

## CONTEXTO DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : O CASO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

NASCIMENTO, Juares Vieira do <sup>1</sup>

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) em 20 de dezembro de 1996, a presença da Educação Física na escola sofreu algumas alterações. Foi mantida a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, ampliada para a educação infantil, porém tornou-se facultativa nos cursos noturnos.

Com o intuito de implementar um avanço de qualidade da educação nacional, desencadeado pelas alterações estabelecidas na nova LDB, o Ministério da Educação e Desporto elaborou um conjunto de documentos que apresentam alguns parâmetros norteadores para harmonizar as ações educacionais do ensino fundamental. Na verdade, tais documentos parecem constituir uma proposta de currículos nacionais, onde a nomenclatura “parâmetros curriculares” apenas é utilizada para dar uma pretensa flexibilidade, devido ao caráter genérico dos objetivos, conteúdos, avaliações e orientações pedagógicas contidos nos documentos.

Desde a elaboração e divulgação iniciais, os documentos referentes a área de Educação Física têm recebido severas críticas por profissionais envolvidos em grupos de pesquisa em diferentes regiões brasileiras. As críticas estão mais direcionadas aos conteúdos contemplados, aos princípios norteadores, às concepções subjacentes e aos encaminhamentos adotados, tanto na sua elaboração como na sua implantação. Se por um lado há a concordância com relação a construção de PCNs a partir de um amplo debate nacional, há também uma discordância quanto a sua futura utilização, especialmente quando servir para “ranquear” as escolas e, conseqüentemente, acentuar ainda mais o estado de manutenção adiada das instituições de ensino públicas.

Apesar das diversas críticas que os PCNs têm recebido, reconhece-se que houve um certo avanço na área de Educação Física, notadamente com o reconhecimento da necessidade desta disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental e na própria proposta apresentada. A proposta parece ter sido elaborada no sentido de atender a todas orientações curriculares frequentemente adotadas pelos profissionais da área, remetendo aos estados e municípios a responsabilidade de implementação de propostas pedagógicas adequadas à realidade regional e local.

Ao procurar estabelecer um denominador comum de perspectivas múltiplas de ação e evitar atos de polarização onde estejam bem marcadas as diferenças de opiniões, esta proposta ficou vulnerável a severas críticas por não

<sup>1</sup> *Professor do CDS/UFSC e Doutor em Ciências do Desporto na FCDEF/UP*

contemplar ou prestar a devida atenção ao debate acadêmico atual da área. Ou ainda, que a mudança almejada na Educação Física Escolar proposta nos PCNs seja muito lenta ou esteja muito aquém ao esperado pelos profissionais da área. Assim, a discussão crítica deste assunto tem ocultado o avanço desejado nos PCNs, onde o desporto de rendimento deixou de ser o único conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, na medida em que cede espaço também às demais manifestações da cultura corporal, ou seja, a ginástica, a luta e a dança.

Muitos críticos esquecem que a elaboração de propostas curriculares, em qualquer esfera do sistema de ensino (macrossistema, exossistema, mesossistema ou microssistema), está envolta de conflitos e dilemas. Há situações que oferecem a oportunidade de escolha entre ao menos dois cursos de ação, cada qual é problemático. A opção por um curso de ação sacrifica ou prejudica as vantagens que poderiam ser obtidas se a alternativa escolhida fosse outra. Em outras palavras, um dilema não é uma situação onde a melhor solução seja aquela obtida através de avaliação criteriosa, mas que cada opção considerada envolva tanto aspectos positivos quanto aspectos negativos. Os dilemas, aqui concebidos, são vistos como insolúveis, na medida em que nenhuma outra alternativa possa ser considerada.

Um dos dilemas mais frequentes na elaboração de propostas curriculares diz respeito a delimitação ou não do conteúdo a ser abordado. Há pressões conflitantes para que seja enfatizado todo o conteúdo disponível no assunto, assim como há pressões para delimitar o conteúdo para que seja enfatizado o seu domínio. Esta situação justifica-se pelo fato de que, quanto mais conteúdos e habilidades os estudantes cobrem, menos eles podem dominar e vice-versa. Há também a pressão de expandir os currículos para atender ou cobrir mais e mais conteúdos e habilidades. Raramente é proposta a eliminação de certos conteúdos, mas são acrescentados novos conhecimentos advindos do próprio desenvolvimento científico da área.

A ênfase na cobertura do conteúdo seria vantajosa por contemplar uma variedade maior de conteúdos, onde a superficialidade de alguns conteúdos justificasse pelo fato do processo de ensino-aprendizagem ser contínuo, inacabado e ser necessário despertar o interesse do estudante para aprendizagens futuras. Por outro lado, a ênfase no domínio do conteúdo proporcionaria sentimentos de competência e confiança dos conhecimentos e habilidades aprendidas, assim como seria capaz de provocar um maior impacto no desenvolvimento do indivíduo por fortalecer as disposições dos estudantes.

A prática em andamento ou a prática inovadora é outro dilema, mais frequentemente enfrentado na formação inicial de professores do que propriamente na prática profissional (Katz & Rathz, 1992). Alguns programas de formação procuram auxiliar os estudantes a adquirirem competências nos padrões em andamento nas escolas, enquanto que outros programas de formação estão comprometidos em auxiliar

os estudantes a aprenderem práticas inovadoras desenvolvidas mais recentemente.

Se por um lado a ênfase na prática em andamento é capaz de minimizar os problemas de ajustamento de professores recém formados bem como os conflitos entre docentes formadores de professores e professores cooperadores, a ênfase na prática inovadora é justificada pela responsabilidade atribuída às instituições de formação para introduzir práticas inovadoras, capazes de contribuir para a melhoria da prática profissional.

Apesar dos inúmeros conflitos que possam surgir, tanto os professores envolvidos nos programas de formação profissional quanto aqueles que atuam no ensino fundamental e médio, sonham ou buscam desenvolver abordagens inovadoras. Entretanto, a operacionalização deste intento a nível de microsistema (sala de aula) pode variar de acordo com as orientações ou perspectivas curriculares adotadas no processo de ensino-aprendizagem, onde os papéis sociais de professor e aluno podem assumir diferentes contornos.

As orientações ou perspectivas conceituais incluem concepções de ensino e aprendizagem, bem como esboçam uma teoria sobre o aprender a ensinar. Embora constituam referências sobre como a formação está sendo pensada ou concebida, as orientações conceituais geralmente dirigem as atividades da formação, como a planificação, desenvolvimento, ensino e avaliação.

As principais orientações conceituais visualizadas a partir dos estudos desenvolvidos por Feiman-Nemser (1990), Gomez (1992), Carreiro da Costa (1994) e Garcia (1995) são a acadêmica, a técnica, a pessoal, a prática e a crítica. Elas determinam diferentes papéis que serão assumidos pelo estudante como um acadêmico, um técnico, uma pessoa, um prático ou um crítico.

Um aspecto importante de ressaltar é que as diferentes orientações conceituais não se excluem mutuamente, na medida em que nenhuma delas explica e compreende na sua totalidade o processo de ensino-aprendizagem, mas destacam apenas determinados aspectos que consideram importantes. Na verdade, elas não oferecem uma referência completa para guiar o desenvolvimento de um programa.

A **orientação acadêmica** destaca o papel exercido pelo estudante de um **acadêmico**, pois a formação é vista como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria na qual se especializa. O enfoque é enciclopédico, onde o conhecimento do conteúdo é o mais importante e necessário para o estudante. Ele apresenta uma forte formação científica com uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica.

Por outro lado, a **orientação técnica** evidencia o papel do estudante como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico convertidas em regras de atuação futura. A formação é vista como um processo de aquisição de

habilidades técnicas onde predomina o enfoque tecnológico preocupado apenas com o saber-fazer. A formação técnica está baseada fundamentalmente na psicologia comportamentalista e em investigações dentro do paradigma de processo-produto.

A **orientação pessoal** ressalta o papel exercido pelo estudante de uma **pessoa** que se desenvolve, pois a formação é vista como um processo de transformação pessoal, não somente de aquisição de novos conhecimentos e habilidades. O enfoque é humanístico, centrado na percepção de si próprio e da situação bem como da interrelação destas duas percepções. Ele apresenta uma forte dimensão pessoal no processo de formação, para a busca do desenvolvimento de maturidade adequada.

A **orientação prática** revela a sabedoria da prática e o aprender da experiência como fonte de conhecimento para formar as pessoas. O papel exercido pelo estudante é de um **prático**, pois a formação é vista como um processo que combina experiências diretas, interações com companheiros e com mentores acerca de situações problemáticas. O enfoque é prático, centrado na qualidade da experiência. A qualidade está relacionada com o quanto de agradável ou desagradável resulta a experiência para o indivíduo e o seu efeito para experiências posteriores. Outro aspecto é que este forte enfoque tradicional favorece a aprendizagem passiva através de ensaios e erros, com uma perspectiva parcial do ensino que não permite ir mais além do que é possível observar.

Ao desafiar o estudante a preocupar-se com seus colegas e com a sociedade, a **orientação crítica** procura desenvolver práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade. O papel exercido pelo estudante é de um **crítico**, pois a formação é considerada como um processo que desenvolve nos indivíduos disposições para análise do contexto social que rodeiam os processos de ensino-aprendizagem. Ela assume as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas como principais categorias. O enfoque é crítico, centrado na atitude reflexiva de questionamentos de concepções estáticas de currículo, de conhecimento e de ensino. A forte formação crítica está orientada na indagação ética, pessoal e política, vista como necessária para superar os pressupostos de racionalidade técnica que existem nos programas de formação.

Outro aspecto importante a ser destacado é que não se pode entender estas concepções como categorias fechadas. Elas evoluem no tempo na medida em que novas abordagens determinam novas visões destas orientações curriculares e, conseqüentemente, níveis diferenciados dos papéis assumidos pelos estudantes dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, com a evolução na orientação acadêmica, o enfoque enciclopédico pode dar lugar a um enfoque mais compreensivo, onde o estudante seria visto como um intelectual que compreende a estrutura e a forma de ensinar a matéria.

A utilização de um conceito mais aberto de competência, que envolve necessariamente conhecimentos, habilidades e atitudes, é uma mudança almejada na orientação técnica. Neste sentido, o estudante seria considerado aquele indivíduo que toma decisões, ou seja, seleciona e decide qual habilidade é mais apropriada para cada situação.

Na orientação pessoal, a intenção é auxiliar o estudante a evoluir em relação a etapas mais avançadas de preocupações. A meta no desenvolvimento do indivíduo seria deslocar as preocupações pessoais de si próprio para preocupações maiores com os seus colegas e sociedade em geral.

A evolução na orientação prática é observada a partir da mudança do enfoque tradicional para o enfoque reflexivo da prática, onde o estudante é visto como um praticante reflexivo. Esta concepção de reflexão na ação caracteriza o processo no qual o estudante aprende a partir de análises e interpretações de sua própria atividade prática.

Na orientação crítica, busca-se a passagem de um enfoque teórico-crítico para um enfoque prático-crítico, através da operacionalização de propostas concretas de programas sensíveis às realidades culturais e sociais.

Em síntese, enquanto diretrizes norteadoras do macrosistema educacional a serem observadas nas esferas mais abaixo do sistema (mesossistema e microsistema), os PCNs representam um discurso de intenções que buscam realizar uma harmonização curricular a fim de assegurar determinada qualidade na oferta da disciplina de Educação Física na escola. Para que os PCNs deixem de ser um discurso inócuo, contido apenas em documentos e com implementação duvidosa, torna-se necessário corrigir ou minimizar as distorções existentes no sistema escolar brasileiro, especialmente aquelas relacionadas a carência de materiais, equipamentos e de instalações dignas para o exercício profissional nesta área.

Além disso, o caráter genérico da proposta parece fomentar a perpetuação da atitude de improvisação das situações de aprendizagem, diante da carência de recursos financeiros e do estado de manutenção adiada das poucas instalações existentes na realidade escolar brasileira. O documento impossibilita aos profissionais da área reivindicarem melhores condições de trabalho junto às instâncias superiores responsáveis.

A nível de microsistema, a implementação efetiva de propostas educacionais, preocupadas ou compromissadas com a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro, acabará sendo afetada pelas opções tomadas pelos professores quanto as orientações ou perspectivas curriculares a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem. Tais opções exigem do profissional o desenvolvimento de sua imaginação exploratória bem como uma melhor compreensão das decisões tomadas e dos possíveis efeitos no desenvolvimento de seus alunos.

A imagem de um labirinto pode ser utilizada para exemplificar esta situação vivenciada na prática docente da área. Há muitos caminhos que podem conduzir a resultados muito similares. Alguns são sinuosos cheios de “bate-volta” enquanto que outros contém certos atalhos que facilitam as decisões a serem tomadas. O que gostaria de deixar marcado é a necessidade de salvaguardar o direito do profissional optar ou escolher o melhor caminho a ser adotado em sala de aula. Neste sentido, os PCNs e muito menos ainda os sistemas mais subjacentes, como o estado e o município, não podem ser o juízes para determinarem quais e como as decisões deverão ser tomadas. Acredito que são as escolas, enquanto instituições educativas operacionais no sistema de ensino, as responsáveis pela elaboração e implementação de projetos pedagógicos participativos. Ao caracterizarem o “ethos institucional”, os projetos pedagógicos diferenciariam as escolas. Neste sentido, cabe aos diferentes órgãos municipais, estaduais e federais, providenciar os recursos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser realmente efetivado na escola.

A melhoria da qualificação docente, da valorização da profissão docente bem como de remuneração digna aos professores são outros fatores presentes no contexto de mudança da Educação Física Escolar que poderão ser abordados em oportunidades futuras.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais : Educação Física**. Brasília : MEC/SEF.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, v.5, n.1, p. 26 - 39.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. IN: HOUSTON, W. Robert (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York : Macmillan Publishing Company, p. 617-635.

GARCIA, Carlos M. (1995). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona : EUB.

KINESIS, SANTA MARIA, Nº 22, 2000.

GÓMEZ, Angel I.P. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión; diferentes perspectivas. IN: GIMENO, J. & PEREZ, A. (Org.) **Comprender la enseñanza**. Madrid : Morata, p. 398 - 429.

KATZ, Lilian G. & RATHS, James. (1992). Six dilemmas in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.43, n.5, p.376 - 335.



## **KINESIS**

### **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

- 1 - A Revista KINESIS, do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, publicará relatos de pesquisa e ensaios, - temas importantes sobre os aspectos pedagógicos ou científicos da área. Os trabalhos recebidos serão encaminhados a Consultores da área de conhecimento para apreciação e decisão.
- 2 - Três (03) cópias impressas do trabalho, com no máximo trinta (30) páginas, além do disquete, deverão ser submetidas, de acordo com as normas da ABNT ou via E-mail.
- 3 - Os trabalhos devem ser digitados no Word para ambiente Windows, na fonte Times New Roman 12.
- 4 - A página de rosto deverá conter o título em português, o nome completo do(s) autor(es), instituição de origem, endereço, telefone e E-Mail.
- 5 - Os trabalhos deverão conter obrigatoriamente o resumo e abstract. O RESUMO deverá conter no máximo, duzentas (200) palavras em português bem como o ABSTRACT, especificando o objetivo, uma breve descrição da metodologia, os achados principais e as conclusões. Ao final do RESUMO e do ABSTRACT devem ser indicados os unitermos. O RESUMO deve ser colocado logo após o título e nome do(s) autor(es). O ABSTRACT deve ser colocado após o unitermos do resumo.
- 6 - Evitar o emprego de notas de rodapé e fotografias.
- 7 - Tanto as TABELAS como as FIGURAS devem estar colocadas em seu local apropriado no texto. Os recursos GRÁFICOS devem ser compatíveis com o editor de texto indicado no item 3.
- 8 - Os autores que submeterem trabalhos para publicação, comprometem-se com a KINESIS de não remeter o referido trabalho para publicação em outra revista.
- 9 - O teor dos trabalhos e erros ortográficos são de inteira responsabilidade dos autores.
- 10 - Os trabalhos deverão ser encaminhados para:

Endereço para assinaturas, permuta e/ou doação:

Revista KINESIS  
Centro de Educação Física e Desportos  
Universidade Federal de Santa Maria  
Campus Universitário

97.105-900 - Santa Maria, RS  
FAX (055) 220 - 8016  
TEL.:(055) 220 - 8414  
<http://www.ufsm.br/cefd>  
E-mail: [jandir@cefd.ufsm.br](mailto:jandir@cefd.ufsm.br)





**REVISTA KINESIS**  
**FICHA DE INSCRIÇÃO - NOVOS SÓCIOS**

Categoria do sócio    ( ) sócio estudante    ( ) sócio pesquisador  
                                  ( ) sócio efetivo        ( ) sócio institucional

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_  
CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Fax: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
Endereço Eletrônico: \_\_\_\_\_  
Endereço Profissional: \_\_\_\_\_  
Número do cheque ou recibo de depósito: \_\_\_\_\_  
Banco: \_\_\_\_\_ Agência: \_\_\_\_\_ Valor R\$: \_\_\_\_\_  
Assinatura anual: R\$ 25,00

***Enviar para:***

**Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Física e Desportos. Núcleo de Divulgação Científica. Campus Universitário – CEP: 97.105-900.**

**Tel: (055) 220-8414 Fax: (055) 220-8016**

**E-mail: [jandir@cefd.ufsm.br](mailto:jandir@cefd.ufsm.br)**

**Home Page: <http://www.ufsm.br/cefd>**

**DEPÓSITOS: Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria/RS – ADUFSM  
- Agência 1366, Conta Corrente- 91-2 – Caixa Econômica Federal - Campus Universitário.**

