

GÊNESE E SENTIDO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA¹

ANEGLEYCE TEODORO RODRIGUES

Mestre em Educação Brasileira – FE/UFG
Professora Assistente I – FEF/UFG
Membro do Comitê Científico/CBCE/GTT Escola
Secretária Adjunta do CBCE – Goiás
E-mail: ateodoro@fef.ufg.br

RESUMO

O presente estudo insere-se na temática política educacional e aborda, especificamente, os parâmetros curriculares nacionais e a prática pedagógica em educação física escolar no contexto da reforma educacional brasileira nos anos de 1990. Seu objetivo é identificar e discutir a gênese e o sentido dos parâmetros curriculares nacionais, buscando apreender seus desdobramentos para a educação física, suas prioridades e seus compromissos. Como procedimento de pesquisa realizou-se análise de conteúdo de dois volumes: documento introdutório e documento da área da educação física de quinta a oitava séries.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; parâmetros curriculares nacionais, educação física; escola.

1. Este texto é parte de uma dissertação de mestrado, fruto de uma pesquisa realizada entre os anos de 1998 e 2001 na Faculdade de Educação da UFG.

A gênese constitutiva dos parâmetros curriculares nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil (Coraggio, 1998) e Bianchetti (1996), especialmente a partir dos anos de 1990 com o início do governo Collor, e mais enfaticamente no governo de FHC. Este último vem garantindo exemplarmente o sucesso do cumprimento da agenda e das cartilhas dos organismos internacionais, dentre eles a Unesco, o FMI e o Banco Mundial.

É nesse espaço de interseção entre políticas educacionais, educação física e parâmetros curriculares nacionais que se coloca o problema objeto de nossa reflexão: o sentido e a gênese dos PCNs, buscando apreender seus desdobramentos para a educação física, suas prioridades e seus compromissos.

Com esse objetivo, direcionamos nosso olhar investigativo para os seguintes volumes: *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*; *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais* e *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries*.

Como método de investigação, apoiamos-nos nas diretrizes para a leitura, análise e interpretação de texto, seguindo as orientações teóricas de Antônio Joaquim Severino (1996), buscando, em um primeiro momento, realizar uma análise textual, ou seja, uma abordagem geral e superficial com vistas à preparação da leitura. A partir de então, tentamos compreender o conteúdo do texto, no sentido de identificar as proposições e as idéias fundamentais que nem sempre estão explícitas (análise temática). Em seguida, buscamos interpretar as idéias e proposições defendidas, a coerência interna das argumentações, os principais problemas e contradições. A estratégia para a análise coincidiu com o exercício de tentar identificar categorias que nos ajudassem a desvelar a aparência de um discurso crítico e transformador existente nos documentos, em busca das raízes que deram origem a eles. Para isso tentamos realizar uma reflexão no sentido tratado em Saviani (1985), que se aproximasse de um pensamento rigoroso, radical e de conjunto, interligando os PCNs aos demais aspectos do contexto social político e econômico em que estão inseridos.

Sendo assim, relacionamos sua gênese às orientações dadas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pela Unesco, sobre o modelo de reforma educacional e curricular a ser seguido pelos países em desenvolvimento. Na tentativa de identificar categorias que explicassem a essência do problema, apoiamos-nos em Cheptulin (1982). Este autor nos auxiliou a compreender o conceito de categoria como imagens ideais que expressam os aspectos e os laços cor-

respondentes da aparência das coisas materiais (o fenômeno). Entendendo que a essência nem sempre coincide com o fenômeno, podendo, ainda, diferenciar-se e até contradizê-lo. É nessa perspectiva de análise que apontamos as categorias de integração (Chauí, 1978), ecletismo (Gomes, 1990) e ressignificação conceitual (Frigotto, 1996) como expressão da essência dos PCNs.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – EDUCAÇÃO FÍSICA – 5ª A 8ª SÉRIES²

Dividido em dois momentos, o documento que caracteriza a proposta para a educação física apresenta na primeira parte os princípios que a norteiam no ensino fundamental, além de uma caracterização da área, mostrando as influências, as tendências pedagógicas e o quadro atual da educação física escolar, apontando para a cultura corporal de movimento como seu objeto de estudo e relacionando-o com os temas transversais. Apresenta também, de forma geral, aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais relacionados à metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação. A segunda parte trata de forma mais detalhada de critérios para a seleção de conteúdos, os blocos de conhecimentos em que se organizam os elementos da cultura corporal de movimento, objetivos, metodologia, avaliação e orientações didáticas para o ensino da educação física no 3º e 4º ciclos.

Quanto aos objetivos gerais para o ensino fundamental, percebe-se em todo o documento a ênfase no convívio social e particularmente nos objetivos da educação física, a prevalência de formação de valores, atitudes, habilidades e competências voltados para a integração entre pessoas e grupos e para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho.

Os conteúdos são divididos em três blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas (primeiro bloco), atividades rítmicas e expressivas (segundo bloco) e conhecimentos sobre o corpo (terceiro bloco). O tratamento dado aos conteúdos no terceiro (5ª e 6ª séries) e no quarto ciclo (7ª e 8ª séries) sugere que se obedeça um grau de aprofundamento que amplie as experiências dos alunos perpassando vários níveis de competências existentes nos grupos trabalhados, partindo do mais simples para o mais complexo e específico ao longo dos ciclos, entretanto não se explicitam as diferenças que caracterizariam os saltos de um ciclo para o outro.

Quanto à organização sugerida aos conteúdos, estes são vinculados a conceitos, procedimentos e atitudes; percebe-se a preocupação com a ação através de

2. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC / SEF, 1998, 114 p.

vivências, aquisição e aperfeiçoamento de habilidades específicas de esportes, jogos, lutas, ginásticas e danças, assim como com a compreensão e a reflexão dos aspectos histórico-sociais, técnicos e táticos desses mesmos conteúdos. Entretanto, não se explicita o sentido do conceito “reflexão”, mas podemos afirmar que, a partir das abordagens feitas em outros momentos no próprio documento, não se trata de uma “reflexão filosófica” (Saviani, 1985), nem no sentido etimológico da palavra que significa um “voltar atrás”, um “re-pensar” .

Com muitos exemplos de como fazer, sugerindo estratégias e experiências didáticas, o documento chama a atenção pela ênfase dada a aspectos prescritivos e pela forma aligeirada e superficial com que são tratados os conceitos. Outro aspecto que chama a atenção refere-se à ausência de informações sobre como se deu o processo de elaboração, assim como dos autores e consultores envolvidos.

A presença do ecletismo pode ser identificada de forma mais expressiva na discussão que os parâmetros fazem sobre o objeto de estudo da educação física, afirmado como cultura corporal de movimento. Podemos deduzir que seria então a tentativa de aliar “cultura de movimento”³, defendido pela perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz⁴, em sua obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994, ao conceito de cultura corporal, do Coletivo de Autores (1992).

Percebe-se no texto uma justaposição de conceitos centrais para a área da educação física, uma vez que, ao se afirmar a existência de abordagens críticas, inicia apresentando de maneira confusa e superficial alguns princípios da pedagogia crítico-superadora (cultura corporal)⁵ sem fazer, entretanto, referência a ela, e termina a explicação dizendo que nestas abordagens a educação física é entendida como uma área que trata da cultura corporal de movimento.

Não há uma análise crítica das diferentes abordagens de educação física existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam

3. A cultura do movimento, de acordo com Kunz, constitui-se através do “se movimentar”, capacidade inerente ao homem, em objeto da área da educação física. A cultura do movimento envolve todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esportes.

4. Nesta obra, Kunz propõe uma pedagogia da educação física enquanto prática pedagógica crítico-emancipatória e didática comunicativa que envolve uma nova concepção para o ensino das modalidades esportivas tradicionais em nível escolar. O autor faz uma crítica à racionalização do esporte nos padrões da civilização industrial, cujos movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas e emocionais dos praticantes.

5. De acordo com o Coletivo de Autores, o termo cultura corporal designa o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal, e por isso se constitui também como um tipo de linguagem. Os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, as mímicas e malabarismos, entre outros, são considerados os elementos que caracterizam esta cultura.

as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de idéias (característica do ecletismo), como se estas abordagens tivessem se constituído a partir de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, e todas trazendo avanços para a área, contribuindo com a formação de um homem integral.

A leitura do PCN da área da educação física revela alguns princípios que surgem como norteadores da proposta: inclusão, integração, diversidade, aprender a aprender, e o convívio social ou aprender a viver juntos, que permeiam todo o documento.

O sentido de inclusão que, no texto, aparece como inserção dos alunos nos grupos sociais mais próximos desconsidera a categoria do conflito, contrapondo-se à existência da luta entre classes sociais que caracteriza a sociedade capitalista, ao mesmo tempo que indica a categoria da integração, o que pressupõe a existência de saberes integrados, construídos de forma consensual e harmoniosa, mascarando o conflito como motor do conhecimento e da realidade social (Chauí, 1978)

O aprender a aprender, definido pela Unesco enquanto um dos pilares para reformas educacionais, aponta como prioridades os aspectos relacionados à experiência, ao fazer, ao desenvolvimento de habilidades e competências. O convívio social é o princípio que mais recebe ênfase no tratamento das finalidades da educação física na escola e pressupõe a mesma lógica dos princípios de integração e de inclusão.

A cultura corporal de movimento, considerada o objeto de estudo da educação física, é definida a partir da intencionalidade do praticante e pode, portanto, assumir um caráter lúdico ou utilitário. Nesse sentido, os jogos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas são consideradas representações corporais de diversos aspectos da cultura humana, tendo sido incorporadas como objetos de ação e reflexão pela educação física.

Apesar de incorporar elementos da pedagogia crítico-emancipatória, não se percebe na explicação sobre cultura corporal de movimento a contraposição que Kunz (1994) faz ao conceito de cultura corporal do Coletivo de Autores (1992), que envolve a discussão sobre a dualidade cultura intelectual e cultura corporal, ou seja, para Kunz não existe cultura que não seja corporal, o se *movimentar* seria uma especificidade desta cultura. Além disso, este autor defende uma abordagem crítico-emancipatória e didático-comunicativa para o ensino da educação física escolar (cultura corporal de movimento) que não se resume à discussão da intencionalidade do praticante. Nesta perspectiva, cabe à educação escolar formar sujeitos livres e emancipados, desenvolvendo as competências humanas da comunicação (linguagem), da interação social e da competência objetiva (trabalho).

Destaca-se a crítica que os PCNs fazem à aptidão física, a partir da afirmação de que suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da educação física restringissem os conceitos de corpo e movimento aos seus aspectos fisiológicos e técnicos.

No entanto, é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, decorrente deste referencial conceitual, e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal (PCN-EF, p. 29).

Nesta perspectiva, a educação física é vista como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a educação física escolar como:

[...] uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (PCN-EF, p. 29)

Portanto, caberia à educação física escolar utilizar-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e da luta como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde, assim como distinguir os objetivos da educação física escolar dos objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais e considerá-los fonte de informações e não como fim em si mesmos. Dar oportunidades a todos os alunos (inclusive os portadores de necessidades especiais) para que desenvolvessem suas potencialidades, considerando todas as características dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

É tarefa da Educação física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da *cultura corporal* (grifos nossos) para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (PCN-EF, p. 30).

A partir dessas afirmações, o documento deixa a impressão de que esta proposta rompe com o paradigma da aptidão física e expressa uma nova perspectiva do ponto de vista da legislação/ da política educacional brasileira para a área da educação física, incorporando mais uma vez os discursos advindos das teorias críticas no campo da educação física. Afirma-se que a concepção de educação física enquanto cultura corporal de movimento adotada nos PCNs contribui para a mudança da

história da educação física que até então estava centrada no desempenho físico e técnico. A partir dessa nova concepção, a educação física estaria contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Critica-se a educação física de caráter excludente que reproduz modelos de alienação e consumismo no próprio trato metodológico, no qual nem todos têm a experiência do fazer. Nesta perspectiva, a abordagem que o documento faz entre os temas transversais e a educação física apresenta-se com ênfase em prescrições de como fazer, ou seja, exemplos de possíveis formas de relacioná-los à cultura corporal de movimento.

As críticas apresentadas são de caráter superficial, uma vez que não buscam a raiz dos problemas para questionar sua aparência, por exemplo, nas críticas feitas à indústria cultural, à mídia, aos jogadores profissionais, ao consumismo estimulado pelo esporte-espetáculo e à exclusão existente nas aulas de educação física. Fala-se da necessidade de se estimular o aluno para desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre estes problemas sociais, entretanto os exemplos dados de possibilidades de reflexão sobre a cultura corporal de movimento e a realidade social são de caráter superficial, pois não buscam a explicação nas contradições provenientes das desigualdades sociais e econômicas entre as classes que caracterizam a sociedade brasileira, assim como não se questionam as implicações da globalização e do projeto neoliberal de sociedade em desenvolvimento no país.

Interessante notar que não há uma coerência interna no que diz respeito ao objeto da educação física, isso pode ser observado quando se trata dos temas transversais em que se muda o enfoque daquele, assim como, a concepção de homem e sociedade. Com o tema saúde, afirma-se que há uma relação quase automática com a educação física devido à proximidade de seus objetos de estudo. Com relação ao tema meio ambiente, os seres humanos são considerados na perspectiva de organismo, parte integrante deste mesmo meio, enquanto para os temas transversais sobre ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, as práticas da cultura corporal de movimento são consideradas espaço de produção simbólica, de linguagens, por meio das quais o homem se relaciona e se comunica com o outro e com sua própria cultura.

Os PCNs compreendem conteúdos escolares a partir de três aspectos: procedimentos, conceitos e atitudes. Os procedimentos da cultura corporal de movimento na escola incluem, além de habilidades motoras e fundamentos do esporte, a preocupação com a organização, a sistematização de informações e o aperfeiçoamento. Os conceitos também são considerados conteúdos importantes a serem trabalhados nas aulas de educação física, na seguinte perspectiva:

Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e *alguns dados históricos factuais* (grifos nossos) de modalidades somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros (PCN-EF, p. 45).

A defesa de uma abordagem histórica dos conteúdos com bases em “alguns dados factuais” mostra uma grande diferença de abordagem histórica na perspectiva crítico-superadora, uma vez que para esta historicizar o conteúdo é mostrá-lo no seu movimento, nas suas origens e transformações que ocorreram para atender a diferentes necessidades sociais. Os procedimentos do como ensinar, ou seja, os aspectos metodológicos, são vinculados à experiência prática. Apresenta-se mais uma vez a crítica ao modelo de ensino que exclui o aluno das aulas de educação física, enfatiza a inclusão do aluno através da aprendizagem significativa e dos contextos significativos de aulas e da diversificação de estratégias de abordagens do conteúdo, com vistas à integração cooperativa. Entretanto, não se explica o conceito de aprendizagem significativa e muito menos de integração cooperativa.

O acesso ao conhecimento dessa cultura é justificado a partir da possibilidade de cultivar nos alunos um sentimento de pertinência ao grupo. Mais uma vez, percebe-se uma grande diferença de compreensão da perspectiva crítico-superadora sobre o que justifica a presença da educação física como disciplina curricular na escola. Enquanto para o PCN, o conhecimento da cultura corporal justifica-se no sentido utilitário de gerar um sentimento de pertinência ao grupo, de inserção social; para a perspectiva crítico-superadora, a presença dos conhecimentos da cultura corporal se justifica na medida em que eles contribuem para a leitura da realidade social em sua totalidade, ou seja, a educação física, assim como as outras disciplinas do currículo escolar, deve ser constituída no sentido de contribuir com que o aluno seja capaz de identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do mundo em que ele vive.

A metamorfose de conceitos pode ser observada também no documento da área da educação física, quando este faz a defesa da participação e da reflexão questionando a seleção de indivíduos aptos ou inaptos e a valorização exacerbada do desempenho e da eficiência, defesa que à primeira vista parece um indício de superação do paradigma da aptidão física. A formulação crítica à perspectiva da aptidão física que enfatiza o ensino técnico de determinadas modalidades esportivas, tendo no esporte de rendimento o modelo ideal que exclui a possibilidade de aprendizagem da maioria dos alunos considerados não aptos, ao mesmo tempo, secundariza os demais conteúdos da cultura corporal de movimento, tais como a dança, a ginástica e os conhecimentos sobre o corpo. Neste contexto é que se defende uma educação física para a formação da cidadania com base em princípios de inclusão,

integração e diversidade, como se isso significasse um rompimento com a exclusão social e as injustiças provenientes das desigualdades sociais.

Entretanto, as bases conceituais de realidade social, educação, escola, cidadania e educação física, ao serem vinculadas ao discurso da integração e formação para o convívio social, continuam presas a velhos interesses ideológicos, travestidos, porém, de uma nova roupagem para as novas necessidades de adaptação ao perfil atual de cidadania neoliberal e às novas exigências do capital para a formação do trabalhador: autonomia, múltiplas habilidades, policonhecimento, polivalência, formação abstrata, capacidades e competências ligadas a flexibilidade, participação, trabalho em equipe e competitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de uma educação física inclusiva, integrada, participativa, crítica e preocupada com a formação para a cidadania pode parecer um avanço para a área, pelo menos do ponto de vista da orientação governamental e da legislação, que superaria os aspectos excludentes e discriminatórios característicos do paradigma da aptidão física. Neste caso, válido oficialmente desde a década de 1970, quando, em consonância com as políticas educacionais da época, vinculava-se à formação técnico-profissional restrita.

O que se observa, porém, em uma análise mais detalhada, é que há uma atualização do discurso sobre a função social da educação física, justificando-a no contexto das novas exigências do processo de globalização para a sociedade brasileira, ou seja, a educação física vive o mesmo processo que a escola e as demais disciplinas curriculares no interior dessa reforma educacional, em que se metamorfoseiam conceitos sem, contudo, alterar as relações que os mascaram.

Este é o caso do conceito de cidadania que passa pela construção de um sujeito autônomo, responsável, participativo e racional, discurso que na aparência surge com ares emancipatórios, mas na verdade insere-se na lógica da competição e do mérito individual considerando que essas são habilidades necessárias à conformação da força de trabalho às novas demandas do mercado.

Outro exemplo pode ser dado pelo conceito de democracia, que para a Unesco (1998) e de acordo com os princípios neoliberais, corresponde cada vez mais à reivindicação de autonomia individual em todo o mundo, com vistas na formação de uma sociedade global. O ocultamento do nível de envolvimento dos diferentes segmentos sociais (instituições não governamentais, pareceristas e consultores brasileiros e estrangeiros) e a desconsideração de movimentos sociais no campo da educação expressam um esforço coletivo de produção de diagnósticos e

propostas em defesa da educação pública brasileira, com base nos anseios dos trabalhadores em educação.

A prova mais contundente que se pode ressaltar é que as experiências pedagógicas de caráter popular e participativo que vêm sendo construídas em diferentes cidades e escolas brasileiras têm demonstrado, na prática, que essa reforma educacional de caráter neoliberal concebe democracia como sinônimo de menos participação da sociedade civil organizada nos rumos da educação brasileira, e não o contrário, como preconiza a cartilha.

Um indicador de metamorfose conceitual que, neste caso, junta-se ao ecletismo é a utilização do conceito de cultura corporal de movimento que ora passa pela pedagogia crítico-superadora, ora pela perspectiva crítico-emancipatória, ora pela saúde. Em um determinado texto, fala-se de cultura corporal, em outro fala-se de cultura corporal de movimento. Outro caso refere-se à explicação sobre os ciclos de conhecimento que se utilizam dos mesmos termos e categorias presentes na obra Coletivo de Autores (1992), mas de maneira simplificada e confusa.

A presença de uma tendência eclética nos PCNs pode ser identificada a partir do momento em que eles se alimentam de doutrinas dos mais variados matizes, como é o caso do conceito de construtivismo destacado do documento introdutório. Os PCNs sustentam posições díspares e antagônicas, como as várias abordagens sobre o objeto de estudo da educação física. Apresentam uma roupagem vistosa através de palavras bonitas e argumentos sedutores, tais como “formação para a cidadania crítica, autônoma e participativa”, ou “princípios da inclusão e da diversidade”, “reflexão sobre a cultura corporal de movimento”, entre outros. O que se percebe é uma tentativa estratégica de dissolver oposições e buscar o consenso, como fizeram através das abordagens sobre cultura corporal e cultura de movimento e diferentes perspectivas teóricas de educação física (construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade e abordagens críticas).

Considerando-se as características que assumem a organização do trabalho pedagógico, qual seja, de um fazer destituído de saber, do espontaneísmo pedagógico, a ausência dos professores na elaboração do projeto político pedagógico, o esportivismo e o ideário do desenvolvimento da aptidão física na escola, assim como as representações sociais presentes no universo cultural e simbólico dos professores de educação física, podem tornar-se terreno fértil para os sentidos subjacentes dos PCNs.

Todavia, acreditamos nas possibilidades de superação da realidade da prática pedagógica em direção ao humano-genérico, que, no sentido dado por Heller (1970), significa a formação do sujeito coletivo, a emancipação do “nós”, a articulação com a produção do saber científico e com a reflexão filosófica. Essas são as

possibilidades que o trabalho educativo pode assumir: ação transformada em práxis e pensamento em teoria.

Partimos do pressuposto de que a educação e a educação física escolar enquanto práticas sociais são constituídas e constituem determinações e relações sociais, e que, portanto, tanto as concepções e a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola expressam um campo de disputa hegemônica vinculada a interesses de classe (Frigotto, 1996). Neste sentido, mesmo os PCNs não atendendo às demandas da sociedade brasileira para a educação escolar, do ponto de vista da classe trabalhadora, isto é, enquanto espaço de institucionalização processual do pensar e do fazer na perspectiva de desenvolvimento de potencialidades e de apropriação de um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolvam a capacidade de fazer valer seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais, acreditamos, como Paulo Freire (1981), que os elementos de superação do opressor podem ser encontrados nele próprio, no desnudar de suas contradições internas e de suas incoerências.

É nessa perspectiva que acreditamos que os PCNs podem ser utilizados como ponto de partida para a reflexão sobre os compromissos e prioridades cumpridos pela prática pedagógica da educação física e da escola quando são assimilados acriticamente. Na conjuntura atual, esta é a única possibilidade que visualizamos: o diálogo crítico entre os PCNs, o conhecimento produzido historicamente como ciência, filosofia, política, arte, cultura corporal, a prática pedagógica da educação física e as contradições da realidade social.

GENESIS AND SIGNIFICANCE OF THE NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS AND ITS UNFOLDINGS FOR THE BRAZILIAN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This is a study of educational politics that focus on the Brazilian national curricular parameters and on the pedagogic practice in physical education in the nineties, during the Brazilian educational reform. It aims to identify and discuss the genesis and the meaning of the national curricular parameters, its priorities and commitments. As a research procedure, it was analysed an introductory document and a document of physical education from the fifth to eighth grades.

KEY-WORDS: Educational politics; national curricular parameters; physical education; school.

(continua)

(continuação)

EL GÉNESIS Y EL SENTIDO DE LOS PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES Y SUS DESDOBLAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA BRASILEÑA

RESUMEN: Este estudio se refiere a la política educacional y se acerca, específicamente, los parámetros curriculares nacionales y la práctica pedagógica en la educación física escolar en el contexto de la reforma educacional brasileña por los años noventa. Su objetivo es identificar y discutir el génesis y el sentido de los parámetros curriculares nacionales, buscando la comprensión de sus desdoblamientos para la educación física, sus prioridades y sus compromisos. El procedimiento de la investigación logró el análisis del contenido de dos volúmenes: el documento introductorio y el documento del área de la educación física del quinto al octavo grado.

PALABRAS CLAVE: La política educacional; los parámetros curriculares nacionales, la educación física; la escuela.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: ensino de quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CHAUÍ, M. de S. A reforma do ensino. *Revista Discurso*, n. 8, p. 148-160. São Paulo: Hucitec, maio, 1978.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Trad. de Leda R. C. Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. de Mônica Corullón. In: TOMASI, L. de, WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, R. *Crítica da razão tupiniquim*. 10. ed. São Paulo: FTD, 1990 (Coleção Prazer em Conhecer).

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. Trad. de Mônica Corullón. In: TOMASI, L. de; WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido: dez. 2001

Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência
Aneleyce Teodoro Rodrigues
Rua MB 2 – Quadra 2 – Lote 8
Conjunto Morada do Bosque
Goiânia – Goiás
CEP 74690-223