



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YURI CARLOS COSTA DOS SANTOS

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRATO COM O
CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA: PROPOSIÇÕES
PEDAGÓGICAS E REORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Salvador

2020

YURI CARLOS COSTA DOS SANTOS

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRATO COM O
CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA: PROPOSIÇÕES
PEDAGÓGICAS E REORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Salvador

Março, 2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Yuri Carlos Costa dos.

Orientações curriculares para o trato com o conhecimento da Educação Física no ensino fundamental da rede pública estadual da Bahia : proposições pedagógicas e reorganização do ensino / Yuri Carlos Costa dos Santos. - 2020. 78 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Educação física (Ensino fundamental) - Currículos - Bahia. 2. Educação física (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Bahia. 3. Ensino fundamental – Currículos - Bahia. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.86 – 23. ed.

YURI CARLOS COSTA DOS SANTOS

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRATO COM O
CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS E
REORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Educação.

04 de março de 2020.

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO
Presidente

Prof. Dr. AUGUSTO CESAR RIOS LEIRO
Interno

Prof^a. Dr^a. MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA
Externo à instituição

Prof^a. Dr^a. MÁRCIA MORSCHBACHER
Externo à instituição

Prof. Dr. ROGERIO MASSAROTTO DE OLIVEIRA
Externo à instituição

Prof. Dr. GIOVANNI ERNST FRIZZO
Externo à instituição

Prof. Dr. ANTONIO LEONAN ALVES FERREIRA
Externo à instituição

Dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores da educação, em especial aos trabalhadores do estado da Bahia, que se mantêm firmes, na luta por melhores condições de trabalho, em meio a uma conjuntura marcada por fortes ataques aos direitos trabalhistas conquistados historicamente.

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores da Universidade Federal da Bahia, em especial aos da Faculdade de Educação (FACED/UFBA), aqueles que fazem funcionar a universidade pública e que nela atuam para que seja possível o desenvolvimento da ciência e a formação de inúmeros outros trabalhadores.

Aos meus pais, Selma Regina e Edjalma Neves, pelo sustento, pela confiança, educação, e todo o incentivo aos estudos e ao trabalho.

A Leur Carlos e Saul Carlos, meus irmãos, que me deram as condições objetivas para o acesso e permanência na universidade e nunca mediram esforços para contribuir com a minha formação.

A todos os familiares, que mesmo distante continuam me apoiando e acreditando na minha competência para tal.

À Gleiciane Lacerda, pelo apoio e companheirismo durante esses dois anos de pesquisa. Pelas contribuições, discussões e produções que me possibilitaram dar um salto a mais na minha formação.

À Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto, minha orientadora, pela condução nesse processo de formação desde os projetos desenvolvidos no programa de iniciação científica até a conclusão desta dissertação. Pela forma na qual conduz o MTE/FACED/UFBA e por todas as contribuições à universidade como professora e pesquisadora.

A Nayara, Lorena, Lucas, Marcelo, Jaqueline, Janaína, Otávio, Patrícia, Vânia, Edson, Nívia, Elson, Jacob, Jaimilson, Monique, João, Rogério, Bárbara, José, Pedro e Itamar, amigos e pesquisadores do MTE/FACED/UFBA, sempre dispostos a contribuir nesse processo.

A Prof^a Dra. Márcia Morschbacher, ao Prof^o Dr. Leonan Ferreira e ao Prof^o Dr. Rogério Massarotto, pela disponibilidade e contribuição para que fosse possível o avanço desta pesquisa.

Aos camaradas da gestão 2019-2020 da Associação de Pós-Graduandos da UFBA, pela iniciativa de assumir uma postura crítica, em defesa da universidade pública e gratuita em tempos de ataques as instituições de ensino superior e a pós-graduação no Brasil.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia pela condução de um programa que garante a formação de qualidade e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo a pesquisa e apoio financeiro que possibilitou a permanência na pós-graduação

Sempre chega o momento em que é preciso escolher entre a contemplação e a ação. [...] Há Deus ou o tempo, a cruz ou a espada. Ou este mundo tem um sentido mais elevado que ultrapassa suas agitações, ou somente essas agitações são verdadeiras. É preciso viver com o tempo e morrer com ele, ou fugir dele para uma vida maior. [...] se escolho a ação, não pensem que a contemplação seja para mim uma terra desconhecida. Mas ela não pode me dar tudo e, privado do eterno, quero me aliar ao tempo. Não quero pôr na minha conta a nostalgia nem a amargura, só quero ver com clareza.

Albert Camus (2019, p. 103)

O mito de Sísifo

SANTOS, Yuri Carlos Costa dos. Orientações curriculares para o trato com o conhecimento da Educação Física no ensino fundamental da rede pública estadual da Bahia: proposições pedagógicas e reorganização do ensino. 78 f. il. 2020. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto a abordagem do ensino da Educação Física nas Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos do estado da Bahia (OCEF), partindo do entendimento de que se trata do documento de referência para a organização do ensino fundamental da rede pública estadual da Bahia. Nesse sentido, delimitamos como objetivos desta pesquisa: 1) analisar as orientações da OCEF para o trato com o conhecimento da Educação Física no ensino fundamental de nove anos; e 2) identificar e analisar as proposições pedagógicas que subsidiam as orientações para o trato com o conhecimento da Educação Física na OCEF. Dessa forma, optamos pelo estudo da OCEF como referência para discutir as orientações para o ensino da Educação Física na Educação básica, perguntando sobre como o documento de referência curricular do estado da Bahia (OCEF) sistematiza o trato com o conhecimento da Educação Física para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) e quais as relações este documento estabelece com o que vem sendo produzido na área enquanto proposição de ensino do componente na Educação básica. Para tanto, adotamos como orientação metodológica a pesquisa documental e bibliográfica, levando em consideração a natureza do objeto – estudo de um documento de diretrizes curriculares e orientações para o trabalho pedagógico. Para análise das OCEF, estabelecemos como categorias centrais: conteúdo, método de ensino/possibilidades metodológicas e finalidades do ensino/objetivos da aprendizagem, para estabelecer as devidas relações entre as possibilidades metodológicas, conteúdos referenciais e a proposição de ensino da Educação Física adotada pela OCEF como referência para orientação do trabalho pedagógico e identificar suas respectivas aproximações e distanciamentos entre as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física e as orientações da OCEF, levantando as contradições existentes no próprio documento de referência. Desta análise foi possível identificar que: 1) a Educação Física na OCEF ocupa um lugar secundário na perspectiva de formação para o Ensino Fundamental, em especial nos anos iniciais, onde o componente está integrado a proposta de outras áreas; 2) as competências/habilidades, os conteúdos e as possibilidades metodológicas para o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) não se encontram referenciadas em nenhuma proposição sistematizada de ensino da área; e 3) as orientações da OCEF para o ensino da Educação Física nos anos finais do EFNA estão associadas aos conhecimentos da cultura corporal, tendo como opção teórico-metodológica a abordagem Crítico-Superadora. Porém, na construção de seus eixos e possibilidades metodológicas de ensino, assim como em toda a organização do documento, é possível identificar que as OCEF pouco dialogam com as proposições pedagógicas para Educação Física e apresentam para os anos finais do EFNA apenas fragmentos da sistematização de ensino da proposição Crítico-Superadora.

Palavras-chave: diretrizes curriculares; educação física escolar; educação; Bahia.

SANTOS, Yuri Carlos Costa dos. Curricular guidelines for treating knowledge of physical education in the fundamental teaching of the Bahia state public network: pedagogical propositions and education reorganization. 78 f. il. 2020. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This investigation has as its object the approach of Physical Education teaching in the Curricular Guidelines and Didactic Subsidies for the Organization of Pedagogical Work in the Nine Years Elementary School of the state of Bahia (OCEF), starting from the understanding that this is the reference document for the organization of elementary education in the state public system of Bahia. In this sense, we defined as objectives of this research: 1) to analyze the guidelines of the OCEF for dealing with the knowledge of physical education in elementary school of nine years; and 2) identify and analyze the pedagogical propositions that support the guidelines for dealing with the knowledge of Physical Education at OCEF. Thus, we opted for the OCEF study as a reference to discuss the guidelines for the teaching of Physical Education in Basic Education, asking how the curriculum reference document of the state of Bahia (OCEF) systematizes the treatment with the knowledge of Physical Education for the Elementary Education of Nine Years (EFNA) and what are the relationships this document establishes with what has been produced in the area as a teaching proposition of the component in Basic Education. To this end, we adopted as a methodological guidance documentary and bibliographic research, taking into consideration the nature of the object - study of a document of curricular guidelines and guidelines for pedagogical work. For the analysis of the OCEF, we established as central categories: content, teaching method / methodological possibilities and Teaching purposes / learning objectives to establish the appropriate relationships between the methodological possibilities, referential content and the Physical Education teaching proposal adopted by OCEF as reference to guide the pedagogical work and identify their respective approaches and distances between the pedagogical propositions for the teaching of Physical Education and the guidelines of the OCEF, raising the contradictions existing in the reference document itself. From this analysis it was possible to identify that: 1) Physical Education at OCEF occupies a secondary place in the perspective of training for Elementary Education, especially in the early years, where the component is integrated with the proposal from other areas; 2) the competencies / skills, the contents and the methodological possibilities for teaching Physical Education in the early years of the Elementary Education of Nine Years (EFNA) are not endorsed in any systematic teaching proposition in the area; and 3) the OCEF guidelines for teaching Physical Education in the final years of EFNA are associated with knowledge of body culture, with the Critical-Overcoming approach as a theoretical-methodological option. However, in the construction of its axes and methodological teaching possibilities, as well as in the entire organization of the document, it is possible to identify that the OCEF has little dialogue with the pedagogical propositions for Physical Education and presents for the final years of the EFNA only fragments of the systematization of teaching the Critical-Overcoming proposition.

Key-words: curricular guidelines; school physical education; education; Bahia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa	19
Figura 2: Organização curricular dos Anos Iniciais do EFNA.....	37
Figura 3: Organização curricular dos Anos Finais do EFNA.....	39
Figura 4: Eixos temáticos que orientam o ensino da EFNA	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos sobre as OCEF (2013)	20
<i>Quadro 2: Convivência dos dois regimes de ensino: ensino fundamental de nove e oito anos.....</i>	<i>32</i>
Quadro 3: Categorias x Proposições pedagógicas da E.F.	50
Quadro 4: Competências/habilidades para a educação física no bloco pedagógico do 1º ao 3º ano (Alfabetização e letramento) do EFNA	54
Quadro 5: Possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para o ensino da educação física no bloco pedagógico do 1º ao 3º ano (Alfabetização e letramento)	55
Quadro 6: Competências/habilidades para a Educação Física no bloco pedagógico do 4º e 5º ano do EFNA.....	59
Quadro 7: Possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para o ensino da educação física no bloco pedagógico do 4º E 5º ano.....	61
Quadro 8: Eixo 01 – Jogo, ludicidade e desenvolvimento humano	63
<i>Quadro 9: Eixo 02 – Ginástica, saúde e estética</i>	<i>65</i>
<i>Quadro 10: Eixo 03 – Lutas, história, autocontrole e respeito ao próximo</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 11: Eixo 04 – Capoeira, história e cultura</i>	<i>67</i>
Quadro 12: Eixo 05 – Esporte, cultura e cidadania	68
Quadro 13: Eixo 06 – Dança, expressão corporal e arte	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos
FACED	Faculdade de Educação
FBAPEF	Federação Brasileira de Professores de Educação Física
GEPERP	Grupo de Professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino da Bahia
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GPMTE	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Políticas de Trabalho e Educação
OCEF	Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SECBA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SUPED	Superintendência de Políticas para Educação Básica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SÍNTESE DO PROBLEMA E ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES E SUBSÍDIOS DIDÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	23
2.1 A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA	25
2.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO	29
2.2.1 PRIMEIRAS NOTAS	30
2.2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	34
2.2.3 O CURRÍCULO	36
3 A PRODUÇÃO DO COHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	41
4 O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA OCEF	53
4.1 ANOS INICIAIS	53
4.1.1 BLOCO PEDAGÓGICO DO 1º AO 3º ANO (ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO).....	53
4.1.2 BLOCO PEDAGÓGICO DO 4º E 5º ANO	59
4.2 ANOS FINAIS	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação tem como objeto a abordagem do ensino da Educação Física nas *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos do estado da Bahia* (OCEF)¹. Trata-se do documento de referência, elaborado pela Secretaria de Educação do estado da Bahia (SECBA) – por intermédio da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica e da Diretoria da Educação Básica –, para auxiliar as unidades escolares de ensino fundamental da rede estadual na estruturação de seus currículos e contribuir como orientação curricular para as redes municipais, sobretudo as que ainda não constituíram seus sistemas de ensino. Interessa-nos conhecer como o documento de referência curricular do estado da Bahia (OCEF) sistematiza o trato com o conhecimento da Educação Física para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) e quais as relações este documento estabelece com o que vem sendo produzido na área enquanto proposição de ensino do componente na Educação básica. Estabelecemos como objetivos desta pesquisa: 1) analisar as orientações das OCEF para o trato com o conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental de Nove Anos; e 2) identificar e analisar as proposições pedagógicas que subsidiam as orientações para o trato com o conhecimento da Educação Física nas OCEF.

Essa investigação toma como uma necessidade objetiva, o estudo destes referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam as orientações curriculares e subsídios didáticos para o trato com o conhecimento da Educação Física no ensino fundamental, levando em consideração que estas orientações se colocam como referência, do ponto de vista político e organizativo, do sistema de ensino estadual, orientando a formação da classe trabalhadora na Bahia.

Justificamos esta necessidade destacando que a produção destes documentos expressa a disputa pela direção da formação em Educação Física na Educação básica que se confronta em três aspectos inerentes ao trabalho pedagógico: 1) as matrizes epistemológicas e metodológicas que fundamentam a investigação científica e o trato com o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem que visam subsidiar o trabalho pedagógico na Educação básica – reconhecendo, no que diz respeito à Educação Física,

¹ Neste documento, assinam como equipe de elaboração: Cristiano Sant Anna Bahia (UESC), Ivone Machado dos Santos (Técnica da SUDEB/CEI), Janete Beanes Maltez do Espírito Santo (Coordenadora da SUDEB/CFE), Kelly Cristina Ferreira da Costa (Diretora da SUDEB/DIREM), Maria José Lacerda Xavier (Coordenadora da SUDEB/CEI).

a necessidade situar o debate, consensos e problemáticas envolvendo a especificidade da área; 2) a direção política que é dada no âmbito da formulação de diretrizes, do currículo e da própria organização do ensino; 3) a legitimação da Educação Física como componente curricular obrigatório na formação básica, dada através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96).

O estudo da OCEF dá continuidade a um conjunto de estudos e pesquisas desenvolvidos durante o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, na forma de (a) disciplinas Prática de ensino I e II, e Abordagens, Métodos e técnicas de pesquisa em Educação Física I² - nas quais estudamos as proposições pedagógicas para o ensino de Educação Física considerando as matrizes epistemológicas das proposições pedagógicas da Educação Física e suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico na Educação básica; (b) trabalho de conclusão de curso que tratou dos “Pressuposto Ontológicos e Gnosiológicos das proposições pedagógicas críticas para a Educação Física e esporte” (SANTOS, 2017)³, (c) os projetos de Iniciação Científica: “Pressupostos Ontológicos, Gnosiológicos e Axiológicos da Concepção Materialista e Dialética da História: contribuições para a formação de professores de Educação Física” e “Pressupostos ontológicos nas proposições para o trabalho pedagógico de professores de Educação Física na Educação básica” (EDITAL PROPCI/UFBA 01-2013; 01-2016), ambos vinculados a um conjunto de investigações desenvolvidas pelo grupo MTE/FACED/UFBA situadas nos estudos de Peixoto (2018) a partir de 4 eixos/projetos⁴; “Levantamento, catalogação e análise dos documentos e

² As disciplinas Prática de ensino I e II e Abordagens, Métodos e técnicas de pesquisa em Educação Física I estão inseridas em dois eixos específicos do currículo de formação em educação física da FACED/UFBA – eixo práxis e trabalho científico, respectivamente. Tratam-se de disciplinas que tem por objetivo central revisar e analisar as bases epistemológicas e pedagógicas da educação/educação física e aproximar os discentes dos fundamentos científicos e técnicos do desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação física.

³ Esta investigação teve com objeto de estudo as proposições pedagógicas críticas para a Educação Física (Crítico emancipatória e Crítico Superadora). Analisadas a partir de suas obras clássicas (Kunz, 1991 e; Coletivo de autores, 1992), buscando reconhecer qual perspectiva sustenta as suas respostas para as problemáticas ontológicas e gnosiológicas em torno daquilo que é o homem, e como esse homem se produz homem, bem como a (s) teoria (s) do conhecimento que dão subsídios para a construção de determinada linha de pensamento e suas contribuições (das proposições) para pensar a educação física no chão da escola.

⁴ Peixoto (2018, p. 164) destaca os quatro projetos principais desenvolvidos pelo Grupo TEM/FACED/UFBA: 1 “Modo de Produção da Existência: Categoria chave para a compreensão das problemáticas do Trabalho, do Tempo Livre e da Educação” (PEIXOTO, 2011; PEIXOTO, 2014); 2 “Pressupostos da Concepção Materialista e Dialética da História: contribuições para o estudo das práticas, das políticas, da produção do conhecimento e da formação em ciências humanas” (PEIXOTO, 2013; PEIXOTO, 2014); 3 “A prática como critério de verdade: a posição marxista clássica e as contribuições para a formação para o trabalho pedagógico” (PEIXOTO, 2015; PEIXOTO, 2016a; PEIXOTO, 2016b);

bibliografia produzidos pela secretaria estadual de educação da Bahia acerca do estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre as condições de trabalho e formação dos professores de Educação Física da rede pública estadual e das principais ações empreendidas pela administração pública estadual para ultrapassar os problemas já reconhecidos” (EDITAL PROPCI/UFBA 01/2017 – PIBIC), vinculado ao projeto Condições de Trabalho e Formação dos Professores de Educação Física que atuam na Rede Estadual de Educação Básica da Região Nordeste – que tem por objetivo conhecer as condições de trabalho e as condições de formação em que se efetiva o trabalho do professor de Educação Física na rede de Educação básica dos estados da região Nordeste, com a finalidade de identificar problemas e sugerir a promoção de melhorias nas políticas de formação de professores para este componente curricular da Educação básica e nos currículos de formação de professores das instituições de ensino superior da Região Nordeste (PEIXOTO, 2017).

Levantamos, por meio das pesquisas supracitadas, dois eixos que consideramos centrais na formação de professores tendo em vista o objetivo de orientar e subsidiar o ensino. O primeiro diz respeito ao conhecimento e crítica das proposições pedagógicas, formuladas com intuito de orientar, à luz de uma teoria científica, o ensino da Educação Física nas escolas. O segundo, refere-se ao conhecimento e crítica dos documentos base para a organização do trabalho pedagógico dos professores na Educação básica, com ênfase naqueles que se dirigem à orientação do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física. Entre estes, os atos normativos que estabelecem diretrizes aos estados, municípios e ao distrito federal para a elaboração dos seus Planos plurianuais e currículos de formação da educação básica, tais como os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), e o Parecer CEB nº 04, 15 e 22/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (DCNs).

A LDBN prevê que os estados, incumbir-se-ão – de acordo com o art. 10, inciso III – da elaboração e execução de “políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Neste sentido, a SECBA organiza as suas diretrizes para formação em educação básica em dois documentos específicos: 1) Orientações Curriculares e Subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos (2013); e 2) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2015), ambos

4 “Condições de trabalho e formação dos professores de educação física que atuam na rede de educação básica dos estados da região nordeste” (PEIXOTO, 2015).

acrescidos de propostas curriculares e metodológicas para o ensino das disciplinas nos diferentes níveis de aprendizagem. Ao analisarmos ambas as propostas, descartamos a possibilidade de nos debruçarmos num estudo rigoroso das OCEM por tratar-se de um documento que ainda está em processo de construção, incompleto, com indicativos de mudanças, sem referências diretas para subsidiar o trabalho pedagógico, apresentando uma estruturação curricular mais técnica. Nossa investigação ficou delimitada, portanto, ao estudo da OCEF.

1.1 SÍNTESE DO PROBLEMA E ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No movimento de análise do documento, primeiro perguntamos como o documento de referência curricular do estado da Bahia (OCEF) sistematiza o trato com o conhecimento da Educação Física para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), o que certamente nos dará indicativos do grau de desenvolvimento do currículo da Bahia para subsidiar a formação na Educação básica e apontar quais os conteúdos são predominantes na OCEF. Em seguida, perguntamos sobre o grau de aproximação estabelecido pela OCEF e as proposições pedagógicas da Educação Física, com intuito de mapear, não só a presença das proposições produzidas cientificamente para orientar o ensino, como identificar até que ponto a proposta curricular da Bahia adota uma coerência interna entre a concepção de ensino-aprendizagem, as possibilidades metodológicas para o trato com o conhecimento da Educação Física e os conteúdos referenciais para o ensino.

Nesse sentido, para respondermos as questões investigativas e alcançarmos os objetivos elencados nesse estudo adotamos como orientação metodológica a pesquisa documental e bibliográfica. Entendendo que a natureza do objeto – documento contendo diretrizes curriculares – demanda tal opção metodológica pela pesquisa documental (ou de fontes primárias), caracterizada como “fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não” (MARCONI e LAKATOS, 2011). Consiste num amplo exame de diversos materiais (documentos) que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares (KRIPKA, SCHELLER E BONOTTO, 2015). Trata-se de pesquisa “[...] em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno (KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015, p. 244). No caso da nossa investigação, as fontes de pesquisa se restringem aos arquivos públicos escritos – documentos oficiais (leis, decretos e orientações publicadas pelos governos e secretarias).

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), caracteriza-se como pesquisa de fontes secundárias, abrangendo toda a bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, dentre essas bibliografias estão: boletins, jornais, revistas, livros, monografias, dissertações, teses, dentre outros (MARCONI e LAKATOS, 2011). Destacamos nessa investigação como principal fonte bibliográfica as publicações (livros, teses, monografias, dissertações e artigos científicos), levantados a partir das plataformas da Web do *Google* e *Google acadêmico*. Localizados através dos termos *referencial curricular da Bahia*, *diretrizes curriculares da Bahia* e *diretrizes para educação física na Bahia*. Através destes localizamos apenas 6 trabalhos que se ocupam do estudo das OCEF e do referencial curricular para Educação Física na Bahia, dentre estes: 2 trabalhos publicados em eventos/congressos/seminários; 3 artigos publicados em periódicos e uma dissertação.

Para além dos textos encontrados na plataforma Web, utilizamos também como fonte bibliográfica as obras clássicas publicadas nos anos de 1980 e 1990 que foram os primeiros esforços sistematizados para organização e orientação do trabalho pedagógico com a Educação Física na Educação básica. Desta forma, o arcabouço metodológico da pesquisa segue o explicitado na figura 1:

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: autoria própria

Percorrendo o caminho para responder o nosso primeiro objetivo de analisar as orientações da OCEF para o trato com o conhecimento da Educação Física no EFNA, valendo-se nesse sentido, da pesquisa documental, utilizamos como principal fonte o documento de referência: *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* (BAHIA, 2013) e como documentos suplementares: a Lei nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parecer CEB nº 04, 15 e 22/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica; Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e a Base Nacional Comum Curricular.

Buscando identificar e analisar as proposições pedagógicas que subsidiam as orientações para o trato com o conhecimento da Educação Física nesse documento - nosso segundo objetivo -, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica - citada anteriormente. Para tanto, organizamos em dois pontos: 1) primeiro fazendo um balanço da produção sobre o tema que envolve o nosso objeto – também citado anteriormente -, reconhecendo o que vem sendo escrito sobre as OCEF. Deste levantamento, conseguimos catalogar:

Quadro 1: Estudos sobre as OCEF (2013)

Nº	TIPO DA PRODUÇÃO	REFERÊNCIA COMPLETA
1	Trabalho publicado em evento	CASTRO, P. A; CARMO, E. M. Os documentos curriculares para o ensino da educação física no estado da Bahia: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica. In: Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3241-3253, 2017.
2	Trabalho publicado em evento	CASTRO, P. A. Reflexões sobre o currículo escrito para o ensino fundamental de nove anos no estado da Bahia. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 19-22. Nov. 2018.
3	Artigo	LEPEL/FACED/UFBA. Educação Física: referências curriculares para a rede pública do estado da Bahia. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: < http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br >. Acessado em 25 set. 2019.
4	Artigo	ALENCAR, Y. O; LAVOURA, T.N. O trato com o conhecimento na Educação Física escolar e a construção de referenciais curriculares no Estado da Bahia. Revista Motrivivência, Santa Catarina, nº 38, p. 159-173, 2012.

5	Artigo	OLIVEIRA, G. N. B. de; NEIRA, M.G. Currículo, Educação Física e Hibridismo: um olhar sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado da Bahia. Revista tempos e espaços em educação. São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 323-338, jul./set. 2018.
6	Dissertação	CASTRO, P. A. Os documentos curriculares para o ensino da Educação Física no estado da Bahia: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

Fonte: autoria própria

Das 6 referências catalogadas, 2 delas (Lepel, 2010; Alencar & Lavoura, 2012) precedem a produção das OCEF e apontam elementos históricos no processo de produção de um referencial curricular para a Educação Física na Bahia; os dois trabalhos de Castro (2017 e 2018) – publicados em eventos - estão articulados com a Dissertação (do mesmo autor), ocupam-se em analisar “as concepções curriculares que orientam os documentos oficiais e a prática pedagógica dos professores da disciplina Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental no estado da Bahia” (CASTRO e CARMO, 2017); por último trabalho de Oliveira e Neira (2018) tece uma crítica ao “hibridismo” metodológico constatado no currículo proposto para o EFNA na Bahia.

2) por conseguinte, fizemos uma discussão histórica sobre as principais proposições sistematizadas para o ensino da Educação Física na Educação básica, levando em consideração a conjuntura na qual emergiram essas proposições e uma síntese das suas orientações/sistematizações para o ensino através das obras: Concepções abertas no ensino da educação física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986); Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (GO TANI, et. al, 1988); Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física (FREIRE, 1989); Educação física: ensino & mudança (KUNZ, 1991); Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992); Educação Física Escola: uma proposta de promoção da saúde e Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar (GUEDES & GUEDES, 1993).

Retomando as nossas perguntas-síntese que orientam essa investigação na qual se propõe conhecer como o documento de referência curricular do estado da Bahia (OCEF) sistematiza o trato com o conhecimento da Educação Física para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) e quais as relações este documento estabelece com o que vem sendo produzido na área enquanto proposição de ensino do componente na educação básica. Elencamos como categorias centrais para mapear o trato com o conhecimento da Educação Física, tanto nas OCEF quanto nas proposições de ensino, as

suas respectivas delimitações de *conteúdo, método de ensino/possibilidades metodológicas e finalidades do ensino/objetivos da aprendizagem*. Compreendendo que a partir destas categorias conseguimos mapear sob qual proposição de ensino estão (ou não) respaldadas as orientações da OCEF para o ensino da Educação Física na educação básica.

Para tanto, o texto que expõe esta investigação encontra-se organizado da seguinte forma: *Capítulo 1* - apresenta a referida Introdução com a delimitação do objeto, problema, perguntas-síntese, objetivos, justificativa e metodologia; *Capítulo 2* - tratamos de alguns aspectos históricos de construção do documento, estrutura e organização da OCEF. Neste, buscamos também analisar o lugar da Educação Física na proposta estrutural para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA); No *Capítulo 3*, abordamos a discussão epistemológica e histórica que envolve o nosso objeto, partindo da produção do conhecimento em Educação Física, entendendo-o como eixo para o debate das proposições pedagógicas; no *Capítulo 4*, analisamos as possibilidades metodológicas e os conteúdos referenciais para o ensino da Educação Física presentes na OCEF, confrontando com as proposições pedagógicas para a Educação Física e identificando as aproximações, distanciamentos e contradições entre as propostas. Utilizamos as categorias *conteúdo, método de ensino/possibilidades metodológicas e Finalidades do ensino/objetivos da aprendizagem* para estabelecer as devidas relações entre as possibilidades metodológicas, conteúdos referenciais e a proposição de ensino da Educação Física adotada pela OCEF como referência para orientação do trabalho pedagógico; 5) por fim, tecemos algumas considerações finais da pesquisa, retomando seus objetivos, pergunta científica e tecendo algumas possíveis questões abertas pela investigação.

2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES E SUBSÍDIOS DIDÁTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Neste capítulo expomos a incursão pelo referencial curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental do estado da Bahia. Consideramos as determinações legais que incluem a Educação Física enquanto componente obrigatório dos currículos de formação da Educação Básica – como disposto no §3º do artigo 26 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 – devendo esta ser integrada as propostas pedagógicas das escolas, bem como, compor o quadro de organização/orientação curricular dos estados, municípios e Distrito Federal, ao qual se incumbem⁵ a responsabilidade da oferta da disciplina nos diferentes níveis⁶ de ensino.

Conforme previsto,

Art.26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Nestes termos, em suas atribuições a LDBN/1996 estabelece as bases que regulamentam o ensino e organizam a educação nacional, designando normas e diretrizes para textos complementares – indicando objetivos e princípios⁷ gerais que devem reger estas complementações – e apontar para elementos fundamentais a serem padronizados nos níveis de ensino da educação básica através de base comum curricular, deixando em aberto as possibilidades e conhecimentos a serem tratados de acordo com as especificidades de cada região e/ou localidade que irá desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, delegando tal competência aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal na elaboração de propostas curriculares e pedagógicas que direcionem o ensino das disciplinas em seus respectivos territórios.

Obedecendo orientações dispostas

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

⁵ Art. 10 Incisos I, II e III da LDBN/1996.

⁶ A educação básica, atualmente organizada em: a) pré-escola, b) ensino fundamental e c) ensino médio – segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.

⁷ LDBN/1996 – TÍTULO II – DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Art. 2º e 3º, Incisos I ao XIII (Incluídos pela Lei nº 12.796, de 2013 e Lei nº 13.632, de 2018).

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996).

No cumprimento de suas atribuições, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SECBA) junto a Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED) disponibilizam as Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos (OCEF), com o intuito de “socializar saberes e conhecimentos referentes ao processo de formação escolar e cidadã de crianças e adolescentes integradas ao ensino fundamental” (BAHIA, 2013, p.11) e subsidiar as escolas e secretarias na elaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, em conformidade com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – que define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e a Base Nacional Comum Curricular.

Por conseguinte, o projeto da OCEF pensa a organização para o trabalho pedagógico em dois tempos:

[...] um primeiro, apresentando as bases teóricas e metodológicas que sustentam os ideais de educação defendidos por esta Secretaria. Um segundo, apresentando o conjunto de competências, habilidades, possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para os anos iniciais e finais do ensino fundamental para que as escolas possam repensar seus currículos na direção do Ensino Fundamental de Nove Anos. (BAHIA, 2013, p. 13)

Ademais, o documento dispõe de uma estrutura composta por 7 capítulos mais anexos, onde: a) em seu primeiro capítulo os tempos do Ensino Fundamental de 08 a 09 anos: implantação, convivência e extinção, apresentam as bases legais que norteiam a organização do Ensino Fundamental de nove anos, delimitando sua proposta de implantação e organização do ensino; b) o capítulo dois, o perfil dos estudantes: sujeitos situados sociohistoricamente, faz um breve mapeamento – através de indicadores socioeconômicos – dos estudantes que compõe a rede pública de ensino da Bahia; c) Ensino e Aprendizagem: concepção, trata-se do terceiro capítulo, no qual o documento apresenta a concepção de ensino e aprendizagem que estão dialogando com essas

diretrizes e contribuindo para repensar a escola e sua organização curricular (BAHIA, 2013, p. 13); d) o quarto capítulo é dedicado ao Currículo, desde as perspectivas (com base na concepção de ensino e aprendizagem), organização/estruturação e subdivisão dos tempos de ensino e propostas de avaliação; e) o quinto e sexto capítulo são as Propostas Curriculares do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, ambas apresentam uma breve compreensão dos eixos estruturantes e subdivisões do ensino, delimitando competências e habilidades a serem alcançadas em cada etapa do currículo e possibilidades metodológicas; f) o sétimo capítulo sistematiza a Parte Diversificada do currículo, especificando seus eixos temáticos, objetivos e sugestão de focos; g) por fim, os Conteúdos referenciais para cada bloco pedagógico e componente curricular.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA

Tratando-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, levantamos na plataforma da web *Google acadêmico*, alguns trabalhos que se debruçaram no estudo do referencial curricular para o ensino da Educação Física na Bahia. Localizamos alguns trabalhos que ajudam a fomentar uma breve discussão sobre o que vinha sendo apontado no processo de discussão e construção desse referencial curricular para Educação Física no estado. Dentre estes trabalhos, destacam-se: o texto elaborado pelo Coletivo de autores articulados a grupo LEPEL intitulado *Educação Física: referências curriculares para a rede pública do estado da Bahia (2010)* e o artigo *O trato com o conhecimento na Educação Física escolar e a construção de referenciais curriculares no Estado da Bahia (ALENCAR & LAVOURA, 2012)*.

Pela mesma via de pesquisa, levantamos outros trabalhos que também se ocupam do estudo das OCEF, são eles: *Os documentos curriculares para o ensino da educação física no estado da Bahia: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica (CASTRO E CARMO, 2017)*; *Currículo, Educação Física e Hibridismo: um olhar sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado da Bahia (OLIVEIRA E NEIRA, 2018)*; *Reflexões sobre o currículo escrito para o ensino fundamental de nove anos no estado da Bahia (CASTRO, 2018)*; e *Os documentos curriculares para o ensino da Educação Física no estado da Bahia: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica (CASTRO, 2019)*. Embora todos estes se ocupem de uma investigação sobre as OCEF, nenhum deles oferecem pistas sobre o processo histórico de construção desse documento-referência, portanto, ficam em destaque para esta discussão os artigos

supracitados (LEPEL,2010 e ALENCAR & LAVOURA, 2012). Nos limites desta discussão – por falta de material publicado e disponível para estudo sobre o tema – situamos alguns elementos relevantes no debate sobre a construção desse referencial, especialmente apontados por estas duas referências.

A tentativa de construção de um referencial curricular no estado da Bahia, segundo o *Coletivo de Autores Articulados ao grupo LEPEL/FACED/UFBA (2010)* tem seus primeiros ensaios expressos na elaboração das diretrizes para o ensino fundamental (1994) e nas orientações para o ensino médio (2005) – coordenados pela professora Kátia Oliver de Sá e pelo professor Joaquim Mauricio Cedraz Nery (LEPEL, 2010, p. 1).

A consideração do passado nos permitiu constatar limites e possibilidades para superarmos contradições identificadas, entre as quais destacamos: a) a precisão do diagnóstico da realidade e a leitura crítica sobre o mais geral – as leis que regem o capitalismo, o particular da situação da educação no marco do capital e a singularidade da escola capitalista, e dentro dela, a situação da educação física; b) a precisão, consistência e coerência da fundamentação, da base teórico-metodológica, ou seja, das teorias do conhecimento, educacionais, psicológicas e pedagógicas que orientam o trabalho na escola; c) a proposição crítico-superadora, ou seja, a superação da lógica formal pela dialética materialista histórica no trato com o conhecimento na organização curricular (LEPEL, 2010, p. 1).

No reconhecimento destes limites/possibilidades e contradições que emergem da dinâmica da conjuntura que se põe a Educação Física na Bahia – tendo em consideração a falta de consistência teórica e metodológica para o trato com o conhecimento do componente na educação básica – Alencar & Lavoura (2012) ressaltam a importância do aprimoramento dessa discussão acerca das diretrizes curriculares para o trato com o conhecimento da Educação Física na escola, fazendo-se necessária “devido à lacuna teórica existente na Educação Física escolar do estado da Bahia no que diz respeito aos referenciais curriculares os quais balizem a organização do trabalho pedagógico de professores” (ALENCAR & LAVOURA, 2012, p. 160).

Desta forma, o estudo feito por este coletivo tomou como referência procedimental os destaques feitos acerca do diagnóstico da realidade do ensino no estado da Bahia nas diferentes regiões em regime de colaboração com as 33 Diretorias Regionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (DIREC/SEC/BA); a discussão sobre a formação dos professores de Educação Física, o Projeto Político Pedagógico, a Educação Física Escolar e o Trabalho Pedagógico com professores e pesquisadores da área, através de eventos promovidos pela DIREC/SEC/BA; os estudos realizados através do programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA com o Grupo de Professores de

Educação Física da Rede Pública de Ensino da Bahia (GEPERP) e o diálogo crítico com elaboradores de propostas de diretrizes curriculares para a educação básica em geral e, em especial, para a Educação Física nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul; e por fim, a discussão e apresentação de proposições superadoras e de experiências inovadoras e sua fundamentação teórica, a ser sistematizada a partir da realidade concreta das unidades de ensino, das escolas, nas 33 DIREC/SEC/BA, levando em consideração o diagnóstico da realidade da Educação Física escolar, as finalidades e a função social da escola, as bases teórico-metodológicas analisadas, criticadas, debatidas e sintetizadas de proposições superadoras (LEPEL, 2010, p. 1-2).

Esta dinâmica de apreensão da realidade empreendida pelo coletivo de autores articulados ao grupo LEPEL/FACED/UFBA (2010) responde, segundo os autores, a uma exigência específica para uma reflexão pedagógica – cometida a partir do levantamento e leitura dos dados da realidade – e elaboração de uma proposta crítico superadora. Para tanto, nesse reconhecimento, foram utilizadas algumas variáveis para realizar o balanço da Educação Física nas escolas, sendo elas: a) financiamento; b) infra-estrutura; c) projeto político pedagógico; d) currículo (enquanto programa de vida); e) organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento/métodos, objetivos/avaliação, tempo/espacos, relações professor/estudante/escola/comunidade/Estado; f) corpo docente e técnico-administrativo; g) corpo discente; h) contexto social, econômico e cultural (LEPEL, 2010, p. 2).

Alencar & Lavoura (2012, p. 161) ao fazerem a análise do documento *Princípios e eixos da educação na Bahia* (SEC/BA, 2007) apontam previamente para o reconhecimento de uma conjuntura educacional no estado da Bahia que permite compreender um movimento de decomposição, destruição e desqualificação das forças produtivas: parco investimento em educação por parte do governo estadual; infraestrutura das escolas comprometidas; inviabilidades de acesso, permanência e conclusão dos estudos por parte do corpo discente; desvalorização do corpo docente na formação inicial e continuada; inexistência de políticas de valorização do trabalho pedagógico; dentre outros.

No balanço feito pelo grupo LEPEL/FACED/UFBA através das variáveis relacionadas a infraestrutura e corpo docente é constatado que das 1943 unidades escolares, 721 possuem quadras, sendo 672 descobertas, 49 cobertas e as outras 1222 não possuem quadras. Dos 2333 professores da disciplina Educação Física, 1223 têm formação específica, 12 têm formação em outras áreas e 1098 não têm formação

acadêmica específica. Quanto ao projeto político pedagógico, o currículo e a Educação Física como componente curricular, torna-se evidente a diminuição da carga horária, a falta de conteúdos, o vazio teórico nas aulas, a falta de uma teoria educacional e pedagógica consistente assegurando o trabalho pedagógico (LEPEL, 2010). Mediante essa primeira aproximação já fica evidente o descaso com a formação básica como um todo e os prejuízos ao componente Educação Física, considerando a falta de recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de acordo com as especificidades da área.

Tal estado atual das coisas vem, contraditoriamente, criando a necessidade histórica de elevação da escolarização do povo baiano, bem como, a elevação do padrão esportivo e cultural por intermédio do aumento da capacidade reflexiva e intelectual dos indivíduos acerca dos saberes da cultura corporal. Esta defesa e sua respectiva implementação e consolidação vem se constituindo enquanto marco histórico das lutas de classe no Estado, tendo-se como um dos pontos de partida a discussão acerca da busca, construção e consolidação de um referencial curricular para a Educação Física da Bahia (ALENCAR & LAVOURA, 2012, p. 162).

Nestes termos, o que se desenhava como referencial curricular para a Educação Física na Bahia tinha como eixo principal uma proposta que fosse construída coletivamente, no diálogo entre a secretaria de educação e os professores da rede básica de ensino; que tomasse como referencial o materialismo histórico-dialético, a teoria psicológica sociocultural, a teoria pedagógica histórico-crítica e a metodologia do ensino Crítico-Superadora (LEPEL, 2010). Para além do caráter normativo/organizativo curricular, o que se discutia como proposta para a Educação Física na Bahia era um modelo de currículo que tinha como objetivo fornecer subsídios para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na rede estadual da Bahia

Especificamente, delimitou-se: construir identidade do trato da Educação Física; contribuir com a organização do trabalho pedagógico; contribuir com a efetiva inserção da Educação Física no currículo da Educação Básica; fortalecer o pertencimento da Educação Física com o PPP e; fortalecer a identidade da Educação Física como componente curricular (ALENCAR & LAVOURA, 2012, p. 162).

Nos relatos descritos pelo *Coletivo de autores articulados ao grupo LEPEL* (2010) e pelos estudos de Alencar & Lavoura (2012) fica evidente que a construção do referencial curricular para a Educação Física na Bahia perpassou por debates dentro da secretaria de educação – por meio das DIREC/SEC/BA – constatados a partir dos eventos promovidos pela própria secretaria, pelas universidades estaduais e pela UFBA; pelas discussões por dentro do GTT ESCOLA do Colégio Brasileiro de Ciências do esporte

(CBCE) e pela construção de um documento realizado pelo Grupo de Professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino da Bahia – GEPERP (LEPEL/FACED/UFBA, 2010; ALENCAR & LAVOURA, 2012). Frente a esta discussão, em 2013, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da Diretoria da Educação Básica, considerando a importância de subsidiar as ações de currículo das escolas da Rede Estadual, publica as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos (OCEF). Documento que agrega não só a Educação Física, como todas as áreas do conhecimento da Educação Básica que compõe a grade curricular para o Ensino Fundamental. As OCEF (2013) é o documento de referência da Secretaria da Educação para auxiliar as unidades escolares de ensino fundamental da rede estadual, na estruturação de seus currículos. Este documento de referência se propõe, também, contribuir como orientação curricular para as redes municipais, sobretudo as que ainda não constituíram seus sistemas de ensino⁸.

Pelo exposto, fica evidente que o processo de construção de um currículo para a Educação Física na Bahia desenhava-se com aproximações à proposição pedagógica Crítico-Superadora. Todo o levantamento realizado pelo Coletivo de autores articulados ao grupo LEPEL (2010) junto ao GEPERP e DIREC's, dentre outros encontros, seminários e congressos relatados por Alencar & Lavoura (2012), apontavam nesta direção. Porém, no horizonte de possibilidades que envolvem os debates acerca daquilo que deve ser objeto da educação básica na produção do conhecimento em educação física (ponto de partida deste objeto) há de se considerar outras perspectivas e/ou justificativas para as devidas aproximações (ou não) com a proposição Crítico-Superadora na produção da OCEF.

2.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Adentrando no conteúdo do documento, dividimos esta exposição em três pontos: 1) *Primeiras notas* – que trata da apresentação do documento no diálogo com os professores e professoras, da proposta do documento: intencionalidades e estrutura e do capítulo 1 “Os tempos do ensino fundamental de 8 e 9 anos: implantação, convivência e extinção”; 2) algumas *considerações sobre a concepção de ensino e aprendizagem*; 3) por último, *O currículo* – que abrange a análise da organização geral do currículo da

⁸ Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>>. Acesso em: 14 de Nov. de 2019.

OCEF e suas subdivisões em *Propostas curriculares, Parte diversificada e Conteúdos referenciais*.

2.2.1 PRIMEIRAS NOTAS

Embora não apresente dados detalhados sobre o processo de sua construção, nem a discussão em suas fontes primárias no esforço de organização coletiva do documento, a OCEF tem como ponto de partida o diálogo direto com os professores e professoras da educação básica, situando-os/as no conjunto de políticas educacionais para o estado, traduzidos nos 10 compromissos presentes no Programa Todos Pela Escola.

Segundo elementos do próprio documento, as OCEF pautam-se especificamente em 3 desses compromissos, no sentido de contribuir para com a sua consolidação no âmbito da educação básica na Rede Estadual de Ensino da Bahia, sendo estes:

- Alfabetizar as crianças até 08 anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar
- Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular
- Inovar e diversificar os currículos escolares promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento, às artes e à cultura (BAHIA, 2013, p. 11).

Para melhor entender o conjunto de políticas concentradas no Programa Todos Pela Escola – ao qual está inserida a OCEF, nos limites das suas atribuições supracitadas – com o intuito de “fazer valer o direito constitucional de aprender aos estudantes”, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia estabeleceu esses 10 compromissos/metasp para nortear suas ações e mobilizar mais recursos e conhecimento de base científica para melhorar o desempenho dos estudantes das redes estadual e municipais.⁹

Nesse sentido, buscamos localizar por meio digital, utilizando o próprio nome do programa como descritor, algum arquivo (artigo, resumos, textos produzidos pela secretaria de educação, dentre outros) e/ou documento referente ao *Todos Pela escola*. Como resultado, localizamos dados da apresentação de um relatório do *Programa Todos Pela Escola* assinado por Osvaldo Barreto até então secretário da Educação da Bahia (2009 – 2015).

Em destaque, analisamos o conjunto de compromissos que se manifestam com o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender, sendo estes: 1) alfabetizar as

⁹ Disponível em:< <http://www.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/todos-pela-escola>>. Acessado em: 14 de Nov. de 2019.

crianças até 08 anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar; 2) fortalecer a inclusão educacional; 3) ampliar o acesso à educação integral; 4) combater a repetência e o abandono escolar; 5) assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; 6) valorizar os profissionais da educação e promover a sua formação; 7) fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino; 8) inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura; 9) estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar; 10) garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho (BAHIA, 2013).

Nesta mesma incursão, ao acessarmos a página do programa disponível no site da Secretaria de Educação, apenas encontramos referências aos 5 primeiros compromissos supracitados – em que pese faça referência aos 10. Ademais, vale ressaltar que o Todos Pela Escola compôs um conjunto de políticas e estratégias a serem alcançadas até o ano de 2014, tornando-se inviável fazer o confronto dos dados à medida em que não se tem disponível para acesso ao documento em sua versão original, apenas relatos e resumos ao domínio público, disponíveis pela Secretaria de Educação da Bahia.

Retomando as suas determinações, a OCEF tem como objetivo ser um documento orientador para a redefinição e reestruturação dos currículos do Ensino Fundamental de Nove Anos da Rede estadual da Bahia, a fim de contribuir também com os municípios que ainda não constituíram os seus sistemas de ensino, as escolas da rede privada e as modalidades de ensino em Educação do Campo, Educação especial, Educação Escolar Quilombola, Educação escolar Indígena, dentre outras. Ademais, a OCEF se impõe como resultado de uma produção coletiva, fundamentado na produção do inventário de dificuldades de aprendizagem, do mapeamento de conteúdos críticos das diversas áreas do conhecimento e a sistematização das alternativas metodológicas que estruturam pedagogicamente as medidas de tratamento do percurso (BAHIA, 2013, p. 11).

Por conseguinte, reiterando o diálogo com os professores (as) o documento-referência¹⁰ salienta as suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico em dois tempos: 1) um primeiro, apresentando as bases teóricas e metodológicas que

¹⁰ Trata-se das Orientações Curriculares e Subsídios didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (2013), assim referido no próprio texto do documento.

sustentam os ideais de educação defendidos pela Secretaria de Educação do estado; 2) outro, apresentando o conjunto de competências, habilidades, possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, no sentido de orientar as escolas no processo de reestruturação dos seus currículos na direção do Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013, p. 13).

Para tanto, a implantação desse modelo de organização curricular do Ensino Fundamental em nove anos, previa um regime de transição, tendo como marco referencial para o início da implantação gradativa, o ano de 2009. Em contrapartida, o processo de extinção gradativa do Ensino Fundamental de Oito Anos teve início um ano depois, em 2010, “como forma de garantir aos estudantes o direito de concluir o curso no mesmo regime em que iniciou” (BAHIA, 2013, p. 15).

A configuração da proposta ficou da seguinte forma:

Quadro 2: Convivência dos dois regimes de ensino: ensino fundamental de nove e oito anos

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano
1ª série	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano
2ª série	2ª série	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
3ª série	3ª série	3ª série	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano
4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5º ano	5º ano	5º ano	5º ano	5º ano
5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6º ano	6º ano	6º ano	6º ano
6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7º ano	7º ano	7º ano
7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8º ano	8º ano
8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9º ano

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (2013, p. 16)

Nesse modelo (EFNA), a organização do ensino na rede estadual da Bahia divide-se em dois tempos: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º). Ademais, o processo de inserção e matrícula de estudantes no ensino fundamental de nove anos segue o disposto no Parecer CNE/CEB nº 18/2005, sem prejuízos aos que já estão em processo de formação, de modo que, as instituições de ensino possam garantir a convivência entre os dois regimes do ensino fundamental (de oito e de nove anos) até o final do processo de implantação.

Desta forma, a implementação do EFNA segue como resposta a três demandas vigentes: a) a de melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam os estudos, alcançando maior nível de escolaridade; e c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BAHIA, 2013, p. 17).

Frente a este detalhamento, o documento-referência traz alguns dados sobre a realidade dos estudantes que ingressam no ensino fundamental da rede pública de ensino na Bahia, situando que, em sua maioria, são oriundos de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, o que reflete na inserção tardia da maioria destes estudantes no ensino fundamental.

O Estado da Bahia, de acordo o Censo de 2010¹, comporta uma população residente de 14.016.906 milhões de baianos. As crianças e os adolescentes (de 6 a 14 anos) representam 16,4%, o que, em números absolutos, significa um contingente de 2.298.772 milhões de pessoas. Desse universo, aproximadamente, metade das crianças e dos adolescentes da Bahia 38% a 40%, é considerada pobre ou miserável, pois nasce e cresce em domicílios cuja renda per capita não ultrapassa um salário mínimo.

Uma aproximação do quadro da infância e da adolescência baiana mostra outros problemas que reforçam ainda mais a situação de vulnerabilidade em que se encontram. Por exemplo, referente à saúde e à qualidade de vida, 31,2% da população residente em domicílios particulares têm saneamento inadequado e rendimento nominal domiciliar per capita médio mensal de até R\$ 70,00. Alarmante também constatar que 53,4% da população residente em domicílios particulares, com saneamento inadequado, têm rendimento nominal domiciliar per capita médio mensal de até 1/4 salário mínimo (o que corresponde a R\$ 127,50). Desnecessário ressaltar que esta população encontra-se matriculada e estudando na rede pública de ensino (BAHIA, 2013, p. 18).

Considerando a margem de erro entre os dados levantados pelo censo de 2010 e confrontando com alguns dados apresentados pelo secretário da educação em 2013 no *relatório do Programa Todos Pela Escola*, no qual expõe em números a educação no estado, obtendo um panorama de 1.385 escolas distribuídas nos 417 municípios, atendendo a um total de 1.008.093 estudantes, destes, 352.336 matriculados no ensino fundamental. Para suprir as demandas do ensino, o corpo docente conta com 41.028 professores – não especificando o regime contratual (BAHIA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013).

Retomando as suas atribuições (referindo-se a OCEF), o documento-referência finda o seu segundo capítulo discorrendo que “à escola, cabe, então, acolher estas crianças e adolescentes ao tempo em que estuda possibilidades de adequar o seu projeto pedagógico a esta realidade, para que, ao longo dos tempos, possa reverter a situação descrita” (BAHIA, 2013, p. 18).

Para pensarmos hipoteticamente sobre estes dados – levando em consideração que nem o documento nem o relatório apresentam detalhadamente um quantitativo específico na proporção Escolas/Professores/Estudantes por nível de ensino – em linhas

gerais, se optarmos por analisar grosseiramente o contingente de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos (2.298.772 em 2010) e a quantidade de estudantes matriculados do ensino fundamental até 2013 (352.336) veremos que aproximadamente 1/6 deles estão efetivamente matriculados na rede pública. Em condições de vida supracitadas pelo próprio documento, torna-se evidente que os outros 5/6 dos jovens entre 6 e 14 anos não estão [em sua totalidade] matriculados na rede privada de ensino. Desta vez, refletindo a proporção: Professores (41.028 em 2013) – Estudantes (1.008.093 em 2013), ainda que desconsiderando: as especificidades por área, o regime contratual e o nível de ensino; pegando como exemplo situacional o 4º e 5º Anos Iniciais do ensino fundamental que agrupam o menor número de componentes curriculares (4 – linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática), dividindo grosseiramente pelo número total de professores obtemos um resultado de 10.257 que se dividirmos pela quantidade total de estudantes matriculados (1.008.093) fica uma proporção de aproximadamente 99 alunos por professor.

Neste sentido, entendemos que mapear o perfil dos estudantes e a conjuntura educacional – tanto no documento-referência quanto no relatório da Secretaria de Educação – carece de fontes mais concretas e análises mais sistemáticas dos dados confrontados na construção da justificativa.

2.2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Seguindo a estrutura do documento-referência, o capítulo 3 é dedicado a exposição da concepção de ensino e aprendizagem que norteiam as propostas (objetivos, público alvo, organização curricular) que fundamentam a OCEF.

De forma breve, são apresentadas as leis nas quais se respaldam para fundamentar uma proposta pedagógica que:

[...] promova a diversificação dos tempos e espaços educativos, que supere a fragmentação e a desarticulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo e valorize as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando o respeito e as várias manifestações de cada comunidade. (BAHIA, 2013, p. 19).

Nestes termos, a concepção de ensino na OCEF perpassa pela ideia de “[...] que o processo de desenvolvimento do ser humano está implicado em várias dimensões humanas que precisam ser consideradas: genéticas; histórico-sociocultural; afetiva;

interação e mediação da construção do conhecimento, dentre outras”. Tomando como fundamentos as teorias de Wallon, Vygotsky, Piaget e Ferreiro (BAHIA, 2013, p. 19).

De antemão, é possível constatar um hibridismo de concepções que se contrapõe do ponto de vista gnosiológico, demarcado especificamente por duas correntes distintas na qual se defende a teoria histórico-cultural a partir das contribuições de Lev Vygotsky e o construtivismo partindo de uma perspectiva voltada ao desenvolvimento a partir de determinações biológicas.

[...] Ao tempo em que recomendamos um estudo aprofundado acerca dessas teorias, tomamos, neste conjunto, a ideia de que a criança de 6 anos é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói senti dos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (BAHIA, 2013, p. 19).

Sem mais contribuições para pensar tais concepções, é deixado a cargo do professor o estudo mais aprimorado destas teorias, o que contradiz a própria maneira como é direcionado o documento-referência à comunidade docente nos capítulos introdutórios.

Para pensar a direção do ensino por meio do trabalho pedagógico, a OCEF traz o entendimento de que ensinar e aprender constituem uma unidade dialética caracterizada pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno. Ou seja, aquilo que se propunha a orientar a construção dos currículos, subsidiar o trabalho pedagógico e, do ponto de vista do conjunto das políticas para a educação no estado, garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, deixa a cargo dos próprios sujeitos (professores e estudantes) o entendimento e a responsabilidade do grau de apropriação e da metodologia adotada para a construção desse conhecimento, a medida em que compreende o processo de aprendizagem partindo de três situações pontuais: 1) a mobilização do estudante para o conhecimento, que segundo o documento, consiste em provocar, acordar, vincular e sensibilizar o estudante em relação ao objeto de conhecimento. Como se estivesse intrínseco ao indivíduo as potencialidades requeridas para dar início a esse processo, desconsiderando o grau de aproximação com o objeto do conhecimento a ser estudado; 2) a construção do conhecimento, entendido como desenvolvimento operacional, mediado pela pesquisa/investigação, estudos individuais e exercícios; 3) elaboração de sínteses acerca do conhecimento, compreendido como período no qual é requerido a elaboração de síntese e sistematização do conhecimento acumulado (consolidação de conceitos).

2.2.3 O CURRÍCULO

A perspectiva curricular na OCEF avoca para si uma concepção de prática social como eixo estruturante da proposta, assentadas em bases de um “currículo flexível”, considerando a diversidade local e regional na qual irá se desenvolver o trabalho pedagógico. Esta estrutura dispõe de duas *propostas curriculares (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)*, de *uma parte diversifica* e de *conteúdos referenciais*.

Nesta perspectiva, o currículo atual procura agregar vias mais complexas de formação integral e volta-se para a diversidade, atento a temas e conteúdos de natureza mais crítica, também está situado legalmente com a inclusão de algumas leis para o ensino fundamental (BAHIA, 2013, p. 20).

Para tanto, o documento insere como referências: a Lei nº8.069/90 (Estatuto da criança e do adolescente); Lei nº9475/97 (Dispõe sobre o ensino religioso); Lei nº9795/99 (Dispõe sobre a educação ambiental); Lei nº11.769/08 (Dispõe ensino da música na educação básica) e a Lei nº11.645/08 (Inserção das culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena).

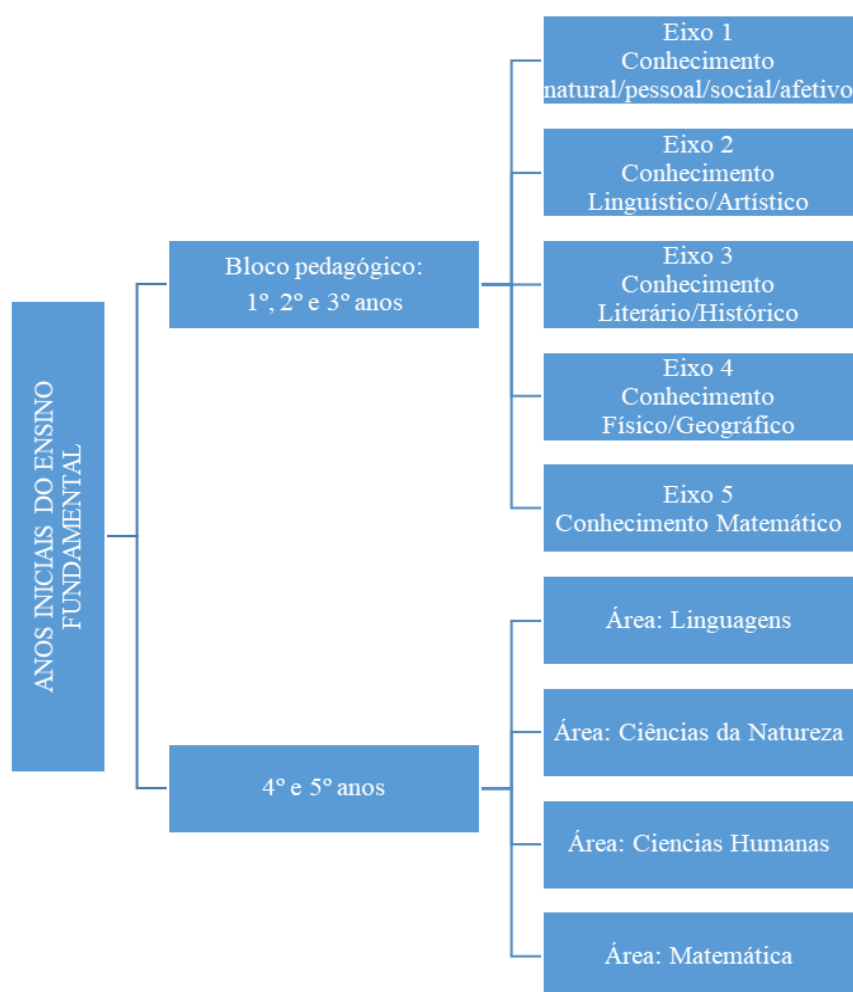
Este mesmo currículo deve ainda se organizar a partir de uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada. Nesta proposta, ele se apresenta por área de conhecimento, e os componentes curriculares, que dele fazem parte, contemplam eixos estruturantes e temáticos que atendem aos principais anseios e expectativas de sujeitos e grupos que compõem e constroem o ambiente e o espaço escolar da educação pública estadual (BAHIA, 2013, p. 20).

Posto isto, a organização do EFNA encontra-se subdividida em dois “tempos”¹¹ (momentos): a) Anos Iniciais – tendo abrangência do 1º ao 5º ano e; b) Anos Finais – compreendendo o período do 6º ao 9º ano.

Em conformidade com o disposto no art. 30, incisos I e II e § 1º da Resolução CNE/CEB nº 7, de 2010, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam duas subdivisões: do 1º ao 3º ano, organizado em Bloco pedagógico, reunindo 5 (cinco) eixos temáticos em torno do eixo estruturante Alfabetização e Letramento e os 4º e 5º anos dividido por áreas do conhecimento - Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática.

¹¹ Referência para a organização do Ensino Fundamental – Tópico 4.2.3 das Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos (2013, p. 24).

Figura 2: Organização curricular dos Anos Iniciais do EFNA



Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013)

Levando em consideração a estrutura em evidência, compreende-se a partir das suas subdivisões, orientações didáticas e organização curricular distintas. Destarte, a compreensão subjacente ao eixo estruturante Alfabetização e Letramento – que abrange o Bloco pedagógico do 1º ao 3º ano – tem como referência a noção de alfabetização como “[...] conquista/compreensão/domínio do sistema de escrita e da fala da língua materna”.

Um estudante está alfabetizado quando domina o sistema, além da decodificação. Estar alfabetizado está além de conhecer letras, juntá-las, soletrar sílabas e/ou palavras; falar desse ou daquele jeito. Portanto, alfabetizar exige do professor/alfabetizador dominar o sistema, compreender como o estudante aprende, como ele transita dentro do sistema e passa a dominá-lo. O letramento vem antes, durante e após a alfabetização. É o uso social do sistema de escrita. O estudante se alfabetiza em situações de letramento. Alfabetizar e letrar são dois processos que se completam e são indissociáveis. (BAHIA, 2013, p. 39).

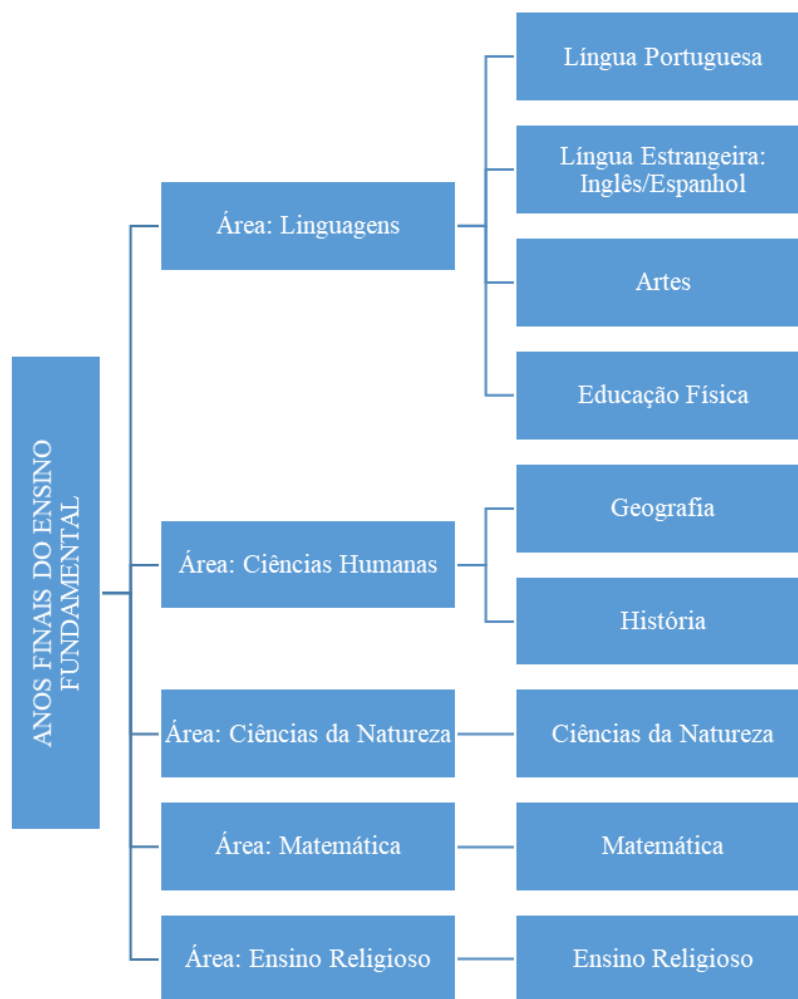
Nestes termos, os conhecimentos que compõem o processo de Alfabetização e Letramento conotam uma proposta de interdisciplinaridade. Portanto, no documento-referência, os 3 primeiros eixos temáticos para o trabalho pedagógico do 1º ao 3º ano, respaldam-se nos conhecimentos pessoal e social, com foco nas construções individuais e coletivas (relações interpessoais), “além de iniciar o acesso, o conhecimento e as sistematizações sobre a língua materna (oral e escrita), e a linguagem de forma geral, focando: nas Artes Visuais, Cênicas, Visuais e na Música; assim como na Educação Física, através dos jogos e brincadeiras.” Ademais, as ciências em geral e a história também compõem esse leque de conhecimentos. Os dois últimos eixos desdobram-se em Conhecimento Físico/Geográfico e Matemático; “são eixos que estruturam a visão conceitual da Matemática proposta, afim de que seja viabilizada aprendizagem significativa e uma Matemática mais crítica e reflexiva no âmbito do ensino fundamental” (BAHIA, 2013, p. 40).

A organização do 4º e 5º anos indicam subdivisões distintas. O ensino transita por Áreas do conhecimento¹² que reúnem um ou mais componentes curriculares de acordo com suas especificidades (exemplificado na Figura 01). Para tanto, algumas áreas abrangem mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas); outra trata de conhecimentos gerais – agrupando conhecimentos inter-relacionados com diversos componentes (como é o caso das Ciências da Natureza e a Matemática. Nessa estrutura, a Educação Física manifesta-se por dentro da Área: Linguagens, porém, não como um componente específico, mas como um eixo integrado ao componente Arte (Eixo 2 – Artes Corporais/Educação Física).

Frente a Proposta Curricular do 6º ao 9º ano, reconhecemos a sua organização da seguinte forma:

¹² Em conformidade com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – Art. 13 “[...] As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados”. Desta forma, a OCEF (2013) sugere que as etapas dos currículos para o Ensino Fundamental estejam organizadas por Áreas do conhecimento – componentes curriculares – eixos temáticos.

Figura 3: Organização curricular dos Anos Finais do EFNA



Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013)

O ensino passa a agregar mais componentes curriculares, “melhor” delimitados de acordo com seus eixos temáticos. A Educação Física é designada como um componente específico o qual engloba “[..] sistematicamente os conteúdos estruturantes da cultura corporal (os jogos, os esportes, as danças, as lutas, a ginástica, a capoeira entre outros) conhecidos e reconhecidos socialmente de forma a elevar o padrão cultural dos estudantes no que diz respeito a sua práxis em diferentes âmbitos da vida escolar e extraescolar. (BAHIA, 2013, p. 97).

Figura 4: Eixos temáticos que orientam o ensino da EFNA



Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013)

Por conseguinte, a organização para o trato com o conhecimento da Educação Física do 6º ao 9º “ tem como objetivo avaliar sistematicamente os saltos qualitativos nas competências, habilidades e valores dos estudantes em relação à cultura corporal”, posto que, as temáticas que a compõem, agregam conhecimentos que serão trabalhados e consolidados ao longo dos anos finais do ensino fundamental. (BAHIA, 2013, p. 116).

3 A PRODUÇÃO DO COHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta dissertação temos como objeto a abordagem do ensino da Educação Física nas *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos do estado da Bahia* (OCEF). Interessa-nos conhecer como o documento de referência curricular do estado da Bahia (OCEF) sistematiza o trato com o conhecimento da Educação Física para o ensino fundamental e quais as relações que este documento estabelece com o debate que vem sendo produzido e acumulado na área, considerando-se as proposições para o ensino deste componente na Educação básica.

Em tempo, faz-se necessário precisar o que entendemos como proposições pedagógicas para a Educação Física. Neste sentido, dialogamos com Saviani (2005) retomando a sua demarcação conceitual quando trata daquilo que se entende enquanto teoria da educação e como Pedagogia. Partindo da premissa de que toda pedagogia é uma teoria da educação, mas nem toda teoria da educação se constitui como uma pedagogia.

Com efeito, entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2005, p. 1).

Nestes termos, estabelecemos como critério para situar as proposições de ensino da Educação Física (ou proposições pedagógicas da Educação Física) supracitadas, o entendimento da pedagogia como uma teoria da prática educativa, que se estrutura a partir e em função dessa prática e tem como objetivo formular diretrizes e orientar o trabalho pedagógico. Desta forma, entender as pedagogias como um método que se debruça no estudo das atividades educativas, requer compreender o movimento que adotam e a posição que assumem em determinadas circunstâncias. Reconhecê-las, portanto (as pedagogias), tão somente como metodologias [procedimentais] de ensino, seria um equívoco.

Utilizamos esta prerrogativa (no diálogo com Saviani) para justificar o não reconhecimento (nesse estudo) de algumas propostas de ensino da Educação Física que emergem [principalmente] no final do século XX e início do século XXI, e não se sustentam, do ponto de vista pedagógico, enquanto proposições pedagógicas, tendo em vista que: a) se limitam a estudar de modo unilateral a atividade educativa – seja exclusivamente pelas suas matrizes epistemológicas e/ou as que se configuram apenas como orientações metodológicas-procedimentais; e b) não partem daquilo que é fundamental para constituir uma abordagem pedagógica – analisar, sistematizar e orientar o processo de ensino aprendizagem –, em sua maioria, limitam-se à dimensão técnica, didática ou somente à dinâmica curricular como ênfase no processo educativo – a exemplo dos PCNs.

Com a finalidade de atingir os objetivos elencados nesta dissertação, neste capítulo, recuperamos brevemente os processos históricos que originam as principais referências epistemológicas que constituem a Educação Física como área de conhecimento e disciplina escolar. Desejamos expor as proposições que são conhecidas na área a fim de reconhecer os traços destas proposições nos documentos oficiais. Em seguida, trazemos as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física apresentando as suas características gerais.

De acordo com Húngaro (2013, p. 136) os anos 80 marcam a Educação Física brasileira enquanto um período em que se “iniciou um profundo processo de autocrítica” em uma conjuntura política que caminhava para o reestabelecimento de uma ordem social democrática, após um período de aproximadamente 20 anos imersos em um regime de governo autoritário – instaurado com o golpe militar de 1964 (CASTELLANI FILHO, 1998; HÚNGARO, 2013).

Até o final da década de 70, apesar de pedagógica, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas. Os influxos médico-militares criaram a falsa idéia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas. Essa postura tecnicista vinha ao encontro da censura e da repressão impostas a sociedade brasileira, subprodutos do golpe militar de 1964 (MARINHO, 2005, p. 23).

Nestes anos, temos a produção de um conjunto de obras¹³ que põem em questão aquilo que a Educação Física vinha sendo. O intenso debate travado nestes anos no âmbito

¹³ MEDINA, J. P. *A educação física cuida do corpo... e mente*. Campinas: Papyrus, 1983. TUBINO, M. G.; COSTA, V. L. (Org.). *Homo sportivus*. I ed. Rio de Janeiro: Palestra, 1984, v. II, p. 141-146. OLIVEIRA, V. M. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. BRACHT, V. *A Criança que*

dos Programas de Pós-Graduação que estavam surgindo no período, na Federação Brasileira de Professores de Educação Física (FBAPEF), no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em coleções editoriais (Papyrus, Ao Livro Técnico) e em periódicos¹⁴ colocou em questão (a) as políticas voltadas para a Educação Física e o esporte no Brasil¹⁵; (b) a formação dos professores de Educação Física¹⁶, (c) o aparato legal que dava sustentação à presença da Educação Física na escola¹⁷ e delimitava os limites e possibilidades dos praticantes¹⁸; (d) as finalidades da Educação Física em geral¹⁹ e da Educação Física escolar²⁰; (e) os conteúdos do ensino²¹; (f) as metodologias do

prática esportes respeita as regras do jogo... Capitalista. *Educação Física: Flexões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, v. , p. 180-190. OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. v. 1. 112p. OLIVEIRA, V. M. *As pedagogias do consenso e do conflito: a produção teórica da educação física brasileira nos anos 80*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

¹⁴ SPRINT, *Motrivivência*, RBCE, RBAPEF, *Semina*, Revista Brasileira de Saúde Escolar, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Corpo & Movimento, Revista da Fundação Esporte e Turismo, *Artus*.

¹⁵ CASTELLANI Filho, Lino. A política esportiva no reino do faz-de-conta. *Sprint - Revista Técnica de Educação Física e Desportos*, v. 3, p. 20-24, 1985.

¹⁶ ESCOBAR, M. O. Reformulação de Currículos de Formação em Educação Física. *Motrivivência*. Sergipe, v. Ano I, p. 63-67, 1988. TAFFAREL, C. N. Z. Capacidades e habilidades exigidas nas provas curso educação física. RBCE, 1985. TAFFAREL, C. N. Z. Perfil de ensino dos professores recém formados. RBCE, 1986. CARMO, A. A. Competência Técnica e Consciência política: em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1983. v. 200. 80p .

¹⁷ SOARES, C. L. Educação Física face à nova LDB. RBCE, v. 11, p. 25-29, 1989.

¹⁸ ESCOBAR, M. O.; BURKHARDT, R. Natação para portadores de deficiências. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. CASTELLANI Filho, Lino. Esporte e Mulher. *Motrivivência*, v. I, p. 7-10, 1988.

¹⁹ DACOSTA, L. P. Esporte para Todos: crítica ou autocrítica? *Corpo e Movimento*, v. 2, 1984. CARMO, A. A. Educação Física e Capitalismo. Educação Física e esportes na Universidade. 1ed. Brasília: Editora da Secretaria de Educação Física e Esportes, 1988, v. , p. 105-124. SILVA, J. B. F. Ideologia dos Valores Olímpicos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 2, n.3, p. 42-45, 1988. OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. v. 1. 112p .

²⁰ CARMO, A. A. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. In: Vitor Marinho. (Org.). Fundamentos Pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro: Gráfica Barbero, 1987, v. 1, p. 41-47. SILVA, J. B. F.; FREIRE, S. V. Coordenação Motora. *Artus*, v. 15, n.1-2, p. 53-53, 1985. SOARES, C. L. A Educação Física no Ensino de 1º Grau: do acessório ao essencial. RBCE, v. 7, p. 87-97, 1986. COSTA, V. L. M. Educação Física no 1º Grau. Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação. 2ª. ed. São Paulo: IBRASA, 1987. v. 1. 108p. SOARES, C. L. Função da Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física (Cessou em 2003. Cont. ISSN 1807-5509 Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso))*, v. 5, p. 34-41, 1991. SILVA, J. B. F. A Escola Desobediente. *Revista Da Fundacao Esporte e Turismo*, v. 1, n.3, p. 11-18, 1989.

²¹ GUEDES, Dartagnan Pinto. Estudo da composição corporal entre escolares de 11 a 16 anos de ambos os sexos. *Revista da Associação dos Professoras de Educação Física de Londrina, Londrina - PR.*, v. 3, n.6, p. 4-8, 1982. GUEDES, Dartagnan Pinto. Estudo da correlação entre somatótipo e variáveis de performance física em escolares. RBCE, São Paulo - SP, v. 3, n.3, p. 99-105, 1982. KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante na educação física. *Contexto & educacao*, v. 15, n.JUL/SET, p. 63-73, 1989. FREITAS, F. M. C. Judô: Crítica Radical. *Revista Motrivivência*, Universidade Federal de Sergip, v. 1, n.2, 1989.

ensino²²; (g) os nexos entre as finalidades da Educação Física e a conjuntura política²³; (h) a atuação dos professores²⁴; (i) as bases teórico-metodológicas nas quais a Educação Física vinha se fundamentando²⁵.

Estes debates possibilitaram desenvolver um conjunto de proposições teórico-metodológicas (TAFFAREL, 1997) que visavam (i) estabelecer um estatuto epistemológico para a Educação Física pensada como um campo científico específico²⁶; (ii) direcionar a formação de professores e (iii) o ensino da Educação Física escolar²⁷.

²² MARCELLINO, N. C. Problemática da Educação Física Escolar - pedagogia para as séries iniciais. RBCE, Campinas, v. 11, p. 30-35, 1989. SILVA, J. B. F. A Escola Desobediente. Revista da Fundação Esporte e Turismo, v. 1, n.3, p. 11-18, 1989. SILVA, J. B. F. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1989. v. 01. 156p. ESCOBAR, M. O. Natação e psicocinética. Novo enfoque pedagógico. Brasília. Boletim FIEP. No 2. Jun./1984., Brasília, v. v 54., 1984. TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. N. Z. Metodologia Esportiva e Psicomotricidade.. Recife PE: Gráfica Recife., 1987. TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Psicomotricidade e metodologia esportiva. RECIFE/PE: Gráfica Recife, 1987. 89p. ESCOBAR, M. O. Visão didática da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. MOLINA NETO, V. O Desporto voltado para uma nova Metodologia da Educação Física e o Esporte na Escola. Revista de estudos, Novo Hamburgo, v. 14, n.2, p. 21-23, 1991. TAFFAREL, C. N. Z.. Métodos criativos no ensino da educação física. Revista comunidade esportiva, 1985.

²³ CAVALCANTI, K. B. A função cultural do esporte e suas ambiguidades sociais. In: Lamartine Pereira da Costa; (Org.). Teoria e pratica do esporte comunitário e de massa. Rio de Janeiro: Palestra, 1981, v. I, p. 301-316. OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. v. 1. 112p. CASTELLANI Filho, Lino; Machado Neto, Olegário. Autoritarismo no Esporte. Corpo & Movimento, v. I, p. 7-9, 1984. CAVALCANTI, K. B. Esporte Para Todos: Um Discurso Ideológico. I. ed. SAO PAULO: IBRASA, 1984. v. I. 114p. TAFFAREL, C. N. Z. Educação física na nova república. Sprint, v. II, n. Esp., p. 17-19, 1985. FREITAS, F. M. C. Educação Física: decapitação cultural e hegemonia imperialista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 9, n.2, 1988. FREITAS, F. M. C.. Educação contra quem? In: OLIVEIRA, Vitor Marinho. (Org.). Fundamentos Pedagógicos / Educação Física. 1ed.Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, v. , p. -.

²⁴ CASTELLANI Filho, Lino. A (Des) caracterização Profissional-Filosófica da Educação Física. RBCE, v. 4, p. 95-101, 1983. CASTELLANI Filho, Lino. O Esporte e a "Nova República". Revista Corpo & Movimento, v. II, p. 7-10, 1985.

²⁵ OLIVEIRA, V. M.(Org.). Fundamentos pedagógicos-Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, v. 2, p. 146-156. SOARES, C. L. Educação Física Escolar: Questão Médica ou Pedagógica. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, v. 1, p. 31-35, 1990. KUNZ, E. Educacao fisica: concepções e mudanças. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 1989. SOARES, C. L.. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Editora Autores Associados, 1994. v. un. 167p . SILVA, J. B. F. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991. 153p .

²⁶ BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. v. 1. 159p .

²⁷ ESCOBAR, M. O. Contribuição ao debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública. Recife PE: Ed. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife., 1989. v. 1. 60p SOARES, C. L.. Fundamentos da Educação Física Escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 71, p. 51-68, 1990. TAFFAREL, C. N. Z.; SOARES, C. L.; ESCOBAR, M. O. A educação física escolar na perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação Física & Esporte: Perspectivas para o século XXI. CAMPINAS/SP: PAPIRUS, 1992, v. , p. 211-224. SOARES, C. L.; TAFFAREL, Celi N.Z. ; VARJAL, E. ; CASTELLANI FILHO, L. ; ESCOBAR, M. O. ; BRACHT, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. 1a.. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992. v. 1. 119p. SILVA, J. B. F. Educação de Corpo Inteiro. SAO PAULO: SCIPIONE, 1989. v. 01. 156p. SILVA, J. B. F. Perspectivas para a educação física escolar. *Revista paulista de educação física*, v. 5, n.1/2, p. 76-76, 1991.

Esta intensa movimentação no âmbito da Educação Física como campo do conhecimento pode ser explicada à luz das análises efetuadas por Dermeval Saviani (2013) na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Nesta obra, o autor expõe as principais tendências pedagógicas na educação brasileira, analisando-as sob perspectiva histórica, paralelas às determinações de cada “escola” ou ideia pedagógica hegemônica na área da educação:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: eletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico social dos conteúdos e pedagogia histórico crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2013, p. 19-20).

Esta movimentação no âmbito mais amplo da educação vai influenciar a produção do conhecimento em Educação Física, inclusive, porque foi a educação que se abriu como alternativa frente à quase inexistência de cursos de pós-graduação de Educação Física na área de ciências humanas²⁸. No 4º período (1969-2001) – especificamente no primeiro (1969-1980) e segundo (1980-1991) ciclos, vamos encontrar a explicação para as produções que serão desenvolvidas no âmbito da Educação Física.

²⁸ A formação dos principais quadros que estão debatendo a educação física no Brasil nos anos 80 vai ocorrer na Universidade Gama Filho, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas PPG em Educação), na Universidade de Santa Maria e na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPG em Educação).

No âmbito da educação, está em evidência o avanço da concepção pedagógica produtivista e suas vertentes – dentre estas, a “pedagogia tecnicista”²⁹. As relações entre trabalho e educação cada vez mais estreitas e a preocupação na formação pelo e para o trabalho empurra cada vez mais a formação humana para o plano secundário em prol da formação profissional. O trabalho torna-se elemento central no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se como finalidade do processo educativo (SAVIANI, 1994).

No interior dessa relação (Educação – Educação Física), entre os anos os anos 1980 colocam em xeque as raízes históricas da Educação Física no Brasil: o seu compromisso com a preparação dos corpos fortes e saudáveis, a disseminação de uma perspectiva empirista/positivista de ciência e da preponderância do indivíduo como organismo inteiramente biológico, o seu ideal higienista servindo como mecanismo de sustentação/disseminação ideológica, de adestramento dos corpos e manutenção da saúde para o trabalho dentro do modo de produção capitalista (SOARES, 2012).

A Educação Física, à medida em que se adequava aos padrões estabelecidos da ordem vigente de cada período, tinha/tem seu direcionamento subordinado aos interesses da classe dominante e/ou emergente (HÚNGARO, 2013)³⁰.

A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais (SOARES, 2012, p. 76).

Os mesmos supostos contribuíram para a inserção e manutenção da Educação Física nas escolas cívico-militares no período de governo militar no Brasil, além da ênfase no ensino técnico desportivo. Dentre outras determinações, Húngaro (2013, p. 139) ressalta mais uma funcionalidade assumida pela Educação Física no Brasil durante este período: a de contribuir com a manipulação das consciências, ou seja, de disseminação e repressão ideológica (disseminação do ideal patriótico e conservador e repressão ao que se opunha às determinações impostas pelo modelo de governo militar).

²⁹ No âmbito da educação física a crítica à perspectiva tecnicista torna-se pública com a obra OLIVEIRA, V. M. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

³⁰ FREITAS, F. M. C. Educação Física: decapitação cultural e hegemonia imperialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 9, n.2, 1988. CARMO, A. A. Educação Física e Capitalismo. Educação Física e esportes na Universidade. 1ed. Brasília: Editora da Secretaria de Educação Física e Esportes, 1988, v. , p. 105-124. SOARES, C. L.. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Editora Autores Associados, 1994. v. un. 167p .

Para que possamos, contudo, resgatar os primeiros sinais emitidos no interior da educação física na direção do reestabelecimento de um debate interrompido abruptamente com o golpe de abril de 1964, temos que viajar de volta no tempo e nos localizar no ano de 1980, quando os ares de uma “abertura política” passaram a soprar, ainda que timidamente, acalentando as esperanças de democratização da sociedade, cujos segmentos sociais, em parcelas cada vez mais significativas, já vinham dando sinais, cada vez maiores, de insatisfação e cansaço de todos aqueles anos de autoritarismo. (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 154).

O debate que envolve a Educação Física [pós governo militar], no âmbito da produção do conhecimento naquilo que trata da sistematização/organização de referenciais teóricos e metodológicos para o ensino na educação básica, desde a sua gênese no Brasil enquanto área do conhecimento “autônoma”, é objeto de disputa³¹.

A elaboração de proposições pedagógicas que dessem conta – a luz de um referencial teórico que possibilitasse atribuir cientificidade ao trabalho pedagógico – de explicar o enfoque da disciplina a partir dos conhecimentos específicos relativos a área, à delimitação de um objeto de estudo pautado em pressupostos ontológicos e epistemológicos, os fundamentos necessários para a organização do processo de ensino-aprendizagem e a direção para a formação humana – do ponto de vista teleológico – são elementos centrais que constituem esse debate e perpassam pela formação profissional e trabalho pedagógico com a Educação Física na educação básica (TAFFAREL, 1997).

Esse processo de (re)formulação da Educação Física – retomado em meados dos anos 1980³², “quando os ares de uma abertura política passaram a soprar” (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 154) – sob uma perspectiva pedagógica referenciada em matrizes epistemológicas/filosóficas tem em seus primeiros ensaios, tensionamentos sobre a constituição da área como ciência e o seu objeto de estudo (TAFFAREL, 1997).

Levantando essas propostas epistemológicas para a Educação Física, Taffarel (1997) reconhece na literatura – em especial nas discussões que estavam por dentro dos grupos de pesquisa, seminários e congressos – 12 proposições epistemológicas em

³¹ Para pesquisadores da área, a década de 1980 e 1990 demarca um período de intensificação nos debates na produção do conhecimento em Educação Física em busca da construção de uma identidade/autenticidade científica que superassem os métodos de ensino até então herdados dos médicos higienistas e militares (BRACHT, 1997; CASTELLANI FILHO, 1998; MARINHO, 2005; HÚNGARO, 2013).

³² Kunz (2004) analisa esse momento (década de 1980) como um período de denúncia sobre hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela educação física, que coincide com as discussões em torno da obrigatoriedade da educação física em todos os níveis de ensino e das exigências de formação específica para ministrar o componente.

evidência: 1ª) Educação Física/ciência do esporte (CBCE); 2ª) Ciência do movimento humano (LE BOULCH); 3ª) Ciência da motricidade humana (MANOEL SERGIO); 4ª) Ciência das atividades corporais (CAGIGAL); 5ª) Ciência do treino corporal (BENTO); 6ª) Ciência do desporto (GAYA); 7ª) Ciência do esporte (FROGNER); 8ª) Educação Física como arte da mediação (LOVISOLO); 9ª) Educação Física como filosofia das atividades corporais (SANTIN); 10ª) Educação Física enquanto pedagogia dentro de um projeto antropológico (GAYA); 11ª) Educação Física enquanto campo acadêmico e de vivências sociais (BRACHT); 12ª) Educação Física como campo da cultura corporal cujo objeto de estudo, no interior da escola, é a expressão corporal como linguagem³³(COLETIVO DE AUTORES). (TAFFAREL, 1997, p. 114).

Este movimento de repensar a Educação Física do ponto de vista epistemológico/filosófico demarcou os primeiros ensaios na produção do conhecimento da área que avançaram nos estudos para além do empirismo e do tecnicismo até então aplicados pelos médicos higienistas e militares como eixo/conteúdo central da formação básica e superior (SOARES, 2012).

Estes ensaios abriram horizontes de estudos e pesquisas na Educação Física, considerando como fundamento o seu caráter pedagógico, reconhecendo as suas possíveis contribuições como disciplina da educação básica, bem como seu caráter formativo, científico e social. Nesse sentido, constitui-se na Educação Física, proposições pedagógicas (TAFFAREL, 1997) que demarcam diferentes posicionamentos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, destacando-se como referências as proposições da:

1. Concepção de aulas abertas a experiência – pautando-se especificamente na crítica ao ensino do esporte como eixo de ensino da Educação Física escolar. Defendendo uma proposta de aula aberta à experimentação, tendo como referência para aprendizagem a “reflexão sobre a ação”, direcionada pelo próprio indivíduo (HILDEBRANDT, 1986).

³³ Destacamos aqui, no que diz respeito à referência da *expressão corporal como linguagem*, sendo esta o objeto de estudo da Educação Física na escola, demarca os primeiros ensaios da proposição de ensino Crítico-Superadora. No Posfácio a 2ª edição (2012), intitulada “Coletivo de autores: a cultura corporal em questão” a professora Michelle Ortega Escobar coloca esta afirmação como um erro. E aponta uma nova elaboração que compreende a Educação Física como uma disciplina “que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área aqui chamada de *cultura corporal*” (Coletivo de autores, 2012, p. 129). Nesse sentido, compreende a *cultura corporal* como parte da cultura do homem. “Configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem” (Coletivos de autores, 2012, p. 127).

2. Concepção Desenvolvimentista – trazendo contribuições relativas ao conhecimento dos processos fisiológicos do crescimento, desenvolvimento humano, do ponto de vista da maturação biológica do indivíduo, para o desenvolvimento de habilidades motoras e psico-motoras. Estas, tornam-se foco do ensino da Educação Física, sistematizadas de acordo com cada faixa etária, levando em consideração os graus de complexidade do movimento (GO TANI et. al, 1988).
3. Concepção Construtivista com ênfase na psicogenética – tem como principal referência os estudos de Piaget (perspectiva construtivista de aprendizagem) com uma proposta de orientação das aulas a partir da então denominada "cultura da criança", ontologicamente definida como tendo a essência de especialista em brincar (FREIRE; FREIRE & SCAGLIA 1989).
4. Concepção Crítico-Emancipatória – Destaca a Cultura de Movimento como elemento fundamental – e objeto de estudo da Educação Física. Defende uma proposta de transformação didático-pedagógica do esporte, mediada pela ação comunicativa, para promover a transformação e emancipação dos sujeitos (KUNZ, 1991).
5. Concepção Crítico-Superadora – uma abordagem que defende a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física tendo como foco central do ensino a apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade e a superação do modo de produção capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992).
6. Concepção que evidencia a atividade física voltada à promoção da saúde – colocando como elemento central a instauração de programas escolares permanentes para a prevenção do sedentarismo – considerando este um fator de risco a saúde dos escolares [futuros adultos] -, com ênfase na promoção do hábito da atividade física por toda a vida (GUEDES & GUEDES, 1993).

Ampliando os horizontes de cada categoria, vejamos brevemente o que cada uma das proposições delimita como conteúdo, método de ensino/possibilidades metodológicas e Finalidades do ensino/objetivos da aprendizagem. Nesse sentido, apresentamos um quadro com a síntese do que cada proposição discorre nos seus textos de referência e alguns elementos destacados nos estudos de Silva (2011), Santos (2017) e Jesus (2019).

Quadro 3: Categorias x Proposições pedagógicas da E.F.

PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DA E.F.	<i>Aulas abertas a experiências</i>	<i>Desenvolvimentista</i>	<i>Construtivista</i>	<i>Crítico-Emancipatória</i>	<i>Crítico-Superadora</i>	<i>Atividade física voltada a promoção da saúde</i>
CONTEÚDOS DE ENSINO DA E.F.	“[...] conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente e no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto”	“[...]estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras e de capacidades físicas, através de experiências motoras oferecidas em ambiente propício e organizado de acordo com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos envolvidos.” (GO TANI et al, 1988).	Cultura da criança ou Cultura infantil: Jogos e brincadeiras; Desenvolvimento motor (habilidades motoras).	“o movimento humano no centro do processo de ensino-aprendizagem, e não o esporte.” (KUNZ, 2004)	Conteúdos da cultura corporal historicamente acumulados (Jogos, Dança, Lutas, Esporte, Capoeira e ginástica).	“atividade física” ou o “movimento humano” como promoção da saúde” (GUEDES E GUEDES , 1993).
METÓDO DE ENSINO	“[...] a construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para a superação de situações de vida presentes e futuras”. “[...] o ensino da Educação Física persegue uma concepção que se compõe de situações	“[...] é evidenciada uma das tarefas primordiais da Educação Física escolar: estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras e de capacidades físicas, através de experiências motoras oferecidas em ambiente propício e	“A ação corporal das crianças enquanto mediadora de uma aprendizagem significativa.” Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores,	Ação comunicativa; ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um levado grau de responsabilidade	o conteúdo do currículo escolar é concebido a partir de uma evolução espiralada das formas mais elementares as mais complexas, conforme organização exposta nos	“a) fornecer oportunidades aos educandos de se tornarem ativos fisicamente; e b) ordenar seqüências de experiências educativas que lhes permitam adotar um estilo de vida ativo ao longo de

	construídas para a ampliação do horizonte de experiências” (HILDEBRANDT e LAGING, 1986).	organizado de acordo com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos envolvidos.” (GO TANI et al, 1988).	apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer.” (FREIRE, 1997).	política, social e reflexiva.	ciclos de aprendizagem	toda a vida”. (GUEDES E GUEDES , 1993).
FINALIDADES DO ESINO DA E.F. (Objetivos da aprendizagem)	“O ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente e no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto. Portanto, o aluno deve tronar-se aberto dentro da realidade esportiva” (HILDEBRANDT e LAGING, 1986).	“[...] se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. ” (GO TANI, et al, 1988).	“A educação para o desenvolvimento de habilidades motoras.” “O objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.” (FREIRE, 1997).	“[...] aprendizagem de determinadas competências pelo movimento o aluno seja capacitado a se Sujeito do seu próprio agir.” “[...] que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si suas possibilidades de atuar.” (KUNZ, 2004)	Formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.	“Preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (GUEDES E GUEDES , 1993).

Fonte: Quadro elaborado a partir dos estudos de Jesus (2019), Santos (2017) e Silva (2011).

Estas proposições, além de constituírem o debate do marco teórico-conceitual que terá forte impacto na história da investigação e da formação de professores de Educação Física no Brasil, tornaram-se as principais referências sistematizadas para o ensino da disciplina enquanto componente curricular da Educação básica, ainda que não estejam assumidas em todo o território nacional, apresentando-se com mais força nas regiões nas quais vêm sendo produzidas. Em síntese, estabeleceram-se como bases teóricas, epistemológicas e metodológicas que subsidiam e direcionam o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física no Brasil, ainda que os professores não tenham consciência desta influência.

Para tanto, é preciso ressaltar que as proposições pedagógicas em questão não findam o debate aberto na produção do conhecimento em Educação Física, nem tampouco tornaram-se hegemônicas nacionalmente, a ponto de se destacarem unicamente como referencial para o ensino. Desenvolveram-se em cada região do país maiores aproximações com determinada proposição, em geral por conta da construção de grupos de pesquisas e pela forte influência de suas referências nas lideranças desses grupos e nos cursos de formação de professores – elemento também apontado por Taffarel (1997).

Contudo, considerando os limites e críticas as suas propostas, permanecem como principais referências sistematizadas [do ponto de vista pedagógico] para orientar o ensino da Educação Física na educação básica. Por esta razão, é a partir daquilo que cada uma destas proposições delimita como *conteúdo, método de ensino/possibilidades metodológicas e Finalidades do ensino/objetivos da aprendizagem* que vamos realizar a leitura das OCEF.

4 O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA OCEF

Neste capítulo analisamos as possibilidades metodológicas e os conteúdos referenciais para o ensino da Educação Física presentes na OCEF, confrontando com as proposições pedagógicas para a Educação Física e identificando as aproximações, distanciamentos e contradições entre as propostas. Utilizamos a análise documental para estabelecer as devidas relações entre as possibilidades metodológicas, conteúdos referenciais e a proposição de ensino da educação física adotada pela OCEF como referência para orientação do trabalho pedagógico.

Tal como as competências/habilidades (BAHIA, 2013, p.41-44; 69; 117-121) fixadas como metas a serem desenvolvidas pelos escolares de acordo com a faixa etária estimada por seriação, constituem também a OCEF, as *Possibilidades metodológicas* e os *Conteúdos referenciais* (BAHIA, 2013, p. 45; 69-70; 117-121;177-178; 180; 186) para o ensino da Educação Física do 1º ao 9º ano – igualmente orientados (subdivididos) pela organização dos tempos no currículo previsto. Ademais, apesar dos títulos sugestivos, há de se tecer algumas considerações para os limites no qual são tratados os conhecimentos/conteúdos da Educação Física na OCEF e suas orientações para o trabalho pedagógico.

Nestes termos, dividimos a exposição desta análise em dois momentos, levando em consideração a estrutura do documento-referência e adotando as suas respectivas subdivisões: 1) o primeiro momento trata dos *Anos Iniciais* (compreendendo o bloco pedagógico do 1º ao 3º ano e 4º e 5º ano), onde nos propomos a identificar os [possíveis] conteúdos/conhecimentos/contribuições da Educação Física presentes na OCEF e analisar se de fato esses conteúdos/conhecimentos estão respaldados por alguma proposição pedagógica da educação física; 2) o segundo momento refere-se aos *Anos Finais* do EFNA e tem como objetivo mapear os conteúdos/conhecimentos da Educação Física, tomando como referência os eixos de ensino e o referencial teórico adotado pelo documento, identificando suas aproximações e distanciamentos da proposta pedagógica.

4.1 ANOS INICIAIS

4.1.1 BLOCO PEDAGÓGICO DO 1º AO 3º ANO (ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO)

Ao que o documento apresenta para os Anos Iniciais, especificamente no Bloco pedagógico do 1º ao 3º ano, a síntese que introduz a proposta de metodologia interdisciplinar associa diretamente as contribuições da Educação Física - para este ciclo de aprendizagem – advir “[...] através dos jogos e brincadeiras” (BAHIA, 2013, p. 40).

Considerando que tal afirmação constitua apenas uma breve introdução sobre cada componente dentro de um eixo específico, em nenhuma outra parte do documento que trata do bloco pedagógico 1º ao 3º ano pudemos destacar avanços que complementem ou indiquem para uma outra compreensão.

Nesta constatação, ficando restrito a uma análise rigorosa do que o documento propõe, apenas 3 dos 33 tópicos elencados como competências/habilidades (p. 41-45) para o *Eixo 1 – Conhecimento Natural/Pessoal/Social/Afetivo*, apresentam contribuições da Educação Física no processo de ensino aprendizagem. O Quadro 2 expõe as competência e habilidades propostas:

Quadro 4: Competências/habilidades para a educação física no bloco pedagógico do 1º ao 3º ano (Alfabetização e letramento) do EFNA

Competências/Habilidades
Criar expressões faciais: gestos, posturas, vocalizações por meio de brincadeiras e jogos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar expressões faciais como meio de comunicação humana • Imitar expressões dos colegas e descobrir o seu significado • Listar as expressões e comentar, no grupo, os seus significados
Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar, etc., identificando-as em diferentes movimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir o movimento do próprio corpo a partir de práticas dançantes • Experimentar as possibilidades do corpo ao dançar • Sugerir diferentes movimentos realizados pelo corpo, enquanto dança
Valorizar as práticas de uma vida saudável: alimentação, esporte, lazer etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer práticas de vida saudável • Comparar práticas saudáveis de alimentação, esporte e lazer com práticas prejudiciais à saúde • Socializar informações pessoais de ações praticadas no cotidiano que valorizam a vida saudável

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013, p. 41-44)

É possível reconhecer a partir destes 4 tópicos, conhecimentos que são objetos de estudo da Educação Física, em evidência apontamos para o jogo, a dança, o movimento corporal (movimento humano), o esporte, lazer e saúde. No sentido de mapear outros conteúdos possíveis a serem tratados pela Educação Física neste mesmo bloco pedagógico, analisamos as possibilidades metodológicas e os conteúdos referencias, buscando identificar as proposições de ensino na qual o documento se debruçou para a elaboração de sua proposta curricular. Vejamos:

Quadro 5: Possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para o ensino da educação física no bloco pedagógico do 1º ao 3º ano (Alfabetização e letramento)

Possibilidades metodológicas	Conteúdos referenciais
<p>Neste eixo, apresentam-se habilidades de domínio individual que irão permitir o desenvolvimento saudável do estudante – como ser humano, ser coletivo e ser de espécie que se relaciona com outras espécies.</p> <p>Neste percurso, os sentidos, o cuidado com o corpo, a interação social e ambiental devem ser amplamente explorados. Para isso, destacamos algumas vivências: exploração do universo artístico na audição e produção de sons; construção de instrumentos musicais; dança nos mais variados ritmos; pintura; modelagem; as brincadeiras de quadra, de rua; as lutas (a exemplo da capoeira); os jogos infantis de competição; as cantigas de roda – tudo isso ampliando o universo cultural e trazendo as formas de brincar, jogar e expressar de outros povos, em especial os africanos e os indígenas. Além do mais, a exploração de histórias nessas atividades favorecerá a reversibilidade do pensamento e a construção do conceito de tempo: o de ontem, o de hoje e o do possível amanhã.</p> <p>A observação e o cuidado com o meio ambiente são intervenções interessantes também; assim, sugerimos atividades como: a criação de horta escolar (inclusive medicinal); e a construção de um jardim (que ajudará as crianças na compreensão das relações de sobrevivência, de interdependência e de respeito entre as espécies). Assim como a utilização de unidades temáticas favorecerá a curiosidade, a autonomia, a formação das habilidades necessárias ao pesquisador e a necessidade de buscar recursos diferenciados para a socialização/comunicação do que se encontrou. E, ainda, a organização de rodas de conversa, onde todos têm voz e vez,</p>	<p>Apreciação e compreensão dos sons (altos, baixos, graves, agudos, longos, curtos, suaves, fortes). Apreciação, compreensão e exploração de músicas infantis (folclóricas, de roda, de época e atuais). Construção, manuseio e utilização de instrumentos musicais. Apreciação e utilização das cores básicas, nuances, do arco-íris, misturas e tonalidades diversas. Utilização da modelagem. Utilização, apreciação e valorização de pintura em tecido e/ou papel. Produção de desenhos. Compreensão e participação em jogos e brincadeiras. Valorização e consideração pelos colegas. Realização de encenações e dramatizações. Consideração e valorização das diferenças. Apreciação da comunicação por meio das diferentes manifestações da Arte (cênica, música, teatro, dança, fotografia). Organização e socialização da história da comunicação no bairro, no município e no Estado. Organização de informações sobre a Biblioteca de Alexandria. Apreciação e valorização dos pintores nacionais. Reflexão, análise e releitura de obras de pintores nacionais. Organização de informações, análise e valorização do grafismo. Apreciação e valorização das diferentes formas de expressão (fotografias, pinturas, desenhos, imagens de revistas, livros de imagens). Valorização e apreciação de espetáculos de circo, teatro, musicais, danças e festas escolares. Organização e socialização de informações sobre a vida familiar. Valorização da vida familiar. Reflexão e análise sobre o local de moradia e forma de vida. Valorização do modo de vida familiar. Reflexão, análise e valorização da comunidade do entorno. Valorização e respeito pelos antepassados. Apreciação e aceitação de lugares e pessoas diferentes. Organização de informações, apreciação e valorização dos diferentes lugares de morar, de divertir, de aprender, de viver e conviver (hoje e no passado). Apreciação e valorização dos diferentes falares (dialetos – o jeito baiano, o mineiro, o paulista, o paraibano, outros). Organização de informações sobre as origens dos dialetos (europeus, africanos, indígenas). Apreciação e valorização de nossas crenças e cultura (valores, ética, respeito às diferenças e diversidades). Seleção e organização de informações sobre o meio ambiente (plantas, animais, água, o solo, o ar). Compreensão da importância do clima. Valorização e cuidados com a saúde (doenças, prevenção, cuidados, alimentação saudável, lazer). Utilização de preceitos de higiene</p>

propiciará o ouvir o outro, o respeito às diferenças, o pensar para falar, a formulação de argumentação plausível e possível de ser compreendida.

Cabe lembrarmos que são possibilidades para três anos escolares e que, incluí-las nos demais blocos, amplia a qualidade do processo e dos resultados.

pessoal e ambiental. Valorização do meio ambiente. Utilização de princípios e atitudes de preservação do meio ambiente. Seleção, organização e apreciação de informações sobre nosso corpo (sexo, forma, tamanho, habilidades, sentidos, cuidados). Utilização de práticas saudáveis para melhoria da qualidade de vida. Escuta e consideração pelos diferentes falares e/ou idiomas. Compreensão do conceito de ordem alfabética. Utilização do alfabeto. Organização de informações sobre a escrita na antiguidade. Exploração dos substantivos próprios (nomes) – semelhanças, diferenças, grandes, pequenos, letra inicial, letra final, som inicial, intermediário e final. Realização e compreensão da análise fonética. Identificação de grafemas e fonemas/letras e sons. Construção de palavras novas (palavras dentro de palavras, palavras embaralhadas, grandes, pequenas, fortes, feias, educadas, outras). Construção de frases (com “x” palavras). Identificação e utilização das marcas nasais. Identificação e correção de juntura e segmentação. Identificação de encontros consonantais, dígrafos, encontros vocálicos. Apreciação e valorização de peças teatrais, filmes, novelas. Reescrita de histórias. Produção escrita de bilhetes, convites, propagandas, outros. Utilização da pauta, margens, espaço, divisão silábica no fim da linha. Utilização da letra cursiva. Valorização da legibilidade. Realização da divisão silábica. Identificação do número de sílabas de uma palavra. Tradução da escrita fonética/oralidade para dialeto padrão. Realização de consulta ao dicionário. Utilização adequada do m, n, l em final de sílaba. Identificação dos fonemas surdos e sonoros. Percepção e correção de troca de letras (grafemas diferentes representando o mesmo fonema: x/ch, ç/s/c, outros), correção coletiva de textos. Localização e utilização de sinônimos e antônimos. Percepção e análise da temporalidade verbal presentes nos textos. Compreensão de palavras, frases, pequenos textos. Identificação de elementos do texto. Apreciação e valorização da leitura. Identificação dos personagens principal e secundário e das informações explícitas e implícitas no texto. Inferência, análise e valorização de informações. Realização e apreciação de leitura. Organização de resumos e esquemas. Análise, compreensão e produção de combinados, bilhetes, convites, lendas, histórias, reescrita. Produção de descrição e narração. Utilização de recursos expressivos diversos. Realização, apreciação e socialização de leitura independente. Apreciação de gêneros variados. Elaboração de relatórios específicos. Valorização e apreciação de produções artísticas (teatro, pintura, desenho, dança). Seleção e organização de informações sobre espécies existentes no planeta (animais domésticos, selvagens, em extinção,

peçonhentos, nocivos). Identificação do ser humano como espécie. Identificação e análise das semelhanças e diferenças entre o ser humano e as outras espécies de animais. Valorização do espaço ocupado pelo ser humano. Identificação e classificação das cidades, ruas, casas do Estado em que mora. Utilização dos pontos de localização (direta, esquerda, próximo, distante, acima, abaixo, entre, sobre). Valorização do espaço da escola e da sala de aula. Identificação e classificação das formas no espaço (sólidos geométricos regulares e irregulares). Utilização e valorização do espaço. Organização de mapa da escola, das redondezas, da cidade. Identificação e socialização de pontos de referência. Organização de informações sobre o clã familiar (pessoas mais velhas e jovens, ascendentes e descendentes, árvore genealógica). Valorização e consideração pelos mais velhos. Organização de informações sobre clima e temperatura. Seleção e organização sobre o desenvolvimento das plantas e dos animais. Consideração, apreciação e valorização pelas plantas e animais. Análise, apreciação e compreensão da metamorfose e da fotossíntese. Organização de informações sobre a história do município e do Estado. Análise e valorização das realizações do município e do Estado. Apreciação e valorização do grafismo presente na localidade. Identificação da paisagem natural e cultural. Valorização e consideração pelo ambiente natural e cultural. Compreensão da construção histórica do município. Construção dos conceitos de classificação, seriação e ordenação. Utilização de estratégias para classificar, seriar e ordenar objetos. Utilização de estratégias para quantificação (contagem, pareamento, correspondência biunívoca). Construção do sistema numérico decimal. Identificação de quantidades maiores, menores, a mesma. Realização de estimativa. Classificação dos algarismos conforme posição no numeral. Compreensão e utilização das diferentes unidades (dezena, centena, dúzia). Compreensão e utilização das ordens crescente e decrescente. Utilização da reta numérica. Identificação, classificação e utilização dos números pares e ímpares. Compreensão, análise e resolução de situação-problema (leitura, interpretação, estimativa, resolução sem e com algoritmo). Compreensão e utilização dos algoritmos das quatro operações básicas. Realização de cálculos mentais. Elaboração de estratégias para a organização e utilização dos fatos básicos das quatro operações. Compreensão e utilização dos sistemas de medidas (valor, tempo, comprimento, massa). Construção de instrumentos de medida. Apreciação, valorização e realização de jogos e brincadeiras matemáticas.

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013, p. 45)

As *possibilidades metodológicas do Eixo 1* ajudam a situar, no horizonte de conhecimentos da educação física, aqueles que se articulam com a proposta do bloco/eixo/componente. Sendo este de fato o teu propósito, a OCEF deixa as possibilidades metodológicas como possibilidades de conteúdos e no que diz respeito ao Eixo 1 do bloco pedagógico 1º ao 3º ano, as possibilidades para o trato com o conhecimento da Educação Física ficam restritas às

[...] brincadeiras de quadra, de rua; as lutas (a exemplo da capoeira); os jogos infantis de competição; as cantigas de roda – tudo isso ampliando o universo cultural e trazendo formas de brincar, jogar e expressar de outros povos, em especial os africanos e os indígenas (BAHIA, 2013, p. 45).

Não divergindo nem avançando muito no leque de conhecimentos citados anteriormente, os *Conteúdos referenciais* para este mesmo bloco pedagógico apresentam possibilidades bem semelhantes ao que já foi descrito nas *Possibilidades metodológicas*.

É possível destacar alguns conteúdos que compõem os estudos da educação física como: a “compreensão e participação em jogos e brincadeiras”, a “valorização e apreciação de espetáculos de circo, teatro, musicais, danças e festas escolares”, a “reflexão, análise e valorização da comunidade e do entorno”, “valorização e cuidados com a saúde (doenças, prevenção, cuidados, alimentação saudável, lazer)”, “seleção, organização e apreciação de informações sobre nosso corpo (sexo, forma, tamanho, habilidades, sentidos, cuidados)” e a “utilização de práticas saudáveis para melhoria da qualidade de vida” (BAHIA, 2013, p. 177-178).

Conhecimentos que se assemelham aos temas e conteúdos propostos por pelo menos 3 proposições de ensino da educação física: 1) a atividade física voltada a promoção da saúde (GUEDES & GUEDES, 1993); 2) a construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE, 2009; FREIRE & SCAGLIA, 2009); e 3) a proposição Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Porém não são citadas diretamente em nenhuma das referências da OCEF. E sem mais complementações torna-se inviável tecer sequer as devidas aproximações/distanciamentos. Ademais, em suas ressalvas, o documento deixa em aberto as possibilidades do “livre trânsito” dos conhecimentos entre os demais eixos e blocos, mesmo sendo os demais estruturados com base concisa nas especificidades de determinados componentes/áreas.

Com vistas ao processo inicial de duração de 3 anos, vejamos que a compreensão de Educação Física para esta faixa etária foca nas suas contribuições como meio para a construção de saberes específicos de outros componentes. Nesse caso, a conotação dos

jogos e brincadeiras como único foco da Educação Física reduz as suas possibilidades de intervenção e participação na construção do conhecimento. Sob esta perspectiva de interdisciplinaridade fica a cargo da Educação Física adequar-se ou adequar seus conhecimentos em prol da construção dos saberes de outros componentes - aqueles que se articulam por dentro de todos os eixos.

Partindo desses pressupostos, levantamos temporariamente como hipótese que os conhecimentos/conteúdos da Educação Física que compõem o bloco pedagógico do 1º ao 3º não tem uma finalidade delimitada a partir de suas contribuições enquanto área do conhecimento.

4.1.2 BLOCO PEDAGÓGICO DO 4º E 5º ANO

Por conseguinte, as orientações para o 4º e 5º ano permanecem integradas à proposta de outros componentes, nesta condição, compondo o eixo 2 – Artes corporais e Educação Física do componente curricular Arte. O desenvolvimento de competências/habilidades para esse ciclo está associado ao conhecimento do corpo, bem como sua percepção sensório motora e sua (corpo) relação com o meio. Fica claro quando observamos que duas das quatro competências/habilidades previstas para esta etapa denotam

Quadro 6: Competências/habilidades para a Educação Física no bloco pedagógico do 4º e 5º ano do EFNA

Competências/Habilidades
Compreender a capacidade, a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento
<ul style="list-style-type: none"> • Usar o corpo com expressividade, inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade • Expressar-se tanto individual quanto coletivamente, exercitando atenção, percepção, colaboração e solidariedade por meio de artes corporais diversas e dos esportes • Desenvolver fruição, sensibilidade e capacidade analítica, a partir da realização e apreciação de artes corporais diversas • Contextualizar a produção de artes corporais e compreendê-la como manifestação cultural • Refletir sobre a superação de limites pessoais e grupais • Reconhecer ritmos corporais e externos, explorando o espaço e inventando movimentos sequenciados
Identificar a dança como forma de manifestação artístico-cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Criar sequências de movimentos improvisados na dança • Desenvolver fruição, sensibilidade e capacidade analítica, a partir da realização da dança por outros • Pesquisar sobre a história da dança e suas formas em diferentes culturas

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar tipos de dança por meio de fontes de informação e comunicação presentes no entorno
Compreender e expressar-se através da linguagem dramática
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes linguagens dramáticas como ação coletiva • Pesquisar, elaborar e utilizar cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, máscaras, bonecos, outros modos de apresentação, iluminação e som • Apreciar as diversas linguagens dramáticas produzidas pelas diferentes culturas • Compreender os significados de expressão corporal, textual, visual, sonora das diversas criações dramáticas
Utilizar a Educação Física para o bem-estar físico e mental
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir aptidões físicas interligadas à saúde • Respeitar regras por meio da prática de diferentes esportes • Valorizar o caráter lúdico e prazeroso de diferentes jogos e esportes • Apreciar o esporte como promotor da integração grupal e do desenvolvimento individual

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013, p. 69)

Ao que podemos observar, são propostas diretamente relacionados as especificidades do componente Arte e articulam-se com seus conteúdos na medida em que se propõe uma compreensão de corpo ligada às manifestações artísticas (dança, dramatização, movimento, dentre outros) – fato evidente nos 4 blocos de competências/habilidades em destaque no quadro acima: o primeiro bloco sobressai a “expressividade” corporal individual ou compartilhada como ideia de movimento; o segundo situa possibilidades em torno do conhecimento “dança”, esta, entendida a partir de suas contribuições artísticas e culturais; o terceiro bloco coloca novamente a expressividade corporal enquanto movimento, desta vez ressaltando-a como linguagem e suas possibilidades de construção de manifestações artísticas; por último, é destacado alguns elementos que se constituem como conhecimentos a serem tratados pela Educação Física (levantados por algumas proposições de ensino da área), em especial, a aptidão física, jogos e o esporte.

Ao analisarmos as possibilidades metodológicas e os conteúdos referenciais para este bloco observamos que uma maior quantidade de conteúdos/conhecimentos aparece para o trato com o conhecimento da Educação Física, desta vez, diretamente ligados à área, porém, ainda sem respaldo na produção científica ou qualquer referência às possíveis contribuições das proposições pedagógicas que pautam estes temas em suas propostas.

Vejamos:

Quadro 7: Possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para o ensino da educação física no bloco pedagógico do 4º E 5º ano

Possibilidades metodológicas	Conteúdos referenciais
<p>No que tange ao Eixo Conhecimento Artístico/Corporal, é importante que se trabalhe com o estudante a percepção do próprio corpo como um todo e, ao mesmo tempo, a relação deste com as outras pessoas e com o meio ambiente. Para tal, recomendamos: trabalho com diversas manifestações artísticas (teatro, música, dança etc.) com a finalidade de desenvolver a consciência corporal e integrada; participação e apreciação de manifestações artísticas relacionadas ao desenvolvimento corporal; idas a bibliotecas, ao teatro e a competições, a fim de que o estudante aprecie e desfrute desses eventos; proposição de dramatizações e encenações de diferentes textos literários, relacionando-as a distintos ritmos e manifestações artísticas; discussão das variedades de diversas expressões artísticas presentes na cultura local e externa; organização de seminários ou oficinas sobre temas diversos, como “as transformações da dança ao longo do tempo”, bem como sobre assuntos que promovam a interdisciplinaridade (história, arte, língua portuguesa etc.); realização de gincanas ou outras competições em que os esportes estejam presentes e a construção de jogos e brincadeiras executadas pelos estudantes possa ser uma das tarefas solicitadas pelo(a) professor(a).</p> <p>Além do mais, é importante que os estudantes construam regras e as escrevam em painéis para que todos da escola possam conhecê-las e respeitá-las. De modo que, neste sentido, são pertinentes os jogos de regras, lúdicos, recreativos, cooperativos, dramáticos, folclóricos, populares; como também criar novas modalidades esportivas, atividades estimulantes do raciocínio lógico flexibilizando regras tradicionais. Igualmente, as brincadeiras devem fazer parte dessa construção, interligadas a esses jogos, assim como a conhecimentos acerca do corpo e a atividades rítmicas e expressivas diversas.</p>	<p>Atividades Recreativas: valores (respeito, ética, cidadania, disciplinas, socialização, saúde, alimentação), movimentos rítmicos e expressivos; jogos: dramáticos, folclóricos e populares, psíquicos: intelectuais e afetivos, de ordem e atenção, locomotores, não locomotores e manipulativos, cooperativos, de agilidade, lateralidade e direcionalidade, noções espaciais, força, de iniciação às modalidades de quadra, revezamento, motores (grandes e pequenos), sensoriais, sociais de mesa, populares, indígenas, campo, quilombola, pré-desportivos: regras e práticas de diferentes esportes, circuito de habilidades: bola, corda, arco, cones, salto em altura, salto em distância, arremesso de peso adaptado, corridas com e sem obstáculo; lutas: cabo de guerra, briga de galo; capoeira; dança; compreensão de capacidade, estrutura e funcionamento do corpo e elementos que compõem os movimentos; atividades que valorizem as práticas de vida saudável; conhecimento artístico-corporal; atividades que valorizem o lúdico e prazeroso de diferentes jogos e esportes; gincanas ou outras competições (com esportes); construção de jogos e brincadeiras (regras criadas). Temas transversais: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, trabalho e consumo; é possível identificar outros temas de interesse, de acordo com o contexto específico de cada grupo social integrado ao projeto político pedagógico e as questões do contexto da comunidade onde a escola está inserida.</p>

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (BAHIA, 2013, p. 69-70)

Como supracitado, na configuração para o 4º e 5º ano, a OCEF avança para maiores possibilidades de conhecimentos reconhecidos da Educação Física, a exemplo dos esportes, jogos, dança e elementos da ginástica. Com ressalvas, as mesmas considerações feitas para as competências e habilidades, valem para as possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais, no sentido de que ainda aparecem como conteúdos articulados a proposta de ensino das artes, sem foco específico na Educação Física. Porém nestes, há uma atenção maior aos conhecimentos da área como as lutas, a capoeira, as noções de movimento e os temas transversais – ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e consumo, mas ainda aparecem dispersos e sem articulação/coerência com aquilo que já foi produzido no âmbito da Educação Física para orientar o trabalho pedagógico.

4.2 ANOS FINAIS

Os anos finais do EFNA - no diz respeito a proposta para o ensino da Educação Física - não estabelecem ligações de continuidade com os blocos pedagógicos anteriores. Justificando-se primeiro pela divisão do ensino e dos componentes e, no caso específico da educação física, a falta de autonomia enquanto disciplina e de conteúdo específico perante a proposta de currículo da Bahia e, posteriormente pelos referenciais adotados pelo documento para orientar a proposta de ensino (concepção de ensino e aprendizagem, conteúdos e possibilidades metodológicas) nele presente.

Ademais, no que tange a proposta curricular do 6º ao 9º ano, a Educação Física manifesta-se por dentro da área de Linguagens, sendo assim designada:

O componente curricular Educação Física organizará sistematicamente os conteúdos estruturantes da cultura corporal (os jogos, os esportes, as danças, as lutas, a ginástica, a capoeira entre outros) conhecidos e reconhecidos socialmente de forma a elevar o padrão cultural dos estudantes no que diz respeito a sua práxis em diferentes âmbitos da vida escolar e extraescolar (BAHIA, 2013, p. 97).

Desta forma, as OCEF sinalizam que o trato com o conhecimento da Educação Física nesta etapa está orientado pela abordagem de ensino conhecida como Crítico-Superadora, levando em consideração que para esta etapa a Educação Física é a disciplina escolar que trata pedagogicamente dos temas da cultura corporal.

Diferente da proposta curricular para os anos iniciais, a subdivisão do documento nesta etapa do ensino ressalta com maior abrangência as possibilidades metodológicas.

As competências/habilidades já não nos serve como parâmetros para tentar mapear os conteúdos/conhecimentos dentro do currículo: em parte porque as OCEF, para o 6º ao 9º ano já coloca a Educação Física como componente curricular “independente” e por outro lado, fundamenta seus eixos estruturantes a partir de uma proposição de ensino específica, delimitando de forma mais clara os seus conteúdos.

A organização do trabalho pedagógico está formatada em 6 eixos que será desenvolvido do 6º ao 9º ano, com temáticas trabalhadas sistematicamente e consolidadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Tem como objetivo avaliar sistematicamente os saltos qualitativos nas competências, habilidades e valores dos estudantes em relação à cultura corporal. Para tanto, são necessários conteúdos estruturantes desta, ou seja, conhecimentos reconhecidos no campo da cultura corporal a serem rigorosamente tratados no trabalho pedagógico socialmente útil realizado na escola e seu entorno (BAHIA, 2013, p. 116).

Os 6 eixos norteadores que orientam o trabalho pedagógico com a Educação Física do 6º ao 9º ano - *Eixo 01: Jogo, ludicidade e desenvolvimento humano; Eixo 02: Ginástica, saúde e estética; Eixo 03: Lutas, história, autocontrole e respeito ao próximo; Eixo 04: Capoeira, história e cultura; Eixo 05: Esporte, cultura e cidadania e Eixo 06: Dança, expressão corporal e arte* -, com exceção do Eixo 3, estão respaldados no Coletivo de autores (2012).

Por se tratar de uma proposta fundamentada em uma proposição de ensino específica: a Crítico-Superadora; utilizamos como método de exposição e análise os textos que se remetem ao ensino dos conteúdos por eixos – tanto na OCEF quando no Coletivo de autores (2012) -, tentando estabelecer as devidas relações de aproximação e distanciamento do referencial teórico-metodológico adotado pelo documento.

Vejamos

Quadro 8: Eixo 01 – Jogo, ludicidade e desenvolvimento humano

OCEF	CRÍTICO SUPERADORA
<p>“O jogo é fundamental na esfera do desenvolvimento psíquico, das motivações e das necessidades, tendo relação com a evolução da conduta humana.</p> <p><u>Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que seus conteúdos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o estudante vive e oferecendo-lhe, ainda, o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países”</u> (OCEF, 2013, p. 117).</p>	<p>“[...] <u>Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que seus conteúdos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o estudante vive e oferecendo-lhe, ainda, o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países”</u> (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 66).</p>

<p>“O conteúdo desses jogos deve implicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigências do coletivo;</u> • <u>a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos;</u> • <u>a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente”</u> (OCEF, 2013, p. 117). 	<p>“<i>O jogo no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático. b) Jogos cujo conteúdo <u>implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.</u> <p><i>O jogo no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a) Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos. b) Jogos cujo conteúdo implique <u>a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.</u> c) Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 68-69).
---	--

Fonte: Elaborado a partir da OCEF (BAHIA, 2013) e do Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Neste quadro trazemos as passagens presentes na OCEF (2013) e no Coletivo de autores (2012) sobre o conteúdo Jogo, identificando os pontos de semelhanças/aproximações entre o documento e a proposição.

A primeira ressalva que fazemos, já apontada anteriormente, torna-se evidente quando observamos que a OCEF apresenta partes específicas do texto da obra *Metodologia do ensino de educação física (COLETIVO DE AUTORES, 2012)* apenas para os anos finais do EFNA, levando em consideração que o *Jogo* também aparece como conteúdo nos blocos pedagógicos anteriores (1º ao 5º ano) e também tem respaldo na proposição Crítico-Superadora em todos os “ciclos de aprendizagem” da Educação básica.

Outro aspecto a se destacar, é que apesar das OCEF tomar como referência a proposição Crítico-Superadora, nesse primeiro eixo, discorre apenas sobre algumas partes da obra; uma parte sobre a definição de Jogo presente no Coletivo de autores (2012), outra

sobre *O jogo no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento* - respectivamente expostas no quadro 01.

No que diz respeito às possibilidades para o trato com o conhecimento do Jogo nas aulas de Educação Física no EFNA, as OCEF apresentam algumas possibilidades nos seus conteúdos referenciais, a exemplo:

“[...] Jogos: populares, de salão, de tabuleiros, de mesa, jogos radicais, jogos aquáticos, de rua, jogos circenses, jogos em família, jogos de rede, de épocas, jogos de diferenças étnicas – jogos dos povos indígenas, de raízes africanas, de comunidades quilombolas, do campo, adaptados, pré-desportivos” (BAHIA, 2013, p. 186).

Neste aspecto, vale ressaltar que tanto as possibilidades metodológicas quanto os conteúdos referenciais não tratam de uma organização de conteúdos por série ou ciclos de aprendizagem, outro ponto de divergência entre a proposição Crítico-Superadora e a proposta curricular da Bahia.

Sobre o eixo 2, constatamos:

Quadro 9: Eixo 02 – Ginástica, saúde e estética

OCEF	CRÍTICO SUPERADORA
<p>“Um dos significados da prática da ginástica está relacionada à saúde não no seu senti do restrito referindo-se à doença, mas no seu complexo e ampliado sentido de vida. As possibilidades metodológicas, no âmbito deste eixo, podem ser destacadas como: <u>formas técnicas de diversas ginásticas (artística ou olímpica, rítmica, desportiva, aeróbica etc.); projetos individuais e coletivos de prática/exibições na escola e na comunidade; programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas, considerando os objetivos e interesses dos próprios estudantes; formação de grupos ginásticos que pratiquem e façam exibições dentro da escola e fora dela, envolvendo a comunidade</u>” (BAHIA, 2013, p. 118).</p>	<p>“<i>A ginástica no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4ª a 6ª séries)</i></p> <p>a) <u>Formas técnicas de diversas ginásticas (artística ou olímpica, rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica etc.).</u></p> <p>b) <u>Projetos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade.</u></p> <p>“<i>A ginástica no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (7ª e 8ª séries)</i></p> <p>a) <u>Programas de formas de ginásticas, tecnicamente aprimoradas, considerando os objetivos e interesses dos próprios alunos.</u></p> <p>b) <u>Formação de “grupos ginásticos”, que pratiquem e façam exibições dentro e fora da escola, envolvendo a comunidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 78-79).</u></p>

Fonte: Elaborado a partir da OCEF (BAHIA, 2013) e do Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A Ginástica, assim como o Jogo, é desenvolvida pela proposição Crítico-Superadora, subdivididas por ciclos de aprendizagem com conteúdos/conhecimentos delimitados para cada faixa etária de acordo com o grau de aproximação de cada indivíduo – o que também não encontramos sistematizados nas OCEF. Apenas as possibilidades metodológicas apresentam partes da redação do texto original do Coletivo de autores (2012) como supracitado. Os conteúdos referenciais são delimitados da seguinte forma: “[...] **Ginástica** geral, estética, artística, rítmica, acrobática, circense, aeróbica, compensatória, laboral, de trampolim, macro ginástica, matroginástica, de treinamento, oriental” (BAHIA, 2013, p. 186).

Sem mais considerações, as OCEF encerra as colocações desse eixo.

O eixo seguinte trata das *Lutas, história, autocontrole e respeito ao próximo*. As Lutas não compõem um conteúdo específico de estudo no Coletivo de autores (2012), porém, no que diz respeito a OCEF - assim como nos PCN's e na BNCC - é um eixo de ensino da Educação Física no EFNA. Sobre as Lutas na OCEF, vejamos:

Quadro 10: Eixo 03 – Lutas, história, autocontrole e respeito ao próximo

OCEF	CRÍTICO SUPERADORA
<p>“As lutas representam atividades historicamente formadas e culturalmente desenvolvidas de se exercitar para fins de defesa pessoal, lúdicos e estéticos. Assim sugerem-se formas de lutas que ampliem as possibilidades de compreensão sobre a origem, as bases e fundamentos de diferentes formas de lutas, como por exemplo: as lutas clássicas de cada região do planeta – África, Ásia, Europa, Continente Americano; as técnicas e táticas das diferentes modalidades de lutas como judô, karatê, e outras” (BAHIA, 2013, p. 119).</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

Fonte: Elaborado a partir da OCEF (BAHIA, 2013) e do Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Evidente que o documento não discorre muito sobre o ensino das lutas, nem a justifica enquanto eixo específico, apenas situa de forma bem generalizada que é um conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física, tendo em vista que utiliza o movimento/exercício “[...] para fins de defesa pessoal, lúdicos e estéticos”. Ressalta que as lutas representam “atividades historicamente formadas e culturalmente desenvolvidas” e sugere que sejam tratadas metodologicamente “formas de lutas que ampliem as possibilidades de compreensão sobre a origem, as bases e fundamentos de diferentes

formas de lutas”. Não diferente das possibilidades metodológicas, os conteúdos referenciais apontam para o que já foi exposto anteriormente: “[...] Fortalecer as discussões sobre as origens, bases, fundamentos e finalidades, formas e estilos da prática das lutas, o que elas representam histórica e culturalmente ampliando as possibilidades de sua compreensão para fins de defesa pessoal, lúdicos e estéticos” (BAHIA, 2013, p. 186). O eixo 4 apresenta:

Quadro 11: Eixo 04 – Capoeira, história e cultura

OCEF	CRÍTICO SUPERADORA
<p>“A capoeira, uma das expressões mais significativas da cultura afro-brasileira, recebeu recentemente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o título de Patrimônio Cultural do Brasil, pelo seu valor como símbolo de resistência de uma cultura negada, durante séculos, em nosso país. A mesma tem uma ligação muito íntima com todo o processo civilizatório brasileiro, sobretudo no que diz respeito à construção de nossa identidade cultural.</p> <p>A prática da capoeira possibilita ampliar as referências sobre suas origens, bases, fundamentos e finalidades como jogo, dança e patrimônio imaterial da humanidade. Portanto, a inclusão da capoeira como prática educativa na rede pública de ensino é fruto do processo de escolarização da mesma, cujo contexto histórico se percebe desde o final da década de setenta. Propomos uma visão mais alargada sobre as possibilidades de sua prática pedagógica.</p> <p>Isso contempla o trato com a capoeira de maneira contextualizada, não só pela Educação Física, mas também por outras áreas do conhecimento, como a História, Sociologia, Geografia, Arte, Língua Portuguesa entre outras, numa perspectiva transversal e interdisciplinar, ampliando, dessa forma, a visão do significado histórico-social dessa manifestação.</p> <p>Ressaltamos, ainda, a vinculação da capoeira com os princípios e eixos da proposta pedagógica do Programa Todos pela Escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que consideram a cultura como a grande</p>	<p>“A capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a “voz” do oprimido na sua relação com o opressor.</p> <p>Seus gestos, hoje esportivizados e codificados em muitas “escolas” de capoeira, no passado significaram saudade da terra e da liberdade perdida; desejo velado de reconquista da liberdade que tinha como arma apenas o próprio corpo.</p> <p>Isso leva a entender a riqueza de movimento e de ritmos que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma “modalidade esportiva”.</p> <p>A educação física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencamá-la do movimento cultural e político que a gerou. Esse alerta vale nos meios da educação física, inclusive para o judô que foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 75).</p>

matriz do conhecimento, assegurando o trato e o respeito à diversidade étnico-racial e cultural, consoante a Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, alterando a “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BAHIA, 2013, p. 119).	
---	--

Fonte: Elaborado a partir da OCEF (BAHIA, 2013) e do Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A capoeira coincide entre as referências sob a perspectiva histórico cultural, na proposição de ensino é pouco desenvolvida, restringindo-se ao olhar da Educação Física enquanto as OCEF já incorpora a sua perspectiva interdisciplinar, respaldada pelas Diretrizes Curriculares para as relações Étnico-Raciais e na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O Eixo 5 não apresenta nenhuma semelhança para o trato com o conhecimento do esporte entre OCEF – Abordagem de ensino Crítico-Superadora, com exceção a alguns conteúdos específicos como Futebol, voleibol, basquetebol e alguns elementos do atletismo.

Quadro 12: Eixo 05 – Esporte, cultura e cidadania

OCEF	CRÍTICO SUPERADORA
“Deverão ser abordados e cultivados a ampliação de referências sobre o esporte contemporâneo e suas práticas no âmbito educacional, de lazer, de treino competitivo de alto rendimento e de espetáculo; esportes tradicionais das comunidades de diferentes origens étnicas e territoriais, esportes de quadra, de campo, individuais, coletivos, de espetáculos, e olímpico, paraolímpicos, popular e outros. Por exemplo – futebol de campo, futsal, de	“[...] Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmistifica-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. O programa deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas, sendo necessário que o seu ensino não se esgote

praia; futevôlei, voleibol, basquete, handebol, saltos em distância, altura e triplo, triatlon, arremessos, lançamentos, disco, peso, dardo, pelotas, peteca, baleado, etc” (BAHIA, 2013, p. 120).	nos gestos técnicos. Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de educação física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui ‘conhecimento’ de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70-71).
--	--

Fonte: Elaborado a partir da OCEF (BAHIA, 2013) e do Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Enquanto que as possibilidades metodológicas da OCEF para o eixo 5 apontam para uma perspectiva de ensino do esporte com ênfase na diversidade entre as modalidades, os conteúdos referenciais retroagem às delimitações bem básicas, levantando apenas como possíveis conteúdos o “[...] Futebol de campo, futsal, futebol de areia, futvôlei, voleibol, voleibol de praia, basquete, handebol, atletismo, esporte e mídia, esporte e mulher, esportes adaptados” (BAHIA, 2013, p. 186).

Em contrapartida, o Coletivo de autores (2012) direciona o ensino do esporte pautando-se na superação do ensino tradicionalmente adotado, indo na contramão da “esportivização” e do ensino especificamente técnico. Aponta para uma desconstrução da cultura desportiva competitiva e pauta-se no ensino do esporte na escola através da colaboração entre os indivíduos nas práticas das modalidades. Porém, no seu leque de conteúdos, descreve metodologicamente apenas as modalidades do futebol, atletismo, voleibol e basquetebol. O 6º e último eixo – Dança, Expressão Corporal e Arte traz como possibilidades metodológicas para o trato com o conhecimento da Educação Física a redação:

Quadro 13: Eixo 06 – Dança, expressão corporal e arte

OCEF	CRÍTICO SUPERADORA
<p><u>“A dança é uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do ser humano e pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.</u></p> <p><u>Para o ensino da dança, sejam elas folclóricas, populares, clássicas, de salão, de rua, criativas, livre, do ventre, regionais, nacionais, internacionais, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir, muitas vezes, a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática.</u></p> <p><u>Na dança, são determinantes as possibilidades expressivas de cada estudante, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o treinamento. Em certo senti do, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir, _____ no estudante, um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa.</u></p> <p><u>O recomendável é a escolha de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças, inicialmente, sem ênfase nas técnicas</u></p>	<p><u>Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.</u></p> <p><u>As primeiras danças do homem foram as imitativas, onde os dançarinos simulavam os acontecimentos que desejavam que se tornassem realidade, pois acreditavam que forças desconhecidas estariam impedindo sua realização.</u></p> <p><u>Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática.</u></p> <p><u>Na dança, são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o treinamento. Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir, no aluno, um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa.</u></p> <p><u>Na visão presentada neste livro, escolhe-se o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido de apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido implícito. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-</u></p>

formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos “outros” a quem comunica.

É necessário, todavia, considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as tornam de difícil compreensão e interpretação. Portanto, é recomendável uma abordagem de totalidade na qual as diferentes disciplinas podem contribuir a partir dos diferentes campos de conhecimento. Assim, assegura-se aos estudantes a possibilidade de reconhecimento e compreensão do universo simbólico que a dança representa” (BAHIA, 2013, p. 121).

se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos “outros” a quem comunica.

É necessário, todavia, considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as tornam de difícil compreensão e interpretação. Portanto, é recomendável uma abordagem de totalidade na qual as diferentes disciplinas podem contribuir a partir dos diferentes campos de conhecimento. Assim, assegura-se aos estudantes a possibilidade de reconhecimento e compreensão do universo simbólico que a dança representa.

A capacidade da expressão corporal desenvolve-se num *continuum* de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. A escola também pode oferecer outras formas de prática da expressão corporal, paralelamente à dança, como, por exemplo, a mimica ou pantomima, contribuindo para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos.

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.

Fonte: Elaborado a partir da OCEF (BAHIA, 2013) e do Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O mesmo texto aparece no Coletivo de autores (2012, p. 81-82) ao tratar do conteúdo dança. Outro destaque é que a redação na OCEF em relação ao descrito no Coletivo de autores é incompleta em dois sentidos: o primeiro é de que o texto introdutório à *Dança* na obra, tem ainda complementações em relação às temáticas propostas e; o segundo, diz respeito aos ciclos de aprendizagem e as possibilidades metodológicas, ambas desconexas do que o referencial adotado propõe, tendo em vista que nem sequer aparecem no texto da OCEF – da mesma forma anunciada nos os eixos 1 e 2.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta exposição, buscamos responder como o documento de referência curricular do estado da Bahia (OCEF) sistematiza o trato com o conhecimento da educação física para o EFNA e quais as relações este documento estabelece com o que vem sendo produzido na área enquanto proposição de ensino do componente na educação básica. Para tanto, foi estabelecido como objetivos desta pesquisa: 1) analisar as orientações da OCEF para o trato com o conhecimento da educação física no ensino fundamental de nove anos; e 2) identificar e analisar as proposições pedagógicas que subsidiam as orientações para o trato com o conhecimento da Educação Física na OCEF.

Neste percurso, levantamos a problemática da pesquisa por duas perspectivas que envolvem o objeto em questão. A primeira trata-se do processo histórico de elaboração do objeto (neste caso, a OCEF) que no conjunto de relações levantadas pelas pesquisas do Coletivo de autores articulados ao grupo LEPEL (2010) e de Alencar & Lavoura (2012) apontavam para uma perspectiva de currículo da Educação Física pautada nas contribuições da proposição pedagógica Crítico-Superadora, mas que efetivamente não aparecem na OCEF toda as contribuições desse diálogo apresentado pelas investigações supracitadas. A OCEF, limita-se a evidenciar que se trata de uma proposta curricular discutida e empreitada pelos professores da educação básica no diálogo com a SECBA por intermédio das DIREC's. Considerando que estas são orientações gerais para a composição do currículo de todas as disciplinas da educação básica, levamos em consideração que este percurso realmente não fique tão claro na exposição do documento, porém, vejamos que em nenhum outro momento são feitas ressalvas a estas ou outras discussões sobre a construção deste documento.

A segunda perspectiva, refere-se a produção do conhecimento em Educação Física, com destaque para os anos 1980 – período de (re)formulação de suas principais bases epistemológicas e pedagógicas para orientar o ensino do componente da educação básica. Frente a isto, coloca-se no horizonte de possibilidades para o trato com o conhecimento da Educação Física, algumas proposições de ensino – cada uma delas, delimitando uma especificidade para a área partindo de diferentes pressupostos da aprendizagem.

Analisando a estrutura curricular da OCEF podemos constatar de início que o documento se pauta na proposta de reorganização do ensino fundamental de oito para nove anos a partir das determinações estabelecidas em lei. Dividindo-se em dois

momentos: Anos iniciais e anos finais. O primeiro, subdividido em dois blocos pedagógicos (1º ao 3º ano e 4º e 5º ano).

Ao que pudemos constatar, a Educação Física na OCEF ocupa um lugar secundário na perspectiva de formação para o Ensino Fundamental, em especial nos anos iniciais, onde o componente está integrado a proposta de outras áreas. Transparece esta evidência quando analisamos a proposta curricular do 1º ao 5º ano. As competências/habilidades, os conteúdos e as possibilidades metodológicas para o ensino da Educação Física não se encontram referendadas em nenhuma proposição sistematizada de ensino da área, desta forma, negligenciando os saberes acumulados na produção do conhecimento e limitando as possibilidades de intervenção e contribuição da disciplina no processo educativo. Ao que alcançamos mapear, estabelecendo relações com os *conteúdos, métodos de ensino/possibilidades metodológicas e Finalidades do ensino/objetivos da aprendizagem* sistematizados no âmbito da Educação Física através de suas abordagens pedagógicas e na correlação com a concepção de ensino e aprendizagem defendidas na OCEF, pode-se dizer que advém da abordagem construtivista da Educação Física os conhecimentos a serem desenvolvidos nos anos iniciais.

Nos anos finais, as orientações da OCEF para o ensino da Educação Física estão associadas aos conhecimentos da cultura corporal. A proposta tem como opção teórico metodológica a abordagem Crítico-Superadora. Nessa incursão levantamos problemas nessa associação, na medida em que a proposta curricular não leva em consideração a sistematização dos conteúdos dentro da proposta de ensino. Mas que não descarta do horizonte as possibilidades do trabalho pedagógico por meio do reconhecimento de alguns conteúdos idênticos ou semelhantes aos elaborados pela proposição.

Por fim, entendemos que a OCEF - assim como a OCEM - é passível de mudanças. Já é indicado para o ano de 2020 a publicação oficial do chamado *Currículo Bahia* que passará a ser o documento de referência para a organização do ensino na educação básica. Reconhecemos que o estudo da OCEF possibilita refletir as primeiras questões e levantar as primeiras problemáticas no que diz respeito ao trato com o conhecimento da educação física nas propostas curriculares, bem como refletir de que forma a educação física vem sendo inserida no currículo de formação básica no estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Y. O.; LAVOURA, T.N. **O trato com o conhecimento na Educação Física escolar e a construção de referenciais curriculares no Estado da Bahia.** Revista Motrivivência, Santa Catarina, nº 38, p. 159-173, 2012.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos.** Salvador, 2013.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Salvador, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394/96. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em 14 fev. 2020.

_____. Altera a Lei no 9.394/96. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 14 fev. 2020.

_____. Altera a Lei no 9.394/96. Lei nº13.632, de 6 de março de 2018. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em 14 fev. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB nº 4/98. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp1312968422/legislacao>>. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Parecer CNE/CEB nº 15/98. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp1312968422/legislacao>>. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 22/98. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp1312968422/legislacao>>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil: a história que não se conta. 15ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CASTRO, P. A.; CARMO, E. M. **Os documentos curriculares para o ensino da educação física no estado da Bahia**: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica. In: Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 3241-3253, 2017.

CASTRO, P. A. **reflexões sobre o currículo escrito para o ensino fundamental de nove anos no estado da Bahia**. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 19-22. Nov. 2018.

CASTRO, P. A. **Os documentos curriculares para o ensino da Educação Física no estado da Bahia**: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009. – (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009. – (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física Escola: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da APEF**, Londrina, v. 7, nº. 14, p. 16-23, 1993a.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da APEF**, Londrina, v. 8, nº. 15, p. 03-11, 1993b.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. 6ª Reimpresão. (trad) Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. (Coleção educação física, série Fundamentação, nº 10).

HUNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S; HUNGARO, E. M; ANJOS, R; BRACHT, V. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”**. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 135-159.

JESUS, J. R. **O problema das finalidades do ensino nas proposições pedagógicas para a Educação Física - 1980-1990**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** CIAIQ, v:2. P. 243-247, 2015.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudança.** 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 1991. (coleção educação física).

LEPEL/FACED/UFBA. **Educação Física: referências curriculares para a rede pública do estado da Bahia.** Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>>. Acessado em 25 set. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARINHO, V. **Consenso e conflito, educação física brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

OLIVEIRA, G. N. B. de; NEIRA, M.G. **Currículo, Educação Física e Hibridismo: um olhar sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado da Bahia.** Revista tempos e espaços em educação. São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 323-338, jul./set. 2018.

PEIXOTO, E. M. M. **Condições de Trabalho e Formação dos Professores de Educação Física que atuam na Rede Estadual de Educação Básica da Região Nordeste.** Salvador, 2017.

_____. **Marxismo e políticas de trabalho e educação-MTE.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 163-181 set./dez. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Y. C. C. **Pressupostos ontológicos e gnosiológicos das proposições pedagógicas críticas para educação física e esporte.** Monografia (Graduação em educação física) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral.** 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Educação contemporânea).

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em Educação física. In: GUEDES, O. C. **Atividade física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 106-130.

TANI G.et al. **Educação Física** Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.