

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

FERNANDO ROBERTO SOUZA PIGOSSO

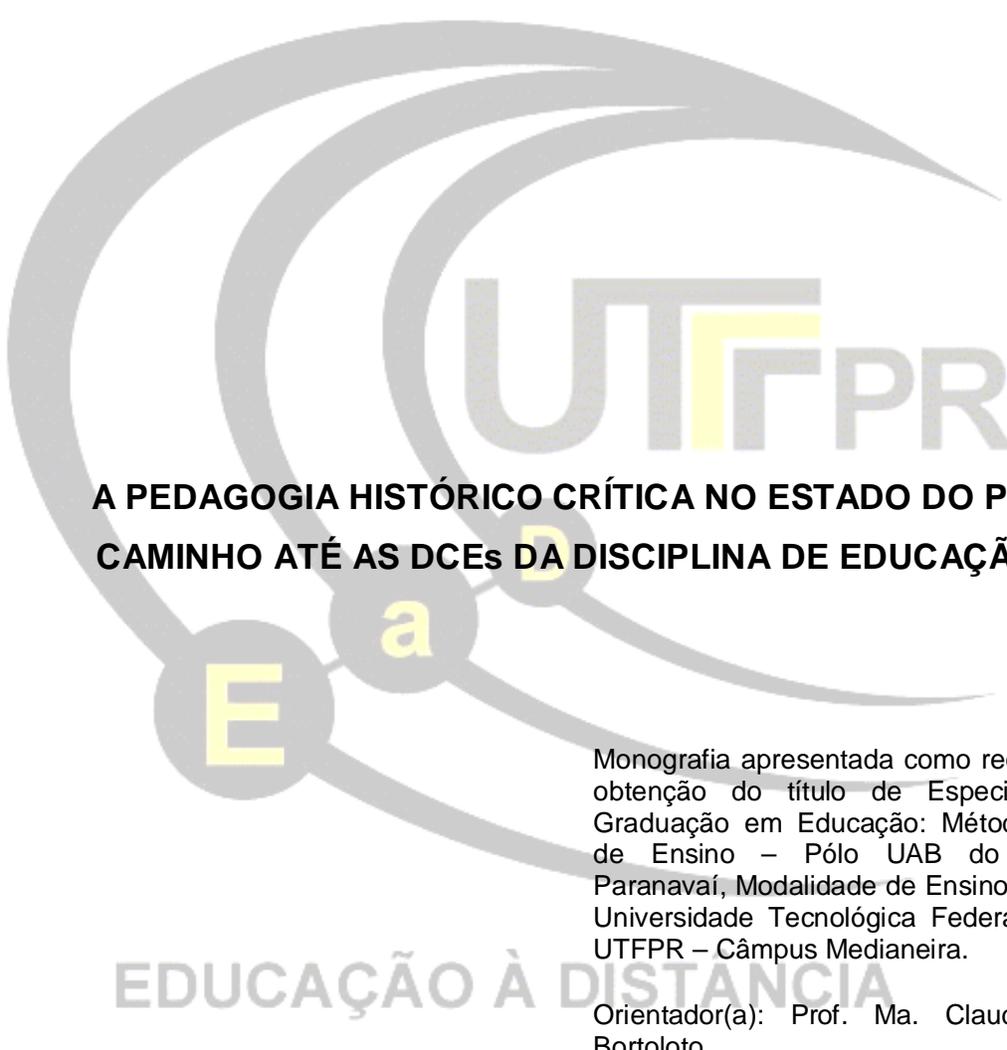
**A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ, O
CAMINHO ATÉ AS DCEs DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2013

FERNANDO ROBERTO SOUZA PIGOSSO



**A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ, O
CAMINHO ATÉ AS DCEs DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Paranavaí, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador(a): Prof. Ma. Claudimara Cassoli Bortoloto

MEDIANEIRA

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ, O CAMINHO ATÉ AS DCEs DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Por

Fernando Roberto Souza Pigosso

Esta monografia foi apresentada às 19:00 h do dia 14 de Dezembro de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Paranavaí-PR, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho

Prof^a. Me. Claudimara Cassoli Bortoloto
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientadora)

Prof Me. Nelci Aparecida Zanette Rovaris
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Me. Fausto Pinheiro da Silva
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso.-

AGRADECIMENTOS

A Deus acima de tudo, porque sem ele de nada somos capazes.

A minha família que sempre esteve ao meu lado, me ajudando e incentivando nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

A minha namorada que sempre esteve ao meu lado me ajudando nesta etapa de minha vida.

Agradeço a todos, (professores, tutores e minha orientadora) do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.
(Cora Coralina)

RESUMO

PIGOSSO, Fernando Roberto Souza. **A Pedagogia Histórico Crítica no Estado do Paraná, o Caminho Até as DCEs da Disciplina de Educação Física.** 2013. 37 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

Este trabalho teve como temática a discussão do percurso e a análise do processo de construção das Diretrizes Curriculares do Estado Paraná (DCEs) com a realização de um resgate histórico e metodológico. Pretendeu-se verificar a relação o caminho percorrido pela educação do Paraná, partindo das teorias críticas e as correntes pedagógicas existentes nas práticas pedagógicas da Educação Física até a criação do documento norteador da Educação nesse Estado, em especial da Educação Física através da consolidação das DCEs. Trata-se, portanto de uma pesquisa bibliográfica, de forma a estabelecer um amplo diálogo com as referências utilizadas que trataram dessa temática. O fim da ditadura militar levou o sistema educacional em nosso país a passar por uma grande reformulação, o que possibilitou o fortalecimento do caráter científico e metodológico de forma a dar maior consonância para o caráter científico da educação física, permitindo dessa forma a quebra de paradigma da aptidão física e da esportivização. O texto apresenta as teorias pedagógicas no âmbito da educação física. A análise das teorias críticas que possuem como base o materialismo histórico dialético da abordagem Histórico-Crítica, pedagogia esta que busca realizar um resgate da importância da escola, oportunizou para essa disciplina uma nova organização no processo ensino-aprendizado. Como resultados desse estudo constatou-se que embora a pedagogia histórico crítica tenha influenciado diretamente as DCEs, há muitos professores que não ministram suas aulas e não incorporaram os pressupostos teóricos e metodológicos em sua prática escolar. Isso tem levado a um ecletismo de diferentes tendências em suas práticas escolares. Por outro lado identificou-se o grande avanço dessas diretrizes, e a possibilidade de viabilizar outras metodologias que valorizam a atividade física, não como objeto de melhoramento e disciplinarização dos corpos, ou pela concorrência imposta entre os sujeitos praticantes da educação física. Mas professores e alunos podem constituir-se enquanto sujeitos históricos do conhecimento, a partir de uma prática transformadora, com metodologias que contribuem além da formação corporal, de ritmos e movimentos, despertar e desenvolver o senso crítico, a partir de uma nova ação incorporada e reproduzida por parte do professor viabilizando transformações que interferem diretamente no processo Ensino-Aprendizado.

Palavras-chave: Processo Ensino-Aprendizado, Resgate Histórico, Materialismo Histórico Dialético.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	11
2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	12
2.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	15
2.3.1 Abordagem desenvolvimentista	15
2.3.2 Abordagem interacionista-construtivista	16
2.3.3 Abordagem crítico-superadora	17
2.3.4 Abordagem crítico-emancipatória.....	17
2.4 ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA	18
2.5 DCE'S E ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA	22
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS.....	29

1 INTRODUÇÃO

As décadas de 80 e 90 foram sem dúvida a propulsão para o desenvolvimento das concepções que até então, legitimavam e restringiam a Educação Física escolar brasileira. Com o fim da ditadura militar o sistema educacional passou por uma reformulação que possibilitou o fortalecimento do caráter científico da Educação Física, de forma a dirigir fortes críticas aos paradigmas da aptidão física e da esportivização (BRACHT, 1999).

A partir do progresso da área da Educação Física surgiram algumas abordagens como: Desenvolvimentista, (TANI, 1988), Construtivista, (FREIRE, 1989), Crítico Superadora, (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico Emancipatória, (KUNS, 1991), sendo que todas as abordagens contribuíram para o desenvolvimento de documentos que regiram e regem a Educação Física no Brasil.

Dentre as principais correntes que sustentaram as discussões em Educação Física a partir da década de 90, estão às teorias críticas, que tem como base teórico metodológico o “materialismo histórico dialético”, á respeito dos conceitos da cultura corporal que se destaca no Brasil por duas linhas de pensamentos da educação física que são: A pedagogia crítico-superadora e a pedagogia crítico-emancipatória. (BRACHT, 1999 e DARIDO, 2001).

Para McLaren (1998, apud NOGUEIRA, 2003), a pedagogia crítica possui a finalidade de formar alunos e professores que possuam pensamentos próprios, com a capacidade de negociar e transformar as relações de ensino-aprendizado, a produção do conhecimento, as relações sociais as estruturas administrativas e institucionais da escola, as relações sociais e materiais mais amplas das comunidades, sociedades e nações. Estas mudanças surgem para eliminar as bases do sistema capitalista, bases estas que criam currículos com características sexistas, racistas, homofóbicas, classistas, características que são agravadas na sociedade capitalista.

Em 1998, foi apresentado, os Parâmetros Curriculares Nacionais os PCNs para Educação Física, que serviram como base para uma nova realidade escolar, principalmente as escolas públicas. No estado do Paraná no ano de 1990 foi criado o currículo básico, nos anos seguintes a implantação, ocorreram diversas discussões centralizadas, e a partir dai mudanças conceituais. Mas foi somente com uma nova gestão governamental do Estado do Paraná (2003), que realmente

ocorreram mudanças na educação, pois o governo Estadual juntamente com a secretaria de educação promoveram debates com os professores da rede pública de ensino e a partir das ideias e das discussões dos mesmos que originou na criação de um novo documento As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs). Esse Documento possui como abordagem a teoria Crítico-Superadora e objeto de estudo a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), fundada a partir da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores (BRACHT, 1999).

Partindo desta problemática houve interesse em realizar uma reflexão de quais pedagogias educacionais interferiram na educação, especificamente na disciplina de Educação física até chegar à elaboração das DCEs. Desta forma o presente estudo se concentra no pressuposto de realizar uma reflexão destas correntes de pensamento, que embora tenham sido superadas pelas DCEs no Estado do Paraná, foram às bases para a orientação do sistema educacional nesse Estado.

Nessa perspectiva o presente estudo tem por objetivo, verificar a relação o caminho percorrido pela educação do Paraná, partindo das teorias críticas e as correntes pedagógicas existentes nas práticas pedagógicas da Educação Física até a criação do documento norteador da Educação no Paraná em especial da Educação Física através da consolidação das DCEs.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física possui sua área do conhecimento que se distingue das demais disciplinas, pois ela contempla um objeto de estudo diferente, sendo a cultura corporal, que evidencia a relação entre a formação histórica do homem através de trabalhos e das práticas corporais decorrentes (PARANÁ/SEED, 2008).

Para Araújo (2008), é uma disciplina responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal, ou seja, responsável pelo conjunto de práticas e atividades corporais que compreende em seu conjunto atividades como: os jogos, danças, esportes, ginástica, lutas, atividade física e saúde, etc.

O mesmo autor ainda enfatiza que a prática corporal delinea saberes distintos que devem ser vivenciados pelos alunos, destacando-se os seguintes saberes: vivenciar, conhecer e estudar nas aulas de Educação Física, e superar a ideia de que essa disciplina é apenas brincadeira ou esporte, conceitos estes, enraizados erroneamente na sociedade, incorporados e reproduzidos pelo senso comum e no ambiente educacional de uma forma geral, conforme pressupõem o documento norteador: “Compreender Educação Física sob um contexto mais amplo significa entender que ela é composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos” (PARANÁ/SEED, 2008).

Segundo Castellani Filho (1998, p.53) “a Educação Física como componente curricular tem como responsabilidade a apreensão (no sentido da constatação, demonstração, compreensão e explicação) da realidade social que os alunos estão inseridos denominada de cultura corporal”.

Entender essa realidade permite melhor compreensão sobre as dificuldades encontradas pelos professores quando buscam uma metodologia de ensino, com o objetivo de formar alunos por meio da cultura corporal, além de gerar dificuldades na análise da prática pedagógica juntamente com a aceitação dos alunos quanto aos conteúdos que são sistematizados e aplicados.

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A instalação da prática pedagógica da educação física no espaço escolar emergiu entre séculos XVIII e XIX, e foi influenciada pela instituição militar e pela medicina (BRACHT, 1999). Seus objetivos naquele momento se limitavam ao culto do corpo saudável e dócil, ou seja, nada mais é que um mecanismo da reprodução das relações sociais capitalistas. Corpos saudáveis para servir ao sistema enquanto mais um agente reprodutivo, e dócil, para melhor se adaptar as intensas formas de exploração evidenciadas no sistema produtivo naquele período.

A Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviços de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrario, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade (CASTELLANI FILHO, 2008, p.11).

Porém esta visão se altera de acordo com as mudanças históricas, atualmente, o corpo possui caráter esportivo, baseado nos princípios da concorrência e rendimento, há a estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico, a fim de se tornar uma potência olímpica. Essa nova visão se delinea num contexto de intensa coerência entre os países, onde muitos deles se tornam potências hegemônicas em determinadas áreas esportivas, e legitima dessa forma seu poder, que pode ideologicamente ser reproduzido para além do espaço esportivo conforme nos relata Bracht (1999, p.74) “Esta última característica é comum à outra técnica corporal incentivada pelos filantropos e pela medicina na Europa continental que é a ginástica”.

A formulação de uma perspectiva crítica da educação está associada a um amplo movimento que impôs essa demanda junto ao Estado, e a Educação Física se inseriu nesse movimento reivindicando para si, outra concepção teórica que superasse o espírito acrítico e demandou que o conjunto de conhecimentos incorporados pela disciplina se estruturasse a partir de um viés crítico para assim se legitimar como mais uma área do conhecimento. Essas manifestações foram impostas por inúmeros educadores que compartilhavam das necessidades dessas mudanças presentes principalmente a partir dos anos 1980. (CARARO, 2008).

Nesse período, que as críticas dessa disciplina foram postas contra uma estrutura até então vigente que visava produzir no espaço escolar aspectos reprodutivistas, importados de fora pra dentro, geralmente dos países europeus,

caracterizados pela ênfase na ginástica e treinamentos esportivos, de cunho reprodutivistas. A crítica a essa organização da educação física nas escolas foi um grande salto dado por essa disciplina para buscar outra forma de legitimação diferente da até então vigente. (SILVA, 2005).

O ponto principal da crítica feita ao paradigma da aptidão física e esportiva foi fornecido através da análise das funções sociais da educação e especialmente da educação física, como elementos que compõem uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe (BRACHT, 1999).

No entanto, os discursos de denúncia idealizaram um professor. Este professor idealizado deveria ser sabedor de suas determinações e transformador de sua realidade; em contraposição, o 'professor real' era apresentado revestido de negatividade, alienado e com os saberes empíricos desvalorizados (ALVES, 2006, p.323).

Devido ao grande logro que foi obtido no campo acadêmico, foram, pelos próprios movimentos contraditórios de debates no interior das teorias, chamados a oferecer respostas à intervenção docente de modo coerente com a postura então ensejada (CARARO, 2008).

[...] já na década de 1990, o pensamento progressista percebe a necessidade de, para além das análises macrosociais da educação, preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciamento. [...] No campo da educação física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das escolas) para a ideia da educação física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos. É nesse contexto que talvez pudéssemos falar de um retorno à didática, ou melhor, de um deslocamento das questões didáticas novamente para o centro do debate pedagógico (agora crítico) ou, ainda, de uma (re) significação da didática no campo da educação física (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p. 26).

Assim ações pedagógicas da Educação Física brasileira foram constituídas de forma a quebrar paradigmas dos modelos tradicionais higienista, militar e eugenista, pesquisados por vários estudiosos. A partir da década de 1980 a educação iniciava um processo de libertação do viés tecnicista implementado pela ditadura militar, e pautava uma reflexão, com um enfoque crítico na busca de uma nova identidade de Educação Física no meio educacional.

Na renovação da educação física brasileira, a ampliação do quadro teórico sustentou, no final dos anos de 1980 e de 1990, o desenvolvimento de algumas novas propostas cujo ponto de identidade foi à intencionalidade em superar o paradigma da aptidão física e inaugurar uma prática baseada em valores humanísticos que promovesse a melhoria da qualidade de vida, a formação para cidadania e o alcance da consciência crítica. (DUCKUR, 2004, p. 40).

A década de 1990 foi marcada por inovações pedagógicas na área da Educação Física, em que foram criadas várias produções científicas e paradigmas historicamente construídos, isto é, proposições pedagógicas anunciadoras de mudanças e paradigmas que até então eram trabalhados. Essas mudanças preconizaram uma nova postura didática metodológica dos professores na condução do desenvolvimento dessa disciplina.

Estas abordagens surgiram como vertentes de oposição aos paradigmas da educação física até então reprodutores de modelos de cunho tecnicista, esportivista e biologista. Estes novos movimentos na Educação Física escolar surgiram a partir do final da década de 70, mas se legitimaram nos anos 1980, inspirados no novo momento histórico social vivido pelo país, que naquele contexto remetia a um amplo movimento em defesa da democratização do país, e na área educacional repercutia demandas por uma educação pública de qualidade. A educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente, se colocava no contexto dessas lutas, o que veio a consolidar um novo reordenamento da disciplina.

Atualmente coexistem diversas concepções que buscam este rompimento com os modelos mecanicistas, sendo elas; abordagem desenvolvimentista, interacionista-constructivista, crítico-superadora e sistêmica. Estas são as mais representativas e as que estão mais próximas, embora exista outras abordagens no meio acadêmico como por exemplo, a psicomotricidade proposta por Le Bouch (1983), a Educação Física fenomenológica proposta por Moreira (1991) e a Educação Física cultural proposta por Daólio (1995), (DARIDO, 2001).

Ainda nos anos 1990, surgiu Abordagem Crítico-Superadora, que conforme o Coletivo de Autores (1992), tem uma abordagem baseada na superação como forma de eliminar os velhos conceitos na Educação, substituindo-os por novos e reais. Tem como base teórica e metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (2003), onde os conhecimentos da Educação Física se baseiam na cultura corporal. Os autores que se propuseram a analisar os efeitos dessa pedagogia na educação física acreditam que essa deve estimular a reflexão sobre o

acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Essas expressões podem ser identificadas como formas de representações simbólicas de realidades vividas pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Partindo desta realidade, o papel da Educação Física deve ultrapassar o ensino de esporte, ginástica, jogos, danças, atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos, técnicas e organização, além de incluir também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais.

Finalmente essa abordagem, busca garantir o direito do aluno de saber por que está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos, relacionando principalmente com o mundo do trabalho e a influência da mídia na construção da corporeidade.

2.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A especificidade pedagógica da Educação Física ao longo das duas décadas gerou e gera de maneira intensiva grandes discussões. Ao longo do tempo diferentes respostas tem sido formuladas para tentar encontrar o "caminho" que devemos seguir como educadores juntamente com a educação física devem seguir através de uma prática pedagógica que atenda todas as necessidades dessa disciplina e sua intervenção na sociedade. As formas de intervenção dessa disciplina são consideradas "caminhos", que têm sido chamados de abordagens, e se apresentam de diversas maneiras quando se refere ao conteúdo e à identidade da Educação Física, principalmente a sua aplicabilidade no ambiente escolar (NETTO, 2006).

As Abordagens Pedagógicas da Educação Física são "movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturar o campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física" (Azevedo e Shigunov, 2002).

2.3.1 Abordagem desenvolvimentista

O modelo desenvolvimentista é explicitado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani (1987), Tani et al (1988) e Manoel (1994), e a obra que mais

representa esta abordagem é “Educação Física Escolar, fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (TANI et al, 1988). Esta proposta se baseia para o desenvolvimento de práticas com alunos de até quatorze anos, e busca nos processos de aprendizado e desenvolvimento uma fundamentação teórica e metodológica para a educação física, sendo esta, uma tentativa de caracterização do desenvolvimento físico, fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora, sugerindo elementos para estruturar a educação física escolar. (TANI et al, 1988).

Para os autores desta proposta o movimento é o principal meio e fim da educação física, eles acreditam que as aulas de educação física devem ser pautadas de forma a privilegiar a aprendizagem do e pelo movimento. Sendo as habilidades motoras e seu desenvolvimento um dos conceitos mais importantes, pois é desta forma que nos adaptamos e resolvemos os problemas motores do cotidiano (DARIDO, 2001).

Esta abordagem tem como conteúdos, trabalhar habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar), as manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber), as de estabilização (girar, flexionar, realizar posições invertidas) as específicas que são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades ligadas ao jogo, da dança e do esporte, juntamente com a adaptação aos valores presentes na sociedade, fazendo o uso da equifinalidade, variabilidade, solução de problemas (DARIDO 2001, NETTO, 2006).

2.3.2 Abordagem interacionista-construtivista

Na educação física, a abordagem interacionista-construtivista teve como idealizador João Batista Freire, através da publicação “*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*” (FREIRE, 1989), tem como conteúdo brincadeiras populares, jogo simbólico e jogo de regras, visa à construção dos conhecimentos através do resgate dos conhecimentos do aluno para a solução de problemas, tendo como temática a cultura popular, dos jogos e da ludicidade.

Esta abordagem trabalha com a metodologia do conflito, ou seja, a partir do que o sujeito sabe, sugerir mudanças no conteúdo, criando o conflito entre o que se

sabe e o que é preciso ser aprendido. Do conflito viria à consciência do fazer (PALAFOX E NAZARI, 2007; NETTO, 2006).

Hoje vários educadores utilizam esta abordagem redirecionando-a e aperfeiçoando-a, sendo denominada sócioconstrutivismo, considerada um avanço, segundo educadores do construtivismo original (PALAFOX E NAZARI, 2007).

2.3.3 Abordagem crítico-superadora

De acordo com Coletivo de autores (1992), esta abordagem possuem características únicas podendo ser diagnóstica, ou seja, leem os dados da realidade em seguida os interpreta e emiti um juízo de valor, e este juízo é compatível ao pensamento da pessoa que o julga. Quanto ao julgamento, o mesmo é feito perante os elementos contidos na sociedade, levando em conta a ética dos interesses de cada classe social.

O nome desta abordagem se dá pelo seu ponto de partida, que se trata da concepção histórico-crítica de Dermeval Saviani, que se baseia no marxismo e o neo-marxismo, possuindo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, que tem como ponto de apoio a injustiça social. No Brasil tem como trabalho mais marcante no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física," publicada por Coletivo de Autores (1992).

Esta abordagem entende que o conhecimento é o ponto de ligação entre o aluno e o seu aprendizado da sua realidade social, valorizando a constituição do processo pedagógico, a intenção dos diversos elementos e segmentos sociais (DARIDO, 2001; PALAFOX e NAZARI, 2007).

Na educação física, a influência como já foi relatado está no desenvolvimento de uma proposta que tome a cultura corporal e a desenvolva a partir da realidade dos alunos, conforme nos relata Bracht (1999, p.79) "Essa proposta que a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica".

2.3.4 Abordagem crítico-emancipatória

Esta proposta tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, sendo que suas primeiras elaborações foram influenciadas por Paulo freire. Seu ponto de partida são as análises fenomenológicas do movimento humano baseadas em parte,

em Merleau-Ponty, tomadas de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer, e também Trebels, este seu orientador no doutorado em Hannover (Alemanha). Sua proposta segue a dialógica, ou seja, o movimentar-se humano é entendido como uma forma para se comunicar com o mundo. Há uma constante busca de formação através de uma perspectiva iluminista de sujeito que seja capaz de impor suas críticas e de tomar decisões autônomas, dentro da cultura do movimento (BRACHT 1999).

Kunz (1998) nos apresenta uma orientação de concepção educacional denominada de crítico-emancipatória, onde a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo que busca libertar o aluno das condições que limitam suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contato sócio-cultural e esportivo.

Para Palafox e Nazari (2007) Kunz acredita que cada disciplina tenha seu campo de trabalho de estudo e pesquisa, e que os alunos não vão para as escolas para se divertir, apesar que o estudo pode se tornar divertido, ou apenas para a simples prática de jogos e esportes.

2.4 ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-crítica passa a fazer parte em do cenário educacional nacional surgido como uma tendência pedagógica através de um amplo movimento que surge do descontentamento com as tendências educacionais vigentes no final da década de 1970 e início de 1980. Neste mesmo período nosso país está vivendo uma forte pressão popular, uma lenta e complicada abertura do Regime Militar que por muito tempo governou e assolou a liberdade de expressão e a organização civil do Brasil. Juntamente surgiu a necessidade de em todos os ramos apresentarem propostas que fundamentassem novas ações, que pudessem criar outros meios e possibilidades de enfrentar os desafios propostos pela realidade (GASPARIN e CARARO, 2008).

Saviani (1997) apud Gasparin e Cardoso (2008) apontam dois aspectos para o surgimento da pedagogia histórico crítica:

No primeiro, o surgimento de um movimento pedagógico, que não ocorre apenas no Brasil, mas que tem caráter internacional, pois em vários países esboçavam-se as teorias que criticavam o reprodutivismo na educação; quanto ao segundo aspecto, este se refere à nomenclatura da tendência

pedagógica como histórico e crítica, justificada por seu autor, Dermeval Saviani, pela necessária análise histórica da ocorrência dos fatos, visto que esta análise fornecerá os elementos para compreensão do fato em sua totalidade.

Quando falamos educacionalmente esta Pedagogia tem como objetivo fazer um resgate da importância da escola, buscando uma nova organização do processo ensino-aprendizado, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

Para Marsiglia e Oliveira (2008, p.1964) “esta pedagogia está fundamentada no materialismo histórico dialético e designa uma teoria pedagógica preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem.”

As autoras ressaltam o caráter crítico dessa pedagogia que tem por objetivo revelar as relações de dominação presentes no interior da sociedade capitalista. Assim no ato de ensinar, o aluno se torna um conhecedor da realidade e das formas de dominação vigentes na mesma.

“A didática histórico-crítica elaborada por Saviani e sistematizada por Gasparin é formada por cinco momentos: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final” (SENA e FINATTI, 2011, p. 2470).

Corroborando dos passos metodológicos pautados na pedagogia histórico crítica, é importante destacar que essa pedagogia surgiu, conforme Libaneo (1885) nos anos 1980, e tem em Dermeval Savini seu principal criador, é uma pedagogia que influenciou toda educação, já que visa abordar o conhecimento a partir da prática vivenciada do aluno, onde o professor deve partir da realidade para motivar, ou mobilizar o conhecimento, despertar no aluno o interesse pelo conhecimento. A realidade como ponto de partida, deve ser superada pela intervenção do professor, sendo esse o agente de condução do conhecimento, para que possa dessa forma passar pelos três processos denominados de síncrese, síntese e catarse.

Conforme Gasparin (2013), o conhecimento inicial do aluno e o ponto inicial da condução de uma aula, o professor deve questionar o aluno sobre o que ele sabe a respeito daquele tema específico tratado como conteúdo. Geralmente essa primeira percepção do aluno está assentada no senso comum, com informações confusas e sincréticas, onde tudo parece natural, cabe ao professor intervir, de

forma a desnaturalizar o que foi naturalizado e intermediar o conhecimento a partir da ciência, do conhecimento científico.

Para isso o professor deve ter planejamento de suas aulas, para dessa forma saber se posicionar frente a esse conhecimento inicial, posicionando-se em relação a essa mesma realidade, de maneira mais clara e com uma visão mais sintética.

O planejamento permite ao professor conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade.

O diálogo entre o professor e os alunos é fundamental, assim o professor aborda o conteúdo estudado e consegue verificar na fala dos alunos o conhecimento que eles possuem sobre o mesmo.

Esse processo, conforme Gasparin (2013) Saviani denomina de levantamento da prática social dos alunos, essa prática social inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. O trabalho dessa prática em cada ramo específico do conhecimento é uma tarefa que cada professor no campo específico do seu conhecimento deve descobrir, para isso ele deve ter minimamente domínio do conteúdo, para que esteja sempre seguro a partir de um planejamento prévio de suas aulas, Gasparin (2013) destaca a importância do professor quanto ao domínio do conhecimento que pretende ensinar, conforme o autor:

Professor e alunos se modificaram intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica, social e histórica a uma fase de maior clareza e compreensão dessas mesmas concepções dentro da totalidade. (GASPARIN, 2013, p. 4)

Partindo da realidade do aluno significa, fazer com que esse encontre ou perceba sentido no que vai aprender, o professor deve mostrar para ele que o conhecimento apreendido está relacionado com sua prática, para que o aluno dê sentido para esse conhecimento e perceba a importância de conhecê-lo.

Algumas condições são importantes para atuar nessa perspectiva, conforme Gasparin (2013) o professor deve ter primeiramente planejamento e definição dos conteúdos;

Posteriormente deve problematizar esses conteúdos, isso ocorre através do levantamento de questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social.

A problematização, e outro passo importante, Esse passo constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, é a identificação dos princípios problemas postos pela prática social.

A instrumentalização será o próximo passo posterior a problematização, é a aplicação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. É o momento que faz passar da síntese à síntese, a visão do aluno sobre o conteúdo escolar, presente em sua vida social.

Essa etapa consiste em realizar operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, conceituar, deduzir, generalizar, discutir, explicar. etc.

Na instrumentalização o educando e o professor efetivam o processo dialético de construção do conhecimento que vai do empírico ao abstrato, para o concreto, evidenciado na síntese, síntese, catarse.

A síntese é o conhecimento inicial do aluno sobre a realidade social do conteúdo; a síntese- estruturação do conhecimento intermediada pelo professor e por fim a catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, é a apropriação do conhecimento científico pelo aluno. No entanto, essa pedagogia necessita antes de tudo que o professor tenha uma boa formação e que principalmente domine o conhecimento científico expresso no domínio do conteúdo a ser ensinado, como explicita Gasparin (2013, p. 4).

O educando mostra que de uma síntese inicial sobre a realidade social do conteúdo que foi trabalhado, chega agora a uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram a construção do conhecimento. Esta é a nova maneira de entender a prática social. É o momento em que o aluno evidencia se de fato incorporou ou não os conteúdos trabalhados. Segundo Saviani (1991:80-1) "catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu.(...) O momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese".

Esse método se constitui na prática social final, que é o retorno à realidade do aluno, a partir de um conhecimento elaborado, e com pleno sentido de ser apreendido. A pedagogia histórico crítica que influenciou as DCEs no Estado do Paraná, impõem uma nova atitude do professor na condução do conhecimento científico, eleva ao mesmo tempo uma transformação do professor e aluno, onde os mesmos constituem-se como sujeitos do conhecimento, com plena mediação do

professor, que deve garantir os conteúdos científicos aos alunos. Essa pedagogia dá ao professor o protagonismo e maior responsabilidade quanto a garantia do processo de ensino e aprendizagem, esse deve ser desafiado, a sempre estar numa posição acima dos alunos, enquanto conhecedor de um conhecimento já dominado, para que possa ser democratizado e transmitido aos alunos.

Para encerrar a discussão dessa pedagogia, seus pressupostos teóricos e metodológicos, cabe enfatizar que a mesma tem sua fundamentação teórica em Karl Marx, construtor do método materialista histórico dialético, transpondo essa teoria para a educação, professor e aluno interagem num processo dialético onde um aprende com o outro, mas cabe ao professor o papel de conduzir o conhecimento. Além disso, a escola para essa perspectiva teórica deve ser o espaço privilegiado para a garantia do conhecimento científico para a classe trabalhadora, conforme destacam Saviani e Duarte (2012, p. 155) “Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade.”.

2.5 DCE'S E ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA

A década de 1980 foi marcada por um cenário de gigantescas mudanças em relação ao processo de afirmação da cidadania, luta contra a ditadura militar e conquista de liberdade política e organizacional.

No período do regime militar o PMDB foi o grupo político que representava a oposição a esse regime. Quando o governo militar decretou o fim das eleições diretas, foi imposto também o “bipartidarismo” quer dizer, o governo instituiu apenas dois partidos, um para apoiar e outro para fazer oposição consentida ao governo. Ter um partido como oposição consentida, significava passar uma ideologia de que ainda havia democracia, já que era consentido a existência de mais um partido além do partido que governava. Para apoiar o governo constituiu-se a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e, representando a oposição, instituiu-se o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O movimento de esquerda o MDB, foi constituído pelo Partido Democrático Brasileiro (PMDB), sendo este opositor as ideias do governo militar, mas essa oposição era consentida e decretada pelo governo (BACZINSKI, 2007).

Com a retomada das eleições para o governo dos Estados, estes tiveram que rever as políticas sociais, intelectuais e alguns políticos encontram seus espaços de atuação e retomaram suas teses, que se fortaleceram frente ao descontentamento no período final da ditadura militar. Eram colocadas propostas, metas e planos para a transformação social, sendo que neste período muitos estados adotam programas de recuperação dos baixos índices educacionais, para enfrentar a evasão e repetência, e com isto instala-se a luta pela democratização educacional (ARCO-VERDE, 2003).

Este processo de abertura política e redemocratização do país foram alcançados a contragosto do Estado, pois caracteriza a oposição ao capital, o quer dizer que a ditadura não era apenas militar, mas também do capital. Nesse processo de transição política, os educadores se mobiliavam e reivindicavam a universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma nova proposta educacional, que fundamentou-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, sendo esta de cunho marxista (BACZINSKI, 2007).

Com a redemocratização social do estado, o Paraná foi governado durante três mandatos sucessivos, por representantes do PMDB, sendo que este representava a oposição ao regime militar, com início do mandato em 1983. Esse governo embora não tivesse nenhuma intenção de romper com as políticas que fortaleciam o capitalismo, era considerado progressista, no que tange as propostas democráticas para as políticas públicas (BACZINSKI; PITON e TURMENA, 2008).

A fim de reformular a educação paranaense, criou-se o Currículo Básico, como objetivo reestruturar o currículo das escolas públicas do Paraná e conseqüentemente, a disciplina de Educação Física, a partir de reflexões históricas e sociais que desvelassem os mecanismos de desigualdade social e econômica, para então legitimar e concretizar um projeto de transformação social, sendo tal projeto iniciado no ano de 1987 (NAVARRO, 2007).

Baczinski (2007), afirma que a abordagem Histórico-Crítica constituiu-se no Currículo Básico do estado do Paraná, a defesa da escola pública, democrática e de qualidade para todos, essa era a principal tônica dessa proposta. O Currículo Básico foi sistematizado no ano de 1990, com o envolvimento dos profissionais da educação, que participaram assiduamente desse processo.

A orientação permeou todas as disciplinas, e a Educação Física não ficou fora desse processo, sua proposta está assim como as demais embasada na tendência Histórico-Crítica da educação, e foi assumida por profissionais de educação física como Educação Física Progressista, Revolucionária, Crítico-Revolucionária.

Como havia ainda uma falta de domínio de conteúdo, juntamente com a falta de clareza com o tipo de homem que pretendia-se formar e da construção real do homem-concreto, em muitos casos estes professores ainda mantem suas aulas entrelaçadas com outras tendências como a tendência escolanovista, onde as "atividades livres" têm prioridade. Instituir as diretrizes curriculares numa perspectiva crítica não significa que ela vai se aplicar nas escolas tal qual fora elaborada, ou encontra- regimentada nos documentos que a norteiam. Entende-se que essa efetivação ou aplicabilidade é outro processo que requer ampla formação dos professores para seu maior entendimento e compreensão.

É certo que quando apropriada, pode ser um importante instrumento para mobilizar o professor a conduzir suas aulas de forma a trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão histórico-crítica, rumo a uma sociedade pretendida, presente nessa educação institucionalizada. (PARANÁ/SEED, 1990, p. 176).

O Currículo básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência política pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização. (PARANÁ-SEED, 1992, p.14).

Com as novas gestões governamentais do Estado, em 2003, ocorreram mudanças de políticas públicas para a educação. A Secretaria de Estado da Educação que segundo Gregório (2006) apud Arco-Verde (2004, p. 02), “propôs como uma de suas metas a necessidade de rever e estabelecer novas Diretrizes Curriculares para a educação no Estado do Paraná”,

Ou seja, uma reformulação curricular. Essa reformulação teve como um de seus objetivos a construção das Diretrizes Curriculares por disciplinas, níveis e modalidades de ensino, com uma característica diferenciada, pois se estabeleceu segundo Arco-Verde (2005, p. 02):

Como linha de ação prioritária a retomada da discussão coletiva do currículo, ou seja, “a concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construídos por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. Portanto não almejamos construir uma

proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado, nas e pelas escolas”.

Nessa perspectiva, a proposta de construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, caracteriza-se como “um processo democrático contando com a participação e elaboração dos diversos setores da administração pública e sociedade civil organizada” (Plano Estadual de Educação – PEE, 2004, p.21). “Assim os professores passam a ser considerados atores e autores do processo de ensino, passam a participar do momento da concepção de sua proposta de trabalho (GREGORIO, 2006)”.

Embora sua apropriação não tenha ocorrido da mesma forma por todos os professores e em todas as escolas, cuja afirmação seria resultado de um outro estudo, analisar em que medida as DCEs no Estado do Paraná vem sendo implementadas a luz da pedagogia histórico crítica, é certo que elas causaram impactos consideráveis na atuação do professor e na condução do processo de ensino e aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi esboçado anteriormente através das revisões bibliográficas podemos inferir que a pedagogia histórico crítica influenciou diretamente na criação DCEs no Estado do Paraná, sendo que essa incorporou as bases teóricas daquela, embora muitos professores tendem a mesclar ou fazer ecletismo das diferentes tendências em suas práticas escolares.

Segundo as Diretrizes (DCEs/PARANÁ/SEED, 2008) a Educação Física tem a função de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais, sendo do professor a responsabilidade de organizar e sistematizar os conteúdos.

Observou-se a partir do diálogo com as referências bibliográficas que vários fatores podem fazer com que as Tendências Metodológicas de Ensino da Educação Física não sejam de fato efetivadas na prática dos professores, dentre os fatores se destaca a falta de preparo dos professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas; a falta de interesse em estimular novas abordagens metodológicas; a condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino; a estabilidade empregatícia que os docentes têm dentro do sistema educacional e o medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas.

Alguns autores afirmam que a falta de desenvolvimento de estudos que possibilitem esclarecimentos pedagógicos para os professores na escola pode vir a causar uma desestruturação pedagógica e de sentido para as aulas de Educação Física, visto ser extremamente difícil estruturar uma metodologia consistente sem haver uma boa base teórica.

Desta forma cabe ao professor explicar, a intencionalidade de suas ações pedagógicas, pois elas não são neutras. Esse no âmbito de sua prática deve diagnosticar ou identificar parte de uma leitura/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo, além de justificar de forma a estabelece juízo de valor e teleologizar, como um instrumento pré elaborado em seu pensamento, com intenções, metas, fins a alcançar, o conhecimento que deve fazer parte da realidade do aluno, a fim de leva-lo a superar o que já sabe, pela intermediação do

conhecimento científico. No que tange a Educação Física e sua prática na escola, esse conhecimento deve superar as práticas tradicionais, sejam apenas aquelas voltadas para o desenvolvimento do corpo, sua disciplinaridade conforme os interesses do sistema, seja para aquelas voltadas para o corpo como mais um instrumento de concorrência imposto por essa sociedade e suas estratégias de dominação. Para isso, essa ação pedagógica tem no conhecimento sobre a realidade, manifesta pelo aluno, o seu ponto de partida. Como seu horizonte de trabalho pedagógico, o professor, deve qualificar o conhecimento do aluno sobre aquela mesma realidade - no sentido de dotá-lo de maior complexidade.

Ao contextualizarmos o percurso para a construção das diretrizes, evidenciamos que a sua influência teórico e metodológica esteve pautada no próprio movimento da sociedade, e das lutas impostas historicamente pelos educadores a partir dos anos 1980. Surgiu desses embates a pedagogia histórico crítica, e a mesma foi ganhando força nos embates de movimentos de educadores que reivindicavam uma educação pública e de qualidade. Isso significou que além de garantir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade através da escola, esse espaço ganhava importância como local privilegiado para a formação da consciência crítica.

Nesse contexto, a Educação Física embora seja uma disciplina que se efetiva de uma forma mais livre do ambiente da sala de aula, com utilização de outros recursos metodológicos, não ficou por isso isenta ou sem ser também influenciada por esse contexto.

A presença das DCEs, e sua orientação teórico metodológica impuseram mudanças significativas para a Educação Física, trata-se conforme identificamos de uma outra concepção que leve no ato e desenvolvimento corporal a compreensão do educando sob os aspectos de dominação existentes na sociedade e o desenvolvimento do senso crítico. Na sociedade atual, marcada pelo consumismo, pela estética e padrão de consumo, de concorrência, de comportamento, a estética corporal é tomada como mais um meio de dominação, padronização e alienação do sujeito.

Trabalhar a essa disciplina a partir das diretrizes e toda orientação teórico metodológica presentes nela, fará no ato da prática educativa fazer o professor contextualizar tais relações impostas por esse modelo de sociedade, e contribuir assim como as demais disciplinas para fazer da escola um espaço de contradição,

servindo não aos interesses das classes dominantes, mas fundamental aos interesses da classe trabalhadora, quando revela a ela a necessidade do sistema em produzir o corpo saudável, adaptado para as relações produtivas atualmente impostas.

Isso trás uma nova tendência e juntamente com ela novas ações perante os professores, e significativas mudanças no processo de ensino aprendizagem, mas para isso é necessário que os professores assimilem a ideia da mesma e que possuam maturidade e conhecimento para que assim possa colocá-la em pratica. Objetiva-se dessa forma poder alcançar a verdadeira revolução na educação e na sociedade, com vistas a romper com a institucionalização da sociedade e da escola, levar as ideias engajadas nas diretrizes para dentro não somente da escola ou da sala de aula, mas consequentemente da sociedade como um todo.

Espera-se que este trabalho venha a contribuir, assim como outros já o fizeram, para as discussões sobre as DCEs, juntamente com seu avanço, para desenvolver cada vez mais consistência teórico metodológica, que implica diretamente na relação teórica e prática, efetivada no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rafael Vieira. **O Ensino de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, sob um olhar Psicopedagógico**. 2008 (Monografia) - Curso de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2008.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução as diretrizes curriculares**. Superintendência da Educação do Estado do Paraná – SEED. Curitiba, 2003.

BACZINSKI, A. V. de M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná(1983 – 1994): Legitimação, resistências e contradições**. Dissertação de mestrado, Campinas – SP, 2007

_____; PITON, I. M. e TURMENA, L. Caminhos, e descaminhos da pratica docente: Uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.31, 2008

BRACHT, V. 1999 A Constituição das Teorias Pedagógicas de Educação Física. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 48. Campinas: UNICAMP, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.

CARARO, Luciane Gorete. **Por uma Educação Física Histórica e Crítica: uma possibilidade metodológica**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Brasil a Historia que não se conta**. 15º edição. Ed. papyrus 2008

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

DARIDO, S. C. Os Conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, 2001. p. 5-25

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 2003

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALKENBACH, A. P; MENDONÇA, A. S; CORRÊA, C. P. M. Vivencia de Observação Acerca da Educação Física no Ensino Fundamental. **Revista Digital**. Ano 12. N. 117. Buenos Aires, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** Araras: Topázio, 1989.

GASPARIN, João Luiz. **Metodologia histórico-crítica: processo dialético de construção do conhecimento escolar.** UEM, Maringá 2013, Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Metodologia+hist%C3%B3rico+cr%C3%ADtica%3A+processo+dial%C3%A9tico+de+constru%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento+escolar.&rlz=1C1SAVG_enBR526BR526&oq=Metodologia+hist%C3%B3rico+cr%C3%ADtica%3A+processo+dial%C3%A9tico+de+constru%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento+escolar.&aqs=chrome..69i57.1751j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8, acesso em 01 de Nov. de 2013.

GASPARIN, João Luiz e PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórica Crítica: Da Teoria À Prática No Contexto Escolar.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>, acesso em 20 de Outubro de 2013.

GREGORIO, A. N. de C. **As Concepções de Educação Física dos Professores do Ensino Médio no Atual Momento de Redefinição das Orientações Curriculares no Estado do Paraná.** 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Curitiba 2006.

JUNIOR, A. S. de A e OLIVEIRA, C. M. Qual a relação entre as teorias crítica da educação física e a prática pedagógica na escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Revista Motrivivência** Ano XIX, Nº 28, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1985.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças.** 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e OLIVEIRA, Celso Socorro. **Aproximações Históricas e Teóricas com a Pedagogia Histórico-crítica e sua Proposta Metodológica.** PUC PR 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/486_560.pdf, acesso em 20 de Outubro de 2013.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os Caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares.** Curitiba, 2007.

NETTO, Américo Valdanha. Abordagens pedagógicas em educação física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo. **Revista Digital - Buenos Aires -** Ano 11 - Nº 95 – 2006.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física e Pedagogia Crítica: praticar o discurso?. **Revista Perspectiva**, v.21, n.01, p. 179-197, jan./jun.2003

OLIVEIRA, A. A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz, NAZARI, Juliano. Abordagens Metodológicas do Ensino da Educação Física Escolar. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 12 - Nº 112 , 2007

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Física para o Ensino Médio do Paraná: Versão Preliminar**. Ministério da Educação: SEED/DEM, 2006.

PARANÁ/SEED – SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SENA, Marina Tizzot Borges da Cruz e FINATTI, Jussara Riva2. **O Processo de Ensino-Aprendizagem a Partir de Projetos de Trabalhos em uma Abordagem Crítica**. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba 2011. Pg 2457 a 2470.

TANI, G.,KOKUBUN,E.,MANOEL,J.E.,PROENÇA,E.J. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.