>	4. Em eventos interdisciplinares <input type="radio"/>	especifique

B) A escola possui um Programa de Ensino para a Educação Física?

Sim Não

Se sim, como foi construído este Programa e como tem sido operacionalizado?

1. No Encontro pedagógico do início do ano letivo <input type="radio"/>	4. Junto com o(a) técnica educacional <input type="radio"/>	7. Outros <input type="radio"/>
2. Individualmente por cada professor de Educação Física <input type="radio"/>	5. A partir das orientações da formação continuada <input type="radio"/>	especifique
3. Junto aos outros professores de Educação física da escola <input type="radio"/>	6. Com subsídio de livros <input type="radio"/>	

3.9- Procedimentos e situações didáticas de aula

Que estratégias de aulas você mais usa?			
1. Aula expositiva	<input type="radio"/>	4. Aula teórico/prática	<input type="radio"/>
2. Aula expositiva dialógica	<input type="radio"/>	5. Vídeos	<input type="radio"/>
3. Aula prática	<input type="radio"/>	6. Jogos eletrônicos	<input type="radio"/>
		7. Seminários	<input type="radio"/>
		8. Oficinas	<input type="radio"/>
		9. Festivais	<input type="radio"/>
		10. Jogos escolares	<input type="radio"/>
		11. Outros	<input type="radio"/>

Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino na escola de uma forma geral?
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>
Quais são eles?
Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola de uma forma particular? Ou seja, no trato dos conteúdos jogo, esporte, luta, dança e ginástica?
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Se sim, quais são eles?

3.10- Recursos (espaço físico/instalações e materiais):

	Onde geralmente (incidência) ministra as aulas?				
	Sempre <input type="radio"/>	Frequentemente <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>
1. Quadra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sala de dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pátio da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Outro espaço da escola adaptado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fora da escola em espaço com quadra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fora da escola em espaço aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Outro (s) – especifique abaixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual(is)?					

Marque o tipo de material didático utilizado nas aulas, convencional ou alternativo			
1. Bolas esportivas	<input type="radio"/>	5. Barra de futebol	<input type="radio"/>
2. Bola sem especificidade "dente de leite"	<input type="radio"/>	6. Rede de voleibol	<input type="radio"/>
3. Arcos	<input type="radio"/>	7. Dominó	<input type="radio"/>
4. Colchonetes	<input type="radio"/>	8. Xadrez	<input type="radio"/>
		9. Bastão	<input type="radio"/>
		10. Cordas	<input type="radio"/>
		11. Materiais alternativos	<input type="radio"/>
		12. Outros (especifique)	<input type="radio"/>

Houve recebimento de material (ais) didático (s) para a (s) aula (s) de Educação Física e/ou formação do professor nos últimos semestres/ano?			
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> , se sim marque quais.			
1. Bolas esportivas	<input type="radio"/>	5. Barra de futebol	<input type="radio"/>
2. Bola sem especificidade "dente de leite"	<input type="radio"/>	6. Rede de voleibol	<input type="radio"/>
3. Arcos	<input type="radio"/>	7. Dominó	<input type="radio"/>
4. Colchonetes	<input type="radio"/>	8. Xadrez	<input type="radio"/>
		9. Bastão	<input type="radio"/>
		10. Cordas	<input type="radio"/>
		11. Materiais alternativos	<input type="radio"/>
		12. Outros (especifique)	
Como esses materiais são utilizados no cotidiano de sua prática pedagógica?			

3.11- Avaliação:

Como você avalia os estudantes do ponto de vista do rendimento escolar?			
1. Prova prática	<input type="radio"/>	4. Festivais	<input type="radio"/>
2. Prova escrita	<input type="radio"/>	5. Oficinas	<input type="radio"/>
3. Teste físico	<input type="radio"/>	6. Pesquisa escolar	<input type="radio"/>
		7. Trabalho em grupo	<input type="radio"/>
		8. Seminários	<input type="radio"/>
		9. Outro (s)	<input type="radio"/>

PROFESSOR.

COM ESTE TEMPO, DEDICADO A ESTAS INFORMAÇÕES, PODEREMOS TER MAIS ARGUMENTOS PARA QUALIFICAR NOSSA EDUCAÇÃO FÍSICA.
OBRIGADO NOVAMENTE.

ANEXO B- Carta de anuência**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Shirley Cristina Lacerda Malta, no cargo de Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIF), da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE/PE), portadora do CPF nº 473306004-15 e da RG nº 1945137 SSP-PE, declaro, para os devidos fins, que estou ciente do Projeto: **Educação Física na Educação Básica e Formação Continuada de Professores do Estado de Pernambuco**, coordenado pelos Professores Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior e Ana Rita Lorenzini e dou anuência para a realização do referido Projeto nas escolas desta rede pública de ensino.

Nesta oportunidade renovamos protestos de consideração e apreço.

Recife/PE, 23 de julho de 2014

SHIRLEY CRISTINA LACERDA MALTA
Gerência de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

shirley Cristina Lacerda Malta
Gerência de Políticas Educacionais
Educação Infantil Ensino Fundamental
101.975.7

ANEXO C- Parecer de aprovação do comitê de ética**- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES EM UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador Responsável: Kadja Michele Ramos Tenório

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 43227715.6.0000.5207

Submetido em: 04/11/2015


Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

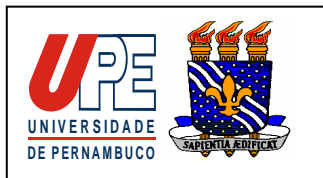
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_470099

APÊNDICES



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – CURSO DE DOUTORADO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA, EDUCAÇÃO e MOVIMENTO HUMANO
 LINHA DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**Organização e sistematização curricular dos saberes escolares em uma proposta curricular para educação física escolar**”, sob responsabilidade do pesquisadora Kadja Michele Ramos Tenório sob orientação do Dr. Marcílio de Souza Júnior, que tem por objetivo compreender como os referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora foram utilizados para a periodização dos saberes escolares da EFE em uma proposta curricular, e como estes se materializam na prática pedagógica dos professores da área.

Para a realização deste trabalho será(ão) utilizado(s) o(s) seguinte(s) método(s): entrevista semiestruturada e a observação participante com filmagem e roteiro de observação das aulas como instrumentos para coleta de dados. Após a conclusão da pesquisa, este material gravado, filmado ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a compromê-lo agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, está pesquisa de abordagem qualitativa não apresenta nenhum risco ou desconforto para o sr. (sra) caso aceite dela participar.

Os **benefícios**. Ao participar desta pesquisa a sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a organização curricular dos saberes escolares da Educação Física em escolas da educação básica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a qualificação acadêmica da área.

O senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** procurar os pesquisadores através do endereço ou pelos Telefones

Pesquisador Responsável : Marcílio Souza Júnior

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (81) 9609-0648;

Pesquisadores participantes: Kadja Michele Ramos Tenório

Endereço: Rua Arnóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, recorrer ao Comitê de Ética, à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE ou pelo telefone: 81-3183.3775

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu,*, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito (ou responsável) Assinatura do Pesquisador

Apêndice B- Roteiro de entrevista com consultores em Educação Física

1- Dados gerais do entrevistado:

a) Fale um pouco da sua formação acadêmica e atuação profissional.

2- ACERCA DA GENERALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE ELABORAÇÃO DOS PARÂMETROS DE PERNAMBUCO

a) Como se deu o convite para sua participação na elaboração dos Parâmetros de Pernambuco? Você contribuiu com quais dos documentos exatamente? Já havia participado das elaborações anteriores (OTM, BCC...)?

b) Como foi o trabalho desenvolvido de elaboração curricular? Qual era a sua função no processo de elaboração? E dos professores? Do técnico de educação? Fale um pouco sobre isso.

c) Esse processo de elaboração curricular teve algum aporte teórico específico advindo do consultor? Da política curricular?

3- ACERCA DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

a) O que são os PCEF-PE para você? O que compõe esse documento? O que você entende ser os PCEF-PE para o trabalho pedagógico do professor?

b) Os PCEF-PE, em geral, têm algum aporte de teoria curricular? Que teoria é essa? Explique um pouco. Os específicos da educação física apontam suporte em alguma teoria da área? Porquê dessa opção? De que forma foram usados? Explique um pouco.

c) O que conhece acerca da perspectiva Crítico-Superadora? Fale um pouco sobre ela.

d) Quais são os saberes escolares propostos pelos PC-PE para as aulas de educação física? O que os estudantes precisam aprender? De onde veio isso? Como isso se organiza ao longo do processo de escolarização?

e) O que entende por organização curricular dos saberes escolares da EFE?

4- ACERCA DA ESPECIFICIDADE DO OBJETO DE ESTUDO

a) Ao abordar a questão da organização curricular dos saberes escolares os PCEF-PE expressam o uso dos ciclos de aprendizagem. Qual o seu entendimento sobre eles? Porque se optou por essa forma de organização dos saberes e não a seriação? A rede trabalha em ciclo ou série?

b) Nos PCEF-PE os ciclos são utilizados como organização do pensamento. De onde vem isso? Qual a origem dessa concepção?

c) O que propõe essa concepção para distribuição dos saberes em cada ano de escolarização? Como se dá a hierarquização dos saberes ao longo do tempo de escolarização? Como os PCEF-PE fazem essa distribuição? Como foi construído isso coletivamente?

d) Que critérios são usados para essa distribuição? Isso leva em consideração o nível de complexidade das aprendizagens dos alunos? Do que é elementar ao

superior? O professor deve ter como foco as aprendizagens que já foram consolidadas, ou sobre aquelas que ainda estão em processo de desenvolvimento?

- e) Os PCEF-PE utilizam as expectativas de aprendizagem como proposta de ensino. O que você entende por expectativas de aprendizagem? Com que base elas foram definidas para cada eixo e ano de escolarização da Educação Básica? (usou algum referencial teórico? Partiu da sua experiência acumulada? Dos demais professores participantes da construção da proposta/consultor? Buscou referência em algum outro componente curricular? Foi de forma aleatória?)
- f) Ao delimitar as expectativas de aprendizagem os PCEF-PE criam um quadro com diferentes tonalidades para facilitar a abordagem, sistematização e consolidação dessas expectativas ao longo da educação básica. Nesse quadro é recorrente a menção de “formalização de conceitos”. O que é essa formalização? Há alguma relação entre ela e a organização dos saberes escolares ao longo do processo de escolarização?
- g) Nos quadros das expectativas de aprendizagens o conteúdo da educação física é distribuído do 1º ano do fundamental ao 3º do médio, assim como do nível de desenvolvimento das representações, generalizações e regularidades. Dos ciclos de identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento? O que você entende por cada um desses níveis e desses ciclos? O que diferencia cada um deles a luz da organização curricular dos saberes escolares. Cite algum exemplo.
- h) No documento “conteúdos da educação física por bimestre” é proposto uma distribuição dos saberes escolares da educação física de forma detalhada. A partir de que elementos foi proposta essa organização dos saberes? Como foi o processo de construção dele? Foi utilizado algum fundamento teórico? Por que foram sequenciados horizontal e verticalmente dessa forma? Como esse documento chega aos professores? Qual a intenção dele?

Apêndice C- Roteiro de entrevista com os professores de EFE SEUDC-PE

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Código: _____

Data: _____

2- CATEGORIAS ANALÍTICAS

- a) Qual o seu entendimento acerca de organização curricular?
- b) Você conhece a teoria psicológica histórico-cultural? Se sim, estabelece alguma relação entre ela e a organização curricular dos saberes escolares na EFE?
- c) Para você o que significa o uso do referencial da perspectiva crítico-superadora para organização dos saberes escolares da EFE nos PCEF-PE?

3- ACERCA DA ESPECIFICIDADE DO OBJETO DE ESTUDO

- d) Sua escola conta com um plano de ensino para EFE. Você participou do processo de elaboração? Se sim, quem mais participou? Como foram essas participações?
- e) Os PCEF-PE foram fontes subsidiárias a elaboração do programa de ensino da escola? Tiveram outras? Quais? Por que?
- f) Foi utilizado algum referencial teórico para estabelecer a sequência com que os saberes escolares que iriam ser abordados em cada ano/série? Qual? Como?
- g) Uma vez selecionados os saberes escolares de cada ano/série utilizaram algum referencial teórico para estabelecer a sequência dos saberes escolares dentro do mesmo ano/ciclo? Qual? Como?
- h) Como você compreende a questão da espiralidade no trato com os saberes escolares presentes no PCEF-PE? Ela foi contemplada na elaboração do plano de ensino? De que forma?
- i) Pelos PCEF-PE os eixos: ginástica, dança, luta, jogo e esporte se repetem ao longo de todos os anos/série da Educação Básica. Os conteúdos extraídos desse tema também? São iguais em todas os anos/séries? O que os diferencia? São complexificados? Como?
- j) Os ciclos de aprendizagem são as referências utilizadas pelos PCEF-PE para compreender a organização do pensamento sobre o conhecimento. A lógica do ciclo contribuiu na elaboração do plano de ensino de EFE? Como? Usaram outra lógica de organização do pensamento? Qual? Poderia falar sobre ela?
- k) A questão dos períodos de desenvolvimento psíquico do aluno foi levada em consideração para elaboração do plano de ensino? A partir de que referencial teórico? Como foi essa consideração?
- l) Como você avalia o seu processo de formação inicial com relação aos subsídios teóricos para organização curricular dos saberes escolares? Eles

- foram abordados? De que forma? Aprofundada? Superficial? A partir de que referenciais teóricos? Psicológicos? Motores? Ambos?
- m) Durante sua prática pedagógica com os alunos nas aulas de EFE como é que se materializa a organização curricular dos saberes escolares que foi elaborada?

APÊNDICE D- Quadro para análise de conteúdo – entrevistas

CATEGORIA EMPÍRICA		
ELABORAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA Educação Física		
Unidade de contexto	Unidade de registro	
<u>Processo de elaboração</u>	Convite para participação	
	Participação em quais documentos dos PCEF-PE	
	Participação na construção de outros documentos curriculares	
	Desenvolvimento do trabalho	
	Contribuição por função (professor, técnico educacional, consultor)	
	Função do CAEd-UFJF	
	Domínio de referenciais teóricos para organização curricular	
<u>Entendimento</u>	Organização curricular dos saberes escolares da Educação Física	
	Parâmetros curriculares para a EFE	
	Parâmetros curriculares para o trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica de Educação Física	
	Expectativas de aprendizagem	
	Ciclos de aprendizagem	
	Processo de formalização de conceitos	
<u>Disposição dos saberes escolares da Educação Física</u>	Série	
	Ciclos	
	Disposição vertical	
	Sequência gradativa horizontal	
	Experiência acumulada	
	História da EFE na rede de Pernambuco	
	Outros documentos curriculares	
	Desenvolvimento psíquico	
	Teoria do conhecimento	
<u>Referencial teórico</u>	Seleção dos saberes escolares	
	Ciclos	

	Expectativas de aprendizagem	
	Aspectos epistemológicos- psicológicos	
	Curricular geral dos PCEF-PE	
	Específico da Educação Física	

APÊNDICE E- Mapeamento das propostas curriculares estaduais para EFE

ESTADO	TÍTULO DA PROPOSTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROPÕE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR SÉRIE/CICLO ⁵¹	FONTE
<i>Região Norte</i>				
Acre	Orientações curriculares para o ensino fundamental - Caderno 1 - Educação Física	2010	Sim - 1	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Acre_Orientacoes_Curriculares_para_o_Ensino_Fundamental_Caderno_1_Educacao_Fisica.pdf
	Orientações curriculares para o ensino médio - Caderno 1 - Educação Física	2010	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Acre_Orientacoes_Curriculares_para_o_Ensino_Medio_Caderno_1_Educacao_Fisica.pdf
Amapá	Plano curricular da educação Básica do estado do Amapá	2009	Sim - 2	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Amapa_Plano_Curricular_da_Educacao_Basica.pdf
Amazonas	Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Médio	2012	Sim - 4	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Amazonas_Proposta_Curricular_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Fisica_para_o_Ensino_Medio.pdf
Pará	Proposta curricular-ensino fundamental	s/d	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Para_Proposta_Curricular_Ensino_Fundamental.pdf
Rondônia	Ensino fundamental	2013	Sim - 4	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Rondonia_Referencial_Curricular_do_Ensino_Fundamental.pdf
	Ensino médio	2013	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Rondonia_Referencial_Curricular_do_Ensino_Medio.pdf

⁵¹ Aqui enumeramos cada primeiro documento das 17 unidades federativas que apresenta proposição para organização dos saberes escolares para facilitar a identificação das mesmas.

Roraima	Referencial curricular da rede pública estadual para o ensino médio	2012	Não	https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyYWZhZWxncmVnb3xneDo1MjhlNzJjNmUxMGI1ZTdh
Tocantins	Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano	2009	Sim - 5	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Tocantins_Referencial_Curricular_2009.pdf
	Proposta curricular do ensino médio- versão preliminar: conteúdos básicos mínimos para o ensino médio	2009	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Tocantins_Proposta_Curricular_Conteu dos_Basicos_Minimos_para_o_Ensino_Medio_2009.pdf
Alagoas	Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: linguagens	2014	Sim - 6	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Alagoas_Referencial_Curricular_da_Educacao_Basica_da_Rede_Estadual_de_Ensino_do_Estado_de_Alagoas_Linguagens.pdf
Bahia	Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos	2013	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Bahia_Orientacoes_Curriculares_do_Ensino_Fundamental_de_09_anos.pdf
Ceará	Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio	2009	Sim - 7	http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolapendente/livro_matrizes_curriculares.pdf
Maranhão	Diretrizes curriculares	2014	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Maranhao_Diretrizes_Curriculares_da_Rede_Estadual_de_Ensino_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf
Paraíba	Referencial curricular de Educação Física	2010	Não	Banco de dados de Projeto Matriz- Edital CNPq ⁵²

⁵² Optamos por utilizar o Referencial curricular de Educação Física (PARAIBA, 2010) na versão disponível no banco de dados, uma vez que no site da BNCC estão disponíveis apenas os referencias:1- de Ciências humanas, ensino religioso e diversidade cultural; não está disponível o referencial da Educação Física; 2- Matemática, ciências da natureza e diversidade sociocultural datados também de 2010.

Pernambuco	Parâmetros Curriculares de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio	2013	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Pernambuco_Parametros_Curriculares_de_Educacao_Fisica_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf
	Currículo com orientações para o ensino fundamental anos iniciais -Currículo de Educação Física	2015	Sim - 8	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/Curr%C3%ADculo%20com%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Ensino%20fundamental%20anos%20iniciais%202015%20-%20Curr%C3%ADculo%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20-2015.pdf
	Conteúdos de educação física por bimestre para o ensino fundamental com base nos parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco	s/d	Sim	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Educacao_Fisica_EF.pdf
	Conteúdos de educação física por bimestre para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco	s/d	Sim	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Educacao_Fisica_EM.pdf
Piauí	Diretrizes Curriculares da Educação Básica	2013	Sim - 9	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_1_Diretrizes_Curriculares_da_Educacao_Basica.pdf
	Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental	2013	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_3_Matrizes_Disciplin角度res_do_Ensino_Fundamental.pdf
	Matrizes Disciplinares do Ensino Médio	2013	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Piaui_4_Matrizes_Disciplin角度res_do_Ensino_Medio.pdf
Sergipe	Referencial curricular rede estadual de ensino de Sergipe	2011	Sim - 10	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Sergipe_Rreferencial_Curricular.pdf

Distrito Federal	Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos Iniciais	s/d	Sim - 11	http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html
	Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental - Anos Finais	s/d	Sim	http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html
	Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Médio	s/d	Sim	http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html
Goiás	Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Fundamental	s/d	Sim - 12	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Curriculo_Referencia_Educacao_Fisica_EF_1_ao_9.pdf
	Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio	2010	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Curriculo_Referencia_Educacao_Fisica_EM.pdf
Mato Grosso	Orientações curriculares: área de linguagens: educação básica	2010	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Mato_Grosso_Livro_de_Linguagens.pdf
Mato Grosso do Sul	Referencial curricular 2012 ensino fundamental	2012	Sim - 13	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Mato_Grosso_do_Sul_Referencial_Curricular_Ensino_Fundamental.pdf
	Referencial curricular 2012 ensino médio	2012	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Mato_Grosso_do_Sul_Referencial_Curricular_Ensino_Medio.pdf
Espírito Santo	Currículo básico escola estadual: ensino fundamental- anos iniciais	2009	Não	Ensino fundamental: anos iniciaisbasenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Espirito_Santo_CurriculoBasicoescolaEstadual_EnsinoFundamental_AnosIniciais.pdf

	Currículo básico escola estadual: ensino fundamental-anos finais volume 01	2009	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Espirito_Santo_CurriculoBasicoescolaEstadual_EnsinoFundamental_AnosFinais_Volume01_areasdeLinguagenseCodigos.pdf
	Currículo básico escolar estadual: ensino médio volume 01	2009	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Espirito_Santo_CurriculoBasicoescolaEstadual_EnsinoMedio_Volume01_AreadeLinguagenseCodigos.pdf
Minas Gerais	Currículo básico comum educação física anos iniciais	s/d	Sim - 14	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Curriculo_Basico_Comum_Educacao_Fisica_Anos_Iniciais.pdf
	Currículo básico comum educação física: ensino fundamental e médio	2008	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Minas_Gerais_Educacao_Fisica_Curriculo_Basico_Comum_Ensino_Fundamental_e_Medio_Edicao_2008.pdf
Rio de Janeiro	Currículo mínimo 2012- educação física	2012	Não	http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820
São Paulo	Orientações curriculares anos iniciais educação física	2014	Sim - 15	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Sao_Paulo_Curriculo_Oficial_2012_Orientacoes_Curriculares_Anos_Iniciais_Educacao_Fisica.pdf
	Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias	2012	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Sao_Paulo_Curriculo_Oficial_2012_Linguagens_e_Codigos.pdf
Paraná	Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física	2008	Sim - 16	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_da_

				Educacao_Basica_Educao_Fisica.pdf
	Caderno de expectativas de aprendizagem	2012	Sim	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Parana_Caderno_de_Expectativas_de_Aprendizagem.pdf
Rio Grande do Sul	Referencial curricular-volume II	2009	Sim - 17	http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf
Santa Catarina	Proposta curricular de Santa Catarina-formação integral na educação básica	2014	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/Proposta_Curricular_final.pdf
	Proposta curricular-educação física	s/d	Não	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/CURRICULOS/Santa_Catarina_Proposta_Curricular_Educacao_Fisica.pdf

APÊNDICE F- Síntese das características da organização dos saberes escolares em propostas estaduais do Brasil

Estado	Referencial teórico geral	Referencial teórico da Educação Física	Princípios/orientações	Educação Básica
<i>Região Norte</i>				
Acre	Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Não apresenta	Ensino fundamental II e médio
Amapá	Não	Ecletismo teórico	Apontamento de competências e habilidades	Ensino fundamental I, II e médio
Amazonas	Ecletismo teórico	Ecletismo teórico	Simultaneidade	Ensino médio
Rondônia	Psicologia Histórico-Cultural	Ecletismo teórico	Não apresenta	Ensino fundamental I, II e médio
Tocantins	Psicologia Histórico-Cultural	Ecletismo teórico	<u>Ensino Fundamental</u> Organização em eixos temáticos. <u>Ensino Médio</u> Princípio da complexidade; Princípio da adequação ao aluno.	Ensino fundamental I, II e médio
<i>REGIÃO NORDESTE</i>				
Alagoas	Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Características das competências	Ensino fundamental I, II e médio
Ceará	Não	Crítico-Superadora	Não apresenta	Ensino médio
Pernambuco	Ecletismo teórico	Crítico-Superadora	Ciclos de aprendizagem-formação de representações, generalizações e regularidades.	Ensino fundamental I, II e médio
Piauí	Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Complexificação dos saberes escolares nos diferentes níveis de escolarização. Funções psíquicas superiores.	Ensino fundamental I, II e médio
Sergipe	Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Não apresenta	Ensino fundamental I, II e médio
<i>REGIÃO CENTRO-OESTE</i>				
Distrito Federal	Ecletismo de Teorias curriculares;	Ecletismo teórico	Concepções teóricas Organização em torno de eixos; Progressão continuada;	Ensino fundamental I, II e médio

	Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica;		Adequação as possibilidades sociocognoscitivas; Simultaneidade dos saberes como dados da realidade.	
Goiás	Ecletismo de Teorias Pedagógicas	Ecletismo teórico	Ensino Médio Simultaneidade dos saberes Espiralidade do conhecimento; Complexidade crescente.	Ensino fundamental I,II e médio
Mato Grosso do Sul	Ecletismo de Teorias Curriculares; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Conhecimento das características etária, sociais e psicológicas dos alunos.	Fundamental I, II e médio
<i>REGIÃO SUDESTE</i>				
Minas Gerais	Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Níveis de gradação: introduzir, aprofundar e consolidar.	Ensino fundamental I
São Paulo	Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	<u>Ensino Fundamental- anos iniciais</u> Respeito as características e interesses do aluno; Ciclos de identificar/reconhecer, relacionar e intervir <u>Ensino Fundamental- anos finais e Ensino Médio</u> Ampliação das habilidades: identificar e reconhecer para relacionar e analisar.	Fundamental I, II e médio
<i>REGIÃO SUL</i>				
Paraná	Teorias Curriculares Críticas	Crítico-Superadora	Complexidade crescente	Fundamental II
Rio Grande do Sul	Pedagogias do Aprender a Aprender	Ecletismo teórico	Características sociocognitivas dos alunos; estrutura interna do conhecimento interno da disciplina; Adequação ao contexto do projeto curricular.	Fundamental II e médio

APÊNDICE G- Elementos indicativos de ecletismo no referencial teórico específico da EFE

Estado	Papel da EFE	Objeto de estudo	Alguns dos saberes escolares selecionados
Acre (2010a)	É nesta capacidade comunicativa e dialógica que enxergamos a contribuição da Educação Física na formação dos alunos: a possibilidade de um aluno que se quer autônomo e crítico, participativo e emancipado na construção do ambiente de convívio social, a partir das práticas da cultura corporal (p.25).	- O acesso à cultura corporal de movimento [...] - O acesso de todos os alunos à cultura corporal [...] (p.25-26, grifo nosso)	6º ano - Aprofundamento a respeito da origem histórica, regras e evolução de um esporte escolhido pelo grupo para o semestre. -Ampliação do repertório motor. -Conceito de habilidade motora. -Conceito de capacidade física [...] (p.31-33).
Amazonas (2012)	[...] cuja finalidade é a de inserir e a de envolver o educando na realidade proposta, formando-o enquanto cidadão que irá produzir e também transformar essa cultura no seu ambiente (p.31).	[...]deve tratar da cultura corporal num sentido amplo [...] (p.31, grifo nosso).	1º ano ensino médio - Análise corporal e de saúde do organismo humano; - Estruturas anatômicas: músculos e articulações; - Higiene corporal, estilo e qualidade de vida; - Formas de mídias que possibilitam o pensamento crítico-construtivo (p.40).
Amapá (2009)	[...]se entende que ela [a Educação Física], junto com as demais disciplinas curriculares, deve oferecer atividades que permitam às novas gerações o desenvolvimento de práticas pertinentes à dimensão ética, estética, lúdica e política, de modo que possa praticá-las autonomamente e significativamente ao longo de sua vida (p.69).	A presente estruturação curricular da disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do Amapá [...]respeitada as peculiaridades da Escola e estabelece como ensino os temas da cultura corporal (p.69, grifo nosso).	4ª série Jogos Motores -Coordenação: ampla, fina e viso motor - Equilíbrio - Lateralidade - Orientação espacial e temporal -Construção de regras Intelectivos -Raciocínio; -Concentração [...] (p.73).
Rondônia (2013)	A Educação Física Escolar deverá desenvolver competências e habilidades que permitam ao aluno analisar, compreender e transformar o mundo para atuar como indivíduo e cidadão, utilizando conhecimentos de	Todavia, a Educação Física tem suas particularidades que permeiam as Abordagens mencionadas por Darido (2008), Por isso, para contextualizar uma Educação Física Ampla, que aborde os diferentes	7º ano - Linguagem Corporal. - Função dos ossos, músculos e articulações na execução dos movimentos. - O esporte como forma integrante do repertório

	natureza científica e tecnológica, reconhecendo a importância da promoção da qualidade de vida (p.133).	contextos que este componente curricular atua, dividiremos os conteúdos em 04 (quatro) temáticas específicas [linguagem corporal, linguagem da cultura esportiva, dança e expressões rítmicas, cultura corporal e saúde] (p.133).	cultural aprofundando e executando os movimentos e os fundamentos básicos e táticos de ataque e defesa/ Esporte Básico Comum. -Vivências, conhecimento e identificação dos diferentes tipos de dança de salão (elementos básicos). - Atividade física para a promoção da saúde. Obesidade (p.152).
Tocantins (2009a)	A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita aos alunos desenvolver – se integralmente, preparando – o para o aprendizado sobre a corporeidade que acontecerá do 6º ao 9º ano (p.83).	Atualmente, a Educação Física trabalha a Cultura Corporal do Movimento visando alcançar as reais necessidades dos alunos, compreendendo suas características e procurando enfatizar o hábito de atividade física como fundamental na sua vida (p.83, grifo nosso).	5º ano - Avaliação física (biométrico: altura e peso). - Conhecimento básico sobre o corpo: esquema corporal (partes do corpo/ membros superiores e inferiores, cabeça, troncos e membros). - Corporeidade: o corpo no seu todo e o movimento consciente. - Postura adequada. - Jogos recreativos. - Jogos pré-desportivos de futsal (p.94, grifo do autor)
Alagoas (2014)	[...]o ensino de Educação Física deve favorecer o exercício da cidadania e construção das bases culturais que permitam ao estudante identificar e posicionar-se frente às transformações em curso na sociedade (p.130).	Assim, o professor na interlocução com os estudantes deve considerar: · três eixos motivacionais para o ensino e a aprendizagem da cultura corporal de movimento [...] (p.178, grifo nosso).	2º ano ensino fundamental -Jogos e brincadeiras. -Regras de convivência coletiva. -Expressão corporal/movimento criativo. -Noções espaço-temporais. -Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos. -Jogos e brincadeiras dirigidas que estimulem a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico e a linguagem oral e escrita [...] (p.133).
Ceará (2009)	Não apresenta	[...]Educação Física como um dever da escola e	2º ano ensino médio

		<p>direito do aluno, identificando este fazer pedagógico na perspectiva da cultura corporal/cultura humana (p.83, grifo nosso).</p>	<p>- Funcionamento do organismo humano nas diversas manifestações. -Jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas e vivências corporais diversificadas: Histórico; Tipos; Regras básicas; Fundamentos; Tática; Influência da mídia. -Importância da nutrição no cotidiano da sociedade (Desnutrição, subnutrição e nutrição); Tipos de nutrientes; Tipos de obesidades; Distúrbios alimentares (Bulimia, anorexia, comedores compulsivos) (p.87-88).</p>
Piauí (2013a, b)	Não apresenta	<p>- Reconhecer diferentes manifestações da cultura corporal [...] -Desenvolver práticas da cultura corporal de movimento como recurso para integração e boa convivência entre as pessoas (PIAUI,2013a,p.32, grifo nosso).</p>	<p>3º ano ensino fundamental</p> <p>-Exame biométrico: análise e comparação de dados. -Exame biométrico: relação idade x peso x altura. -Crescimento físico – alterações físicas e psicológicas. -Percepção corporal -Estruturas corporais envolvidas nos movimentos e posições (ossos e músculos). -Hábitos posturais - postura do cotidiano -Jogos de regras: nunca três invertidos, pular corda e variações, queimada simples, piquebandeira, corrida de estafetas -Ginástica artística: histórico, rolamento para frente, estrela ou roda, ponte, para de três e dois apoios, avião, saltos (PIAUI,2013b, p.59-61).</p>
Sergipe (2011)	[...]proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento[...] (p.131).	[...]conhecimentos da cultura corporal de movimento , categorizada pelo PCN'S (1997) em: atividades rítmicas	<p>9º ano</p> <p>-Atividade física</p>

		expressivas; jogos; ginástica; lutas; esportes e conhecimentos sobre o corpo (p.131, grifo nosso).	<i>atividade física e sexualidade, distúrbios de imagem</i> -Jogos de salão <i>Características dos jogos de salão</i> -Voleibol <i>História do voleibol;</i> <i>Fundamentos técnicos;</i> <i>Regras básicas [...]</i> Lutas <i>Origem, características e benefícios do boxe;</i> <i>Origem, características e benefícios da luta livre [...]</i> (p.137, grifo do autor).
Distrito Federal (s/d b,c)	Educação Física , deve ser compreendida como importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança [...] ao oportunizar as aprendizagens, favoreçam o desenvolvimento geral do estudante (DISTRITO FEDERAL, s/d b,p.20, grifo do autor)	Entende-se que a Educação Física trata do conhecimento produzido e reproduzido pela sociedade a respeito do corpo e do movimento , como um veículo de expressão de sentimentos, como possibilidade de promoção, recuperação, programação e manutenção de uma vida de qualidade (DISTRITO FEDERAL, s/db,p.21, grifo nosso). A Educação Física trata pedagogicamente de saberes relativos a movimentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, constituindo campo da Cultura Corporal (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p.72, grifo nosso).	8º ano -Origem e evolução das ginásticas e atividades circenses, de jogos cooperativos, jogos populares, esportes e lutas -Autocorreção postural no caminhar, sentar, carregar, deitar, levantar, centro de equilíbrio, equilibrar-se em deslocamento, desvios posturais, etc. -Capoeira, maculelê, samba de roda, quarup, acyigua, atiaru, buzua, jaguar, kahê-tuagê, etc. -Asseio corporal. Uso adequado de vestuário. Cuidados na manipulação e higienização de alimentos. Noções de grupos alimentares, pirâmide alimentar. Queima de calorias, hidratação, eliminação e reposição de nutrientes, gasto energético (DISTRITO FEDERAL, s/db, p.80-81).
Goiás (2010)	Não apresenta	[...]Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal , como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos,	2º ano ensino médio -Ginástica de 'conscientização corporal' (técnicas alternativas, relaxamento); -Estresse, atividades físicas e qualidade de vida; -Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde;

		lutas e danças. (p.1, grifo nosso)	-Envelhecimento e limites do corpo; -Contexto histórico da dança; -Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo? [...] (p.7-8).
Mato Grosso do Sul (2012)	[...]deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região (p. 61).	[...] esses conjunto e manifestação, na Educação Física, é denominado de Cultura Corporal de Movimento (p.61, grifo nosso).	1º ano ensino fundamental -Reconhecimento do posicionamento do corpo em relação a objetos e outros corpos e de objetos em relação a outros objetos (perto, longe, direita, esquerda, dentro, fora, dentre outros) -Hábitos de higiene e alimentares -Atividades que possibilitem a vivência de diferentes ritmos -Formas de ginástica que possibilitem o desenvolvimento de habilidades motoras básicas (equilibrar, saltar, rolar, girar, balançar e outras) -Jogos que impliquem o reconhecimento das propriedades externas de diversos materiais sejam do ambiente natural ou construído pelo homem [...] (p.169).
Minas Gerais (s/d, 2008)	[...]a Educação Física é desafiada a propiciar ao aluno oportunidades de: -Aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável. - Aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente (MINAS GERAIS, 2008, p.16).	[...]Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros. (2008, p.16, grifo nosso). Como dito anteriormente, cabe a essa disciplina estudar e problematizar conhecimentos sobre o corpo e suas manifestações produzidas em nossa cultura (esporte, jogos e brincadeiras,	5º ano -Prática esportiva, saúde e lazer (MINAS GERAIS, s/d, p.6) -Diversidade de gêneros e as modalidades esportivas (ibidem, p.7) -Dança e desenvolvimento de valores e atitudes (ibidem, p.13) -Ginástica artística e seus aparelhos -Atividade física e saúde (ibidem, p.16).

		ginástica, dança e movimentos expressivos), tendo em vista a busca da qualidade de vida e a sua vivência plena (Ibidem, p.18, grifo nosso).	
São Paulo (2012, 2014)	[...]o trato pedagógico deve levá-lo [o aluno] a construir uma aprendizagem significativa acerca desse objeto de estudo, de modo a favorecer o aumento da autonomia e da intencionalidade de se-movimentar em face das diversas manifestações, enquanto um ser produtor e transformador de cultura. (SÃO PAULO, 2014, p.19).	[...]a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano [...]que tem sido denominado ' cultura de movimento ' (SÃO PAULO, 2012,p.224, grifo nosso).	6º ano - Esporte Modalidade coletiva: futebol ou handebol Princípios técnicos e táticos Principais regras Processo histórico -Organismos humano, movimento e saúde Capacidades físicas: noções gerais Resistência e força Postura [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 233)
Rio Grande do Sul (2009)	[...]levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias (p.113).	O Referencial Curricular está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento (p.117, grifo nosso)	1º ano do ensino médio - Técnicas de respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento. - Códigos, materiais, acessórios, técnicas corporais básicas da modalidade escolhida para estudar as práticas corporais introspectivas ocidentais [<i>Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais</i>]; (p.140, grifo do autor) - Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças populares contemporâneas do Brasil escolhidas (p.148) - Condições de vida e prática regular de atividades físicas: Atividade física compulsória; Atividades físicas de lazer; Estilo de vida ativo/sedentarismo (p.159).

APÊNDICE H- Quadro de acompanhamento das entrevistas

Cód	Contato carta	Entrevista marcada	Entrevista realizada	Tempo de entrevista	Transcrição	Envio para checagem entrevistado	Categorização
Cons.2	Ok	Ok	Ok	58 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.4	Ok	Ok	Ok	1h 54 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.6	Ok	Ok	Ok	2h 24 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.11	Encontra-se afastado por licença médica	-	-	-	-	-	-
Cons.1	Ok	Ok	Ok	1h 29 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.5	Ok	Ok	Ok	2h 20 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.7	Ok	OK	Ok	1h 3 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.3	Ok	Ok	Ok	1h 17 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.9	Ok	Ok	Ok	2h 25 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.10	Ok	Ok	Ok	1h 50 minutos	Ok	Ok	Ok
Cons.8	Ok	Ok	Ok	1h 37 minutos	Ok	Ok	Ok

Apêndice I- Indicadores para a análise de conteúdo

Elemento central: organização curricular na EFE;

Operacionalização: elaboração da organização curricular dos saberes escolares da EFE nos PCEF-PE;

Categorias analíticas: organização curricular; psicologia histórico-cultural e perspectiva crítico-superadora;

Categorias empíricas: parâmetros curriculares para EFE; materialização da organização curricular na EFE;

Pontos de investigação (a partir das entrevistas com consultores/especialistas):

- * O que é organização curricular dos saberes escolares?
- * O que são expectativas de aprendizagem?
- * O que são os ciclos de aprendizagem?
- * Como foi a participação dos consultores/especialistas no processo de elaboração dos PCEF-PE?
- * Como a organização curricular dos PCEF-PE pode contribuir com os objetivos educacionais, gerais, e os específicos da EFE?
- * Como referencial do Coletivo de Autores foi usado para organização curricular dos PCEF-PE?
- * Qual a relação entre os ciclos e a organização curricular dos saberes escolares?
- * Qual referencial teórico alicerçou a questão dos ciclos nos PCEF-PE?
- * O desenvolvimento psíquico do aluno foi levado em consideração na organização curricular? Como?
- * Como os consultores avaliam seus conhecimentos referentes aos ciclos de aprendizagem?
- * Que inferências podem ser feitas com relação a diferença entre a organização curricular ter sido pensada na lógica dos ciclos, mas as escolas estaduais serem regidas pela lógica seriada?
- * Qual a importância de se dosar e sequenciar os saberes escolares referentes a cultura corporal?
- * De onde se partiu para delimitação e distribuição dos saberes escolares ao longo da Educação Básica?
- * O processo de apropriação dos saberes escolares pelos alunos foi levado em consideração nos PCEF- PE? Como?

APÊNDICE J- Legenda para análise de conteúdo- entrevistas

Fonte negrito	Entrevistador
Fonte normal Times New Roman tamanho 12	Entrevistado
Realce verde brilhante	Convite para participação
Realce amarelo	Participação em quais documentos dos parâmetros
Fonte laranja com realce vermelho escuro	Desenvolvimento do trabalho
Fonte itálico	<i>Contribuição por função (prof., técnico educacional, consultor/especialista)</i>
Caixa alta	FUNÇÃO DA UNDIME-PE
Realce rosa	Função do CAED-UFJF
Realce azul escuro	Domínio de referenciais teóricos para organização curricular
Realce vermelho	Entendimento acerca de organização curricular dos saberes escolares da EFE
Fonte vermelha com realce amarelo	Entendimento do que são autores interacionistas
Realce azul claro	Entendimento do que são expectativas de aprendizagem
Fonte marrom com realce preto	Entendimento do que são os ciclos de aprendizagem
Fonte amarela com realce rosa	Entendimento do que é zona de desenvolvimento iminente
Realce azul petróleo	Entendimento do que é sistematização do conhecimento
Fonte azul tachado	O que implica para disposição dos saberes escolares a seriação
Fonte vermelha	O que implica para disposição dos saberes escolares os ciclos
Realce cinza claro	Como foi feita a distribuição dos saberes escolares na sequência gradativa vertical
Sublinhado simples	<u>Como foi feita a distribuição dos saberes escolares na sequência gradativa horizontal</u>
Fonte verde	A disposição dos saberes escolares partiu da experiência acumulada
Negrito com realce violeta	A disposição dos saberes escolares partiu do empirismo
Fonte rosa	A disposição dos saberes escolares partiu de outro componente curricular
Fonte roxo escuro	A disposição dos saberes escolares foi aleatória
Fonte azul claro	A disposição dos saberes escolares partiu estágio de desenvolvimento psíquico do aluno
Fonte roxo claro em negrito	Referencial interacionista usado

Fonte rosa sublinhado	<u>Referencial usado para ciclos</u>
Fonte amarelo	Referencial usado para definição das expectativas de aprendizagem
Fonte verde sublinhado	<u>Referencial usado para definição dos aspectos epistemológicos-psicológicos</u>
Fonte vermelha caixa alta	QUAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS FORAM ABORDADOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

APÊNDICE K- Quadro de análise da organização dos saberes escolares em outras propostas curriculares estaduais brasileiras

Categoria empírica	Estado ()
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS SABERES ESCOLARES DA EFE	
Unidade de contexto	Unidade de registro
<u>Entendimento</u>	Organização curricular dos saberes escolares da EFE
	Autores interacionistas
	Expectativas de aprendizagem
	Objetivo de aprendizagem
	Habilidades
	Competências
	Ciclos de aprendizagem
	Sistematização do conhecimento
<u>Disposição dos saberes escolares da EFE</u>	Série
	Ciclos
	Disposição vertical
	Sequência gradativa horizontal
<u>Aproximação para disposição dos saberes escolares da EFE</u>	Experiência acumulada
	Empirismo
	Outro componente curricular
	Aleatória
	Desenvolvimento psíquico
	Desenvolvimento motor
<u>Referencial teórico</u>	Interacionista
	Ciclos
	Perspectiva da Educação Física escolar
	Pilares da educação
	Campo da educação
	Campo da psicologia

APÊNDICE L - Quadro de análise dos PCCT-PE

Categoria empírica	
PCEF-CONCEPÇÕES TEÓRICAS	
Unidade de contexto	Unidade de registro
<u>Processo de construção</u>	Sujeitos participantes
	Objetivo do documento
	Relação entre os documentos curriculares
	Bases legais
	Percurso
<u>Organização curricular</u>	Temas transversais
	Eixos temáticos
	Tempo de organização do pensamento
<u>Entendimento</u>	Parâmetros curriculares
	Programas de ensino
	Currículo
	Currículo formal
	Currículo real
	Conhecimento
	Habilidades
	Competências
	Expectativas de aprendizagem
	Transposição didática
	Escola
<u>Papel</u>	Escola
<u>Referencial teórico</u>	Currículo
	Campo da pedagogia
	Campo da psicologia

Apêndice M- Quadro de análise dos PCEF-PE

Categorias empíricas			
PARÂMETROS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO			
Unidade de contexto	Unidade de registro		
Processo de construção	Participação de professores de GRE		
	Participação de instituições educacionais do Estado de PE		
	Diálogos com documentos anteriores da rede		
Papel	Pedagógico		
	Social		
Objetivo	Educacional		
Fundamentos	Perspectiva		
	Objeto de estudo		
	Objetivo da EF		
	Conhecimentos ampliados		
	Conteúdos específicos		
	Conteúdos subjacentes		
	Ciclos de aprendizagem		
	Organização dos saberes escolares	Características	
		Eixos	
		Expectativas de aprendizagem	
Ciclos de aprendizagem			
Referencial teórico			
1º Ciclo: Organização da identidade dos dados da realidade			
2º Ciclo: Iniciação à sistematização do conhecimento			
3º Ciclo: Ampliação da sistematização do conhecimento			
4º Ciclo: Aprofundamento da sistematização do conhecimento			
Formação de representações			
Formação de generalizações			
Formação de regularidades			

	Ginástica	
	Dança	
	Luta	
	Jogo	
	Esporte	
	Aspectos metodológicos	
	Princípio provisoriedade	
	Princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade	