

Leonardo Conceição Gonçalves

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO LUTAS
NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: REALIDADE E
POSSIBILIDADES**

Monografia submetida à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Especialização em Educação Física Escolar, sob a orientação do Professor Doutor José Luiz Cirqueira Falcão.

Goiânia
2013

Leonardo Conceição Gonçalves

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO LUTAS
NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS: REALIDADE E
POSSIBILIDADES**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Goiânia, 3 de junho de 2013.

Professor Doutor José Luiz Cirqueira Falcão
Orientador

AGRADECIMENTO

Aos meus pais, Ligia e Renato, que além de me arquitetarem me oportunizaram a possibilidade de sobreviver, talvez não da forma como sempre sonharam, mas sim da forma como suas histórias de vida permitiram.

Aos meus irmãos e em particular a ela, viva na lembrança... Renata (minha irmã). Como é difícil viver carregando sua história na cabeça. Mas, antes que me esqueça eu preciso dizer algo que nunca disse a outra mulher com tanta seriedade: te amo.

Aos meus sobrinhos (Randy, Maria Clara, Alexandre e Kathleen) que ainda repousam no descompromisso da tenra idade, mas que logo estarão se apropriando do conhecimento sistematizado pela humanidade. Não deixem de sonhar!

Aos amigos e amigas constituídos nessa minha trajetória de vida, pessoas com quem construí coletivamente meu cotidiano (e que por razões óbvias não entrarei no mérito de nomeá-los/las).

Aos companheiros de militância com quem pude discutir, aprender e propor. Obrigado pelos ensinamentos.

Ao Falcão, meu camarada de longa data e que há pouco tempo tornou-se meu orientador. Agradeço pela confiança depositada em minhas passadas (ainda que passadas inseguras). Registro meu carinho por quem me acolheu e me demonstrou a possibilidade da construção coletiva de um caminho digno, coerente e inteligível.

Aos demais professores e professoras que, por sorte minha, entraram no meu caminho durante a pós-graduação.

Por fim, aos estudantes das escolas públicas brasileira, filhos da classe trabalhadora, que enfrentam a cada despertar o peso nos ombros de uma sociedade desumana. Aos muitos que não terão a possibilidade de acessarem ao conhecimento das lutas (dentre outros vários) por conta dessa mesma realidade social perversa em que vivemos. Fica meu empenho em devolvê-los tudo o que me foi provido.

**Nenhum operário foi consultado.
Não há nenhum operário no palco, talvez nem mesmo na plateia [...]
Se continuarem assim todos os operários vão ser demitidos, talvez até presos,
porque ficam atrapalhando [...]
Qual é a política conveniente para a classe operária?**

Tom Zé - Classe Operária (2010)

RESUMO

As lutas são expressões da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade e, desta forma, indispensável ser socializada como conteúdo pertinente às aulas de Educação Física na escola. Assim, a presente monografia de especialização está localizada dentre as propostas de pesquisa que se dedicam a investigar a organização do trabalho pedagógico contido na política pública educacional para o Ensino Médio no Estado de Goiás. Destarte a estas considerações, tivemos como objetivo analisar a proposta curricular do Ensino Médio para a área da Educação Física, especificamente a forma como é organizado e proposto o conteúdo lutas, perspectivando levantar dados sobre o documento Referencial Curricular para o Ensino Médio (RCEM), do Estado de Goiás, e apontar algumas contribuições para a consolidação desta proposta curricular. Adotamos para efeito metodológico uma pesquisa documental, de análise qualitativa, sobre o RCEM, mais especificamente na área das línguas, códigos e suas tecnologias, componente curricular Educação Física, conteúdo lutas. A análise consistiu em pontuar e problematizar as principais proposições do documento RCEM com relação a sua estrutura funcional e os saberes propostos para o conteúdo lutas. A análise do documento RCEM nos permitiu expor proposições contributivas sobre a utilização de traços essenciais para a apreensão e organização do trabalho pedagógico do conteúdo lutas, no sentido ampliado como também na utilização do sentido restrito, a partir da diferenciação e distância entre oponentes. Com isso, aponta-se o desafio de tratar o conhecimento das lutas numa perspectiva reflexiva e crítica, contribuindo para a construção de outro projeto histórico, para além do capital.

Palavras-chave: 1. Lutas; 2. Educação Física Escolar; 3. Referenciais Curriculares; 4. Projeto Histórico.

ABSTRACT

Fights are expressions of body culture historically produced by humanity and thus essential to be socialized as content relevant to physical education classes at school. Thus, this monograph specialization is located amongst the research proposals that are dedicated to investigating the organization of educational work contained in public education policy for secondary education in the state of Goiás. Thus these considerations, we aimed to analyze the curriculum High School in the area of Physical Education, specifically the way it is organized and proposed content struggles, foreseeing collect data about the document Reference Curriculum for Secondary Education (RCEM), Goiás State, and point out some contributions to the consolidation this curriculum. Methodology adopted to effect a documentary research, qualitative analysis on the RCEM, specifically in the area of languages, codes and its technologies, Physical Education curriculum component, struggles content. The analysis consisted of rate and discuss the main propositions of the document RCEM with respect to its functional structure and content knowledge proposed for fights. The document analysis allowed us to expose RCEM contributory propositions about the use of essential features for seizure and organization of the pedagogic content fights in broad sense but also in the use of the restricted sense, the differentiation and distance between opponents. With this, it points to the challenge of dealing with the knowledge of the struggles reflective and critical perspective, contributing to the construction of another historical project, beyond the capital.

Keywords: 1. Fights 2. Physical Education 3. Curriculum References 4. Project History.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
1.1	Objetivo, problemática, justificativa e metodologia.....	6
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	8
2.1	O trato com o conhecimento das lutas no currículo de..... formação profissional: realidade e possibilidades	8
2.2	Possibilidades para a organização do trabalho..... pedagógico das lutas na Educação Física	11
2.3	O conteúdo lutas na Educação Física: caracterização..... e classificações	13
3	CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS.....	16
3.1	O caso da Educação Física no Ensino Médio do Estado de Goiás.....	18
3.2	As lutas no referencial curricular para o Ensino Médio em Goiás.....	20
3.3	Considerações sobre o RCEM.....	21
3.4	Contribuições para a organização do trabalho pedagógico do..... conteúdo das lutas na Educação Física escolar	24
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
5	REFERÊNCIAS.....	30
6	ANEXOS.....	32

1- INTRODUÇÃO

1.1 - Objetivo, problemática, justificativa e metodologia

A presente monografia de especialização está localizada dentre as propostas de pesquisa que se dedicam a investigar a organização do trabalho pedagógico contida na política pública educacional para o Ensino Médio no Estado de Goiás.

Desta feita, parte-se do pressuposto de que a organização do conhecimento escolar da Educação Física, ao longo da sua história na educação brasileira, desde os anos 20 do século passado, aponta inúmeras restrições, do ponto de vista da formação de um sujeito emancipado (TADEU DA SILVA, 1994).

É justamente pelo motivo supracitado que este trabalho tem como objetivo analisar a proposta curricular do Ensino Médio para a área da Educação Física, especificamente a forma como é organizado e proposto o conteúdo Lutas, perspectivando levantar dados sobre o documento Referencial Curricular para o Ensino Médio (RCEM), do Estado de Goiás, e apontar algumas contribuições para a consolidação desta proposta curricular.

A problemática geral delimitada para este trabalho permite-nos reconhecer as seguintes questões científicas: como, historicamente, vem sendo organizado os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio no Estado de Goiás? Quais os principais projetos em oposição identificáveis por meio da atual proposta curricular? Quais os elementos constitutivos do RCEM que o distinguem de outras propostas do ponto de vista da ampliação da qualidade dos documentos que regem a organização do trabalho pedagógico da disciplina curricular Educação Física no Ensino Médio no Estado de Goiás? Dentro deste contexto, como está organizado o trato com o conhecimento das Lutas?

Assim, buscaremos estabelecer nexos e relações entre o movimento geral da sociedade capitalista, a particularidade da reforma das políticas públicas educacionais no Estado de Goiás e a singularidade do objeto de estudo, qual seja a organização curricular do conteúdo Lutas.

Este estudo se torna relevante à medida que procura problematizar algumas discussões teóricas sobre a organização do trabalho pedagógico com o conhecimento das Lutas, na Educação Física como componente curricular. Por outro lado, também se justifica pelo fato de refletir sobre o conhecimento das Lutas na Educação Física

escolar, como conceito e realidade social a partir das análises dos documentos que norteiam e fundamentam as intervenções dos trabalhadores da Educação Física.

A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa documental, de análise qualitativa, sobre o documento Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Goiás, mais especificamente na área das línguas, códigos e suas tecnologias, componente curricular Educação Física, conteúdo Lutas. A análise pontua e problematiza as principais formulações do documento com relação a sua estrutura funcional e os saberes propostos para o conteúdo Lutas.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - O trato com o conhecimento das lutas no currículo de formação profissional: realidade e possibilidades

O processo de formação profissional, o esporte, o trabalho, dentre outros, que fazem parte da vida dos trabalhadores da área da Educação Física, produzem e reproduzem valores internos à própria sociedade em que se vive. Como o mundo em que vivemos hoje é determinado por uma estrutura social capitalista, que gera as bases que fundamentam a escola, o esporte, etc., para compreendermos como vem se dando o processo de formação profissional no trato com o conhecimento das lutas, temos que compreender também os mecanismos de funcionamento da sociedade em que este fato ocorre.

Conforme Anderson (1995), a sociedade está vivenciando um período denominado neoliberalismo. Trata-se este de “um modelo hegemônico, uma forma de dominação adequada às relações econômicas, sociais e ideológicas contemporâneas” (p.147). Esta configuração é desenvolvida logo após a II Guerra Mundial, em oposição à intervenção estatal e ao Estado de Bem Estar Social. Outro fator contributivo à ascensão neoliberal foi a queda do socialismo na Europa Oriental e na União Soviética de 1989 a 1991, exatamente quando o neoliberalismo se expandia no Ocidente, pois a vitória do capitalismo na Guerra Fria foi a vitória dos modelos dos governos Thatcher e Reagan nos anos de 1980.

Neste contexto, a educação engendra caracteristicamente uma escola constituída como instrumento de controle social pautada por princípios de qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas, com a finalidade de produzir e reproduzir as ideias hegemônicas supracitadas.

“A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2003, p.29).

Desta forma, o sistema educacional brasileiro passa a adaptar-se as exigências dos respectivos momentos históricos, estabelecendo, estrategicamente, no centro das suas preocupações a formação dos trabalhadores da educação, assumindo esta, por fim,

um papel importante na construção de um novo consenso em torno da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva.

Apresentada a forma como a escola contribuiu para a produção e reprodução da sociedade vigente, avancemos, portanto, para a compreensão de que a formação dos trabalhadores da Educação Física não escapa a este princípio. Se não, vejamos.

A partir dos anos de 1980, as políticas do Estado inauguravam novos rumos, caracterizando o reordenamento do mundo do trabalho, adotando o neoliberalismo como política de governo, conforme já mencionamos anteriormente. Acontece que avanços no sentido de flexibilizar as relações de trabalho, desestatizar e terceirizar direitos até então garantidos via constituição federal começaram a ocorrer. Assim, serviços de responsabilidades estatais, tais como educação, saúde, previdência social, passam a ser ofertados privadamente (NOZAKI, 2004).

É a partir desse período que o trato com o conhecimento das Lutas nos currículos de formação para trabalhadores da Educação Física começa a ser remodelado.

Sabe-se que o conteúdo Lutas existe nos currículos de formação superior em Educação Física desde 1939, entretanto com a denominação conceitual originária de Desportos de Ataque e Defesa. Modalidades como o Boxe, Jiu-Jitsu, Luta Olímpica e a Esgrima compunham a ementa disciplinar e os principais pontos abordados pelas disciplinas consistiam na execução correta dos golpes, aptidão para prover aulas e habilidade para atuar como árbitro. Esta menção refere-se ao currículo da então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (NETO, 2012).

Percebe-se que havia uma clara importância atribuída aos saberes técnicos na mesma medida em que não se apontava a escola como local para a materialização dos conteúdos ensinados aos futuros trabalhadores da área da Educação Física.

Segundo Neto (2012), a organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física, tendo como referência o direcionamento curricular supraescrito, tende a apresentação conteudística, por vezes desarticulada com o contexto social vivido pelos alunos e professores que tratarão deste conhecimento, o que pode, por vezes, ocasionar uma série de ações entre o receber e o reproduzir na realidade as práticas curriculares sem as devidas considerações metodológicas, conceituais e pedagógicas.

Ultimamente, distintas modalidades de lutas estão presentes no ambiente escolar e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área da Educação Física, são os trabalhadores que tratam deste campo da prática pedagógica que devem

propiciar aos alunos uma visão das diversas manifestações do ato de lutar, destacando os principais elementos de cada modalidade (BRASIL, 1997).

Na obra Metodologia do Ensino de Educação Física também se aponta como conteúdo da Educação Física “temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10).

Logo, a escola passa a demandar a qualificação dos trabalhadores que tratam com este conhecimento, neste caso em específico os trabalhadores da Educação Física. Acontece, porém, que a grande maioria dos cursos de graduação em Educação Física não possibilita o trato com o conhecimento das lutas em suas estruturas curriculares, sendo esta defasagem associada à carência de trabalhadores habilitados a atuarem com este conteúdo.

Segundo Del Vecchio e Franchini (2006), a camada de professores com titulação de mestres e doutores que atuam nos cursos de graduação em Educação Física e que possuem conhecimentos no campo das lutas ainda é irrisório. Também é comum a presença de professores com formação restrita adquirida em academias e que nem sempre oferecem conhecimentos acerca do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem compatível para um curso de formação de professores.

No Brasil, por exemplo, estudos apontam que a formação profissional no campo da Educação Física ainda resguarda concepções parametradas pelo paradigma curricular técnico-linear de Tyler, com ênfase no enfoque empírico-analítico (SOUZA E SILVA, 1990; TAFFAREL, 1993).

Desta forma, observam-se ações no sentido de facilitar o entendimento das distintas expressões do lutar humano dentro dos cursos de graduação em Educação Física. As possibilidades de formação têm apontado para o estudo das lutas de maneira geral. Dentro desta lógica, o conteúdo voltado às lutas pode se configurar como uma disciplina única, abrangendo diferentes modalidades.

2.2 - Possibilidades para a organização do trabalho pedagógico das lutas na Educação Física

A inserção de temas ou conteúdos de lutas estudadas na disciplina curricular Educação Física tem se ampliado, ainda que a efetivação dos seus programas caminhe a passos lentos quando comparado aos demais elementos da cultura corporal (ALMEIDA, 2007; NASCIMENTO, 2005).

No que se refere particularmente ao conteúdo lutas, o que podemos perceber é a efetivação de espaços onde este conhecimento é tratado desvinculado do projeto político pedagógico da instituição escolar, através de oficinas ou projetos de complementação da carga horária do estudante na escola (NASCIMENTO, 2005).

Acontece que a recomendação para o trato com o conteúdo lutas na disciplina de Educação Física, na escola, como componente curricular é encontrada em variadas obras que dizem respeito a essa área (BRASIL, 1997; DAOLIO, 1996; SOARES, 1995; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Justamente por ser função da escola introduzir o aluno no mundo sociocultural construído historicamente pela humanidade é que se recomenda o trato de conteúdos como as lutas, na Educação Física escolar. Desta forma, a literatura menciona existir na Educação Física algumas tentativas de sistematizar o conteúdo lutas com o foco direcionado a uma ou outra modalidade em particular.

De forma geral, as possibilidades para a organização do trabalho pedagógico com o conteúdo lutas na Educação Física escolar, na atualidade, tem se pautado a partir das contribuições teóricas de alguns autores da área. Vejamos.

Encontra-se em Oliver (2000) a organização deste conteúdo tendo como referência a educação infantil. Indica um rol de atividades que, fundamentadas nos atos de golpear, derrubar e imobilizar, apresenta como objetivo específico auxiliar na resolução de conflitos internos à sala de aula, tais como a violência, buscando o desenvolvimento das relações interpessoais.

Castalernas (citado por NASCIMENTO, 2008), autor espanhol, apresenta uma proposta sobre a pedagogização do Judô através do que ele chama de metodologia ativa tendo como base a resolução de problemas, se opondo a ideia do ensino voltado para a aprendizagem de técnicas.

Autores como Junior e Ferreira (1999), do contexto brasileiro, sistematizaram possibilidades pedagógicas tendo como referência o ensino do Judô na perspectiva da

Metodologia Crítico-Superadora, onde apresentam um programa voltado para o estudo dos conteúdos históricos e culturais relacionadas a esta luta em específico, além das movimentações típicas da mesma.

Souza e Oliveira (2001) também sistematizaram uma proposta em torno da capoeira para o ensino fundamental e médio, tendo por base o contexto brasileiro. Propõem a abordagem da capoeira como manifestação esportivo-cultural genuinamente brasileira onde indicam o trato com seu conhecimento histórico social e técnico a partir de dramatizações.

Esses autores apresentam uma preocupação com o ensino dos aspectos históricos e culturais de maneira que a Educação Física dialogue com as demais disciplinas escolares, ao tratar pedagogicamente deste conhecimento. Apontam o ensino das movimentações da capoeira de forma progressiva conforme se avança as séries escolares.

Propostas pedagógicas que trabalhem o conhecimento das lutas simultaneamente a questões midiáticas, filosóficas e culturais de maneira que sejam tratadas nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, também se fazem presentes (CARREIRO, 2005; FREITAS, 2007). Assim, preconiza-se ainda a aplicação dos movimentos comuns às lutas - rolar, cair e chutar.

Algumas iniciativas discorrem, de maneira geral, sobre o processo de inicialização ao trato com o conhecimento das lutas. Indicam, para tanto, os jogos como ferramenta através da qual se introduzirão movimentações mais genéricas, sendo preconizados os jogos de agarre referentes às lutas onde predomine a ação de segurar, uma vez que estes jogos tendem a diminuir a distância de enfiamento, atenuando possíveis golpes impactantes (VILLAMÓN; MOLINA, 1999).

2.3 - O conteúdo lutas na Educação Física: caracterização e classificações

Na medida em que a Educação Física se torna um componente curricular, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, inúmeras indicações curriculares surgem em referência aos conteúdos a serem tratados por esta disciplina, na escola. Tratamos neste trabalho sobre a particularidade do conteúdo lutas.

Assim, podemos classificar as lutas no seu sentido específico (karate, judô, taekwon do e capoeira) ou no seu sentido amplo (ação de subjugar um adversário a partir do uso de técnicas e táticas de ataque e defesa). Partiremos da classificação e caracterização em sentido amplo e finalizaremos no sentido restrito.

Compondo o acervo cultural de diversas civilizações no passar das gerações, as lutas já foram caracterizadas como exercício religioso, jogo, atividades físicas, entre outras variadas significações (ESPARTERO, 1999).

Uma referência amplamente utilizada que aponta uma definição sobre o que seriam as lutas encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área da Educação Física:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante estratégias de desequilíbrio, contusões, imobilizações ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta desde brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de ferro até práticas mais complexas como da Capoeira, do Judô e do Caratê (BRASIL, 1997, p. 49).

De outra forma, Reid e Croucher (1983) apontam serem as lutas uma ação do pensamento humano que teve sua origem no primeiro instante em que um homem desferiu um golpe qualquer contra outro homem, isso por volta dos anos 3000 e 2000, antes de Cristo, conforme desenhos em peças e pinturas rupestres.

Em Alves Jr (2001) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

ao se fazer uma breve gênese das lutas, observamos que não foram poucos os registros encontrados nas mais diversas civilizações. [...] entre os anos 3000 e 1500 a. C., os sumerianos deixaram imagens de três duplas de lutadores representando diversas fases de uma luta [...] “uma das provas mais antigas” do que hoje entenderíamos como atividade de luta. Outras evidências de práticas de lutas [...] através dos desenhos encontrados dentro da tumba egípcia de Beni Hassan [...] em Creta, por volta de 2000 a.C. (p.74).

É importante ressaltar que existem indicações para a utilização de uma nomenclatura mais ajustada ao contexto da Educação Física, qual seja luta corporal, justamente para evitar vários outros significados que o termo lutas carrega consigo.

Luta corporal é uma relação de oposição, geralmente entre duas pessoas, nas quais realizam ações com o objetivo de dominar a outra. Essas ações podem ser de toque ou agarre. Para que isso seja possível, há duas condições necessárias: o alvo da ação deve ser a própria pessoa com quem se luta e a possibilidade de finalização do ataque deve ser mútua, podendo ser simultânea (PUCINELI, 2004, p.35).

Também para Gomes (2008), as lutas seriam uma:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (p.49).

Assim, podemos admitir essas caracterizações, em última análise, são determinadas em períodos históricos distintos, levando-se em consideração as relações sociais de produção que, por sua vez, agem e são frutos da necessidade humana de sobrevivência, em suas variadas formas, sejam elas a intelectual, a fisiológica, a de proteção territorial e, por fim, a de supremacia social de uma classe sobre a outra.

Concordamos com Vázquez (2007), quando este afirma ser finalidade dos primeiros atos de violência humana a superação, por meio da força, dos entraves naturais do meio. Assim, com o estabelecimento da sociedade dividida em classes, essas ações passaram a ser direcionadas a outros seres humanos, diferentemente do que ocorria na primeira relação.

Ou seja, uma série de atividades humanas, obra das relações sociais de produção que não estão objetivamente ligadas à modificação da natureza, mas, em última instância, são determinadas por estas, foram criadas a partir das necessidades de sobrevivência humana, findando nas mais elaboradas atividades expressivas corporais e que conhecemos como elementos da cultura corporal, sendo inclusas dentro destas as lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Agora caracterizaremos e classificaremos as lutas mais difundidas no contexto da Educação Física brasileira de forma mais específica.

Oliveira (2009) caracteriza os diversos estilos de lutas conforme os seguintes fundamentos: traumatizantes, onde há presença de socos, joelhadas, chutes, etc., de fintas, nas ocasiões em que a finalidade é driblar ou iludir o adversário; de bloqueios, constituídas pelas defesas com pernas e mãos; de esquivas, onde ocorrem movimentos de mudanças de direção; desequilibrantes e projetivos, onde está presente a perda de apoio dos segmentos corporais com busca da queda do adversário ao chão; de

imobilizações e estrangulamentos, com a presença de aplicação de chaves nas articulações e obstrução das vias aéreas no pescoço do adversário; dentre outras.

De maneira semelhante, Espartero (1999) caracteriza as lutas a partir da sua classificação em esportes de luta com agarre, como por exemplo, o Judô; com golpes, representado pelo caratê e com implementos, no caso da esgrima.

Há também autores (RAMIREZ; DOPICO; IGLESIAS, 2000) que classificam as lutas tendo como referência as atividades motoras. Assim, existem modalidades com agarre, caracterizada pelos atos de derrubar e/ou excluir, bem como manter o adversário imobilizado, como no judô, por exemplo; modalidades sem agarre, onde a tônica é golpear ou atingir o adversário, exemplo do caratê e, por fim, modalidades sem agarre objetivando-se tocar o oponente por intermédio de implementos, como no caso do Kendo.

Gomes (2008), caracteriza o rol de lutas existentes dentro de três categorias: lutas de curta, média e longa distância. As lutas de curta distância incluem ações de agarre do adversário, as lutas de média distância são aquelas que têm como característica tocar, através de golpes, o adversário através de socos e chutes, etc. Por fim, as lutas de longa distância são aquelas em que se utilizam materiais como as espadas e bastões.

Outro elemento a ser destacado dentro da caracterização das lutas é o que trata de sua diferenciação em relação aos demais elementos da Cultura Corporal. O confronto físico direto entre oponentes, através de ações táticas utilizando técnicas peculiares tornam as lutas um conteúdo ímpar na Educação Física escolar.

As caracterizações e classificações supracitadas possibilitam a compreensão de que existe, dentro de qualquer luta, sempre e em toda ocasião, o embate entre contrários. E desta forma, as divisões apresentadas tendem a facilitar a materialização dos procedimentos internos à aula, por parte do professor. Logo, é possível apresentar aos estudantes diversas modalidades dentro do conteúdo lutas.

3 - CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

O Ensino Médio foi regulamentado pela Lei 9394/96 como a última etapa da educação básica. Esse fato se deu num momento em que a sociedade atravessara profundas alterações no processo produtivo, passando a exigir um novo modelo de trabalhador (BRASIL, 1996).

A idéia do Ensino Médio como parte da educação básica está em consonância com esse novo contexto, uma vez que, segundo a LDB, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (idem).

É justamente na LDB, no seu artigo 35 parágrafo III que encontramos as orientações curriculares para as redes estaduais de Ensino Médio. De forma geral, os apontamentos das diretrizes fazem referência a reorganização social e o novo modelo produtivo instalado na mesma, exigindo, portanto, uma formação que inclua flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis. Deveria, então, a educação média subordinar-se às necessidades da economia e atender às carências do mercado de trabalho.

Assim sendo, o currículo trata de algo a ser ordenado e adaptado segundo determinadas concepções, a partir de determinada teoria, sendo aplicado tal como foi concebido, por especialistas das disciplinas. Dentro desta perspectiva, a participação do corpo docente e dos demais componentes do processo seria feita em momentos posteriores. Outra maneira de pensar o currículo é defender sua edificação em sala de aula, de acordo com os acontecimentos do cotidiano e características de indivíduos participantes do processo.

Cabe, portanto, esclarecer o conteúdo e a dinâmica que se pretende atribuir à discussão acerca do currículo, para cercar, em alguma medida, os significados que este conceito encerra para efeito deste trabalho.

Na investigação de sinais teóricos que possam auxiliar-nos para a consolidação de uma definição a respeito do tema currículo, utilizaremos os trabalhos de Apple (1982) e Sacristán (1998), fundamentalmente.

Segundo Sacristán (1998), o currículo não é um conceito abstrato, periférico ao sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. O currículo, portanto,

configura-se como uma construção cultural, uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas, ou seja, é uma práxis, expressão da cultura vivenciada no seio da instituição ao qual é gestado.

Desta forma, compreender o currículo passa pelo processo que envolve um conjunto de analogias, explícitas ou implícitas, nos mais variados domínios, que transitam da prescrição à ação, dos atos administrativos às práticas pedagógicas, na instituição escolar.

É desta relação de proximidade entre cultura e currículo que tentaremos compreender a estreita afinidade entre amoldamento de comportamentos coletivos e seleção de conhecimentos para o processo de ensino/aprendizagem. E desta forma fica clara, portanto, a necessidade de se promover uma escolha dos conhecimentos agregados e a forma como serão compartilhados, transmitidos e transferidos aos novos membros da sociedade.

Isso obriga o estabelecimento de ensino a selecionar sobre quais bases conceituais o seu processo educacional se materializará às novas realidades que vão se desenhando ao longo da caminhada do homem em seu cotidiano.

Para Pedra (1997) é necessário focalizar esforços educacionais sobre os aspectos essenciais e mais importantes da vida. Defende o autor que não se deve desperdiçar o tempo dos estudantes com informações que foram importantes há 50 anos.

Particularmente em relação ao Ensino Médio, o aluno formado deverá estar apto para exercer as funções do futuro que são: capacidade de abstração; desenvolvimento de pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado; habilidade de experimentação e capacidade de colaboração; trabalho em equipe; interação com os pares. Deverá o estudante aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. (UNESCO, 1994).

É nesse sentido que a formulação curricular, definida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para o Ensino Médio inclui a seleção e o aprendizado das chamadas competências básicas.

O conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central nas diretrizes curriculares para o ensino médio e sempre se apresenta de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo.¹

¹ Brasil. 1996, CNE/CEB. Resolução nº 4/99, art. 6º

Caracteriza-se, então, pela condição de alocar esquemas mentais flexíveis, gerando desempenhos eficazes. Desta forma, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício de aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais.

Perrenoud (1999), afirma que:

A formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-as. (p.54)

A organização curricular pautada nesta perspectiva exige que os alunos saibam fazer em detrimento da exigência de que eles saibam o porquê de se fazer e, obviamente, essas condições tendem a determinar o modo como o professor irá expressar a sua prática pedagógica.

3.1 - O caso da Educação Física no Ensino Médio do Estado de Goiás

O processo de ensino-aprendizagem dentro do Estado de Goiás é pautado a partir do documento Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (RCEM)². Neste caso nos debruçaremos em específico na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Componente Curricular Educação Física, publicado em 2010.

O RCEM surge na perspectiva de “disponibilizar a todos os educadores uma ferramenta para a prática pedagógica nas escolas de ensino médio” (p.9). Assim sendo, “é necessário que os professores de educação física estejam atualizados ao ambiente do aluno contemporâneo” (p.16).

O RCEM do Estado de Goiás faz parte de um projeto mais amplo denominado Ressignificação do Ensino Médio em Goiás (REM).

A REM constitui um conjunto de diretrizes que fundamentam a estruturação dos currículos, dentro do Estado de Goiás (RCEM, 2010) a partir dos princípios da diversidade e flexibilidade, onde o funcionamento do programa prevê a realização de matrículas semestrais em disciplinas optativas, obrigatórias e à distância.

Desse modo, o documento em questão é apresentado a seguir no formato de tabelas, contendo os conteúdos a serem trabalhados por todo o Ensino Médio.

² O documento RCEM consta no anexo deste trabalho.

COMPETÊNCIAS
1- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal.
2- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.
3- Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação da expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico, adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somados a seus valores.
4- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.
5 - Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho
6 - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação humana, à qualidade de vida e à saúde, para ter condições de valorizar e vivenciar práticas individuais ou coletivas, que sejam humanizadoras e saudáveis.
7- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho

Tabela 1: competências a serem desenvolvidas
Fonte: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2010)

EIXOS TEMÁTICOS
1. Sociedade, esporte e lazer; 2. Corpo, saúde e estética; 3. Contemporaneidade e organização comunitária; 4. Manifestações culturais e artísticas; 5. Mídias e indústria cultural

Tabela 2: Eixos temáticos a serem desenvolvidos
Fonte: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2010)

TEMAS
1- Ginástica; 2 - Esporte; 3 - Jogos; 4 - Dança; 5 – Lutas

Tabela 3: Temas a serem desenvolvidos
Fonte: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2010)

Considerando as orientações supracitadas, os conteúdos básicos comuns da Educação Física foram gerados a partir de competências onde “podem ser desenvolvidas pela escolha de um ou mais temas (dança, esporte, jogo, ginástica e luta) e de um ou mais conteúdos a eles vinculados” (p.19).

Desta forma, segue-se a indicação de que a área da Educação Física, no Ensino Médio, “deve trabalhar e tematizar conhecimentos no âmbito da cultura corporal” (p.14) como também “possibilitar o alívio de tensões provocadas pela vida em sociedade” (idem).

Por fim, o RCEM (2010) responde o porquê de ressignificar a Educação Física na escola de Ensino Médio:

A disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos, problematizando os conteúdos relativos à cultura corporal. Deve responder ao anseio dos estudantes, tornando as aulas mais agradáveis e fazer com que os alunos participem da construção dos conteúdos (p.19 - 27).

Na medida em que reconhece diferentes perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física, a Secretaria Estadual de Educação, através da Coordenação do Ensino Médio, afirma a necessidade de se trabalhar por dentro destes hibridismos conceituais, pois é desta forma que se ressignificará o Ensino Médio em Goiás (idem).

3.2 - As lutas no referencial curricular para o Ensino Médio em Goiás

Nesse documento, as lutas aparecem como um bloco temático, assim como esporte, dança, jogo e ginástica. Dentro desse espaço, as lutas comportam um conhecimento dividido em conteúdos da seguinte forma:

CONTEÚDOS
1 - Origem, contextualização histórica e classificação; 2 - Lutas orientais versus lutas ocidentais; 3 - A capoeira enquanto jogo popularmente praticado; 4 - Elementos técnicos da capoeira; 5 - A esportivização da capoeira; 6 - Vivência crítica e emancipada do judô; 7 - Movimentos específicos (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas; 8 - Prática indiscriminada das lutas e violência; 9- Regras oficiais; 10- Lutas Olímpicas e não olímpicas; 11- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; 12; Movimentos Acrobáticos; 13- Apresentação em espaços públicos; 14- Ética e valores humanos; 15- Organização de eventos esportivos.

Tabela 4: Tópicos a serem desenvolvidos
Fonte: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2010)

No que se refere ao tema lutas, sugere o RCEM o desenvolvimento de práticas que sejam ensinadas através de algumas modalidades, supostamente, conhecidas pelos alunos, como a capoeira, bem como modalidades pouco comuns entre os escolares.

Sobre os conhecimentos de ordem teórica reflexiva, indica o RCEM a abordagem de tópicos em torno dos aspectos que possibilitam reconhecer as lutas em suas diferentes manifestações na sociedade. Assim, subdivide em conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos (RCEM, 2010).

É assim, portanto, que o trato com o conhecimento das lutas ganha corpo na organização curricular da Educação Física no Ensino Médio do Estado de Goiás, a partir dos Referenciais citados. Nessa perspectiva, destaca-se que o RCEM, para o ensino das lutas, deixa caracterizado na sua exposição documental duas formas de tratar o conhecimento à respeito da temática em questão: a primeira através da reprodução de vivência corporal dos movimentos e, a segunda o trato com os conhecimentos conceituais.

3.3 - Considerações sobre o RCEM

Segundo Sacristán (1998), depois de pensado e prescrito, o currículo é praticado. Nesse devir as consequências são diversas, pois os profissionais que o colocarão em movimento são formados de acordo com determinadas tradições culturais e pedagógicas o que permite diferentes leituras do mesmo documento oficial. Teríamos então o currículo moldado.

Diante disso, toda política curricular é estabelecida por propostas e práticas curriculares, sendo obtusa a possibilidade de separá-las e desconsiderar suas relações internas. Trata-se de um procedimento de escolha e síntese de conhecimentos, projetos de sociedade, de destrezas, de símbolos e significações, portanto, de culturas aptas a serem instituídas a partir de formas de organização e seleção (idem).

Isto posto, entende-se que as consequências das produções teóricas sobre currículo no contexto da prática são, ao mesmo tempo, dependentes de concepções pedagógicas diversas. Quando chegam à concretude dos espaços escolares, os textos, oficiais e não oficiais podem ocasionar apropriação via colcha de retalhos sobre discursos legitimados, que geram, por sua vez, retalhos culturais, com novos sentidos. E mais: a legitimidade do discurso oficial tonifica a legalidade do mesmo.

Para Apple (1982), a deliberação para se definir como dignos determinados tipos de conhecimentos prescindem do entendimento de que a história e a cultura de outros grupos serão tratadas segundo plano. Desta forma, as propostas curriculares que chegam aos espaços escolares encontram professores alienados a sua origem. É deste entrave que a literatura aponta a ocorrência do distanciamento entre documentos curriculares oficiais - currículo escrito, e prática pedagógica - currículo praticado.

No caso da Educação Física, podemos notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tornaram-se diretrizes curriculares em nível nacional e que, no estado de Goiás, a prática pedagógica dos trabalhadores desta área admite orientações em outras propostas pedagógicas, tais como apresentamos anteriormente.

Um grande impasse que se apresenta como justificativa de lançamento do RCEM, a partir da perspectiva de ressignificação do Ensino Médio, discorre sobre a prática nas aulas de Educação Física, que segundo o documento “tem se limitado ao ensino da prática esportiva” (RCEM, 2010, p.14).

Para o Coletivo de Autores (1992), os conhecimentos são sistematizados em função dos ciclos de escolarização. Esses conhecimentos fazem parte, tradicionalmente, do campo de Educação Física, inclusive são oferecidos nos cursos de formação superior da área, são eles: jogo, esporte, dança, capoeira, ginástica, lutas e outros que possam vir a compor um programa de ensino pertinente à esta disciplina.

Neste sentido, a justificativa apontada para ressignificar o componente curricular Educação Física no Ensino Médio não avança, pois ao trazer os mesmos conteúdos habitualmente trabalhados não se torna um referencial curricular diferenciado. E mais: ainda que se perspetive dialogar com a cultura local e comunidade para por o currículo em movimento, nada sobreporá os conteúdos tradicionais que já se encontram determinados no texto oficial, cabendo apenas o ajustamento de qualquer contribuição adjacente e posterior.

Essa compreensão evidencia o caráter comprometedor do documento RCEM, na medida em que subordina a prática pedagógica a pré-determinações do texto.

Kunz (citado por RCEM, 2010), admite ter a Educação Física a contribuição para desenvolver as chamadas competências do saber fazer, sociais, linguísticas e criativa, nos educandos.

Em que pese tantos significados para conceituar competências, observa-se outra imprecisão que permeia o texto oficial. Explicitar competências como possibilidade de abranger os mais diversos sentidos tende a camuflar desvios conceituais, resultando na

adoção do que for mais conveniente para cada ocasião, além de pautar o pensamento curricular atrelando apenas à sua aplicabilidade.

O RCEM lança mão de alguns conceitos chaves para caracterizar o que venha a ser o objeto de estudos da Educação Física, no Ensino Médio do Estado de Goiás: “[...] compete à Educação Física tematizar conhecimentos acumulados pela humanidade no âmbito da **cultura corporal** [...] a disciplina deve abranger as **práticas corporais** (RCEM, 2010, p.18 - 19. grifos nossos).

Vejam também: “a Educação Física é privilegiada, pois trabalha hábitos para a manutenção da saúde e prevenção de determinadas doenças, especialmente aquelas de caráter cardiorrespiratório” (RCEM, 2010, p.18).

Para o Coletivo de Autores (1992) um currículo que trate dos conhecimentos acumulados pela humanidade no âmbito da cultura corporal tende a possibilitar aos estudantes “à compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (p.40).

Entretanto, o que consta no RCEM é a ênfase na saúde vista como algo educável e que as aulas de educação física deverão desenvolver a compreensão biológica desta dimensão. Não menciona, neste momento, o caráter econômico, político e social que circunda a discussão sobre saúde.

Percebe-se determinada miscelânea de conceitos e suportes teóricos ao elaborar o texto curricular, conferindo um caráter híbrido ao documento.

Para Ball (citado por DESTRO, 2004), essa hibridização é típica de documentos curriculares que chegam às escolas hoje em dia. “A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de bricolagem; um constante empréstimo de fragmentos e parte de idéias de outros contextos, de adoção de tendências e modas” (idem, p.142).

Na efetivação de determinada proposta curricular, em particular na área da educação física, a problemática dos materiais é uma discussão fundamental. Os materiais utilizados nas aulas de Educação Física são altamente descartáveis, precisando ser adquiridos outros ou reformados com bastante frequência, além da pouca disponibilidade de espaços para ministrar aulas.

Sacristán (1998), afirma que “ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades que precisam ser consideradas” (p.204) na hora da materialização da proposta curricular.

Nos RCEM percebe-se que a preocupação com a efetivação da materialidade da proposta é rara, se não nula. Na medida em que deixa a aplicação desta sobre

responsabilidade total do professor - prática pedagógica - e ignora as condições objetivas das escolas públicas estaduais goianas.

3.4 - Contribuições para a organização do trabalho pedagógico do conteúdo das lutas na Educação Física escolar

Com base nos elementos discutidos até aqui, a partir da análise dos dados levantados nos documentos, e à luz do referencial teórico desta pesquisa, identificamos os traços essenciais do RCEM, no Estado de Goiás.

Justamente a partir destas considerações, dos limites e das possibilidades que caracterizam o contexto do ensino-aprendizagem dos elementos da cultura corporal, considerando a precariedade metodológica contida no RCEM do Estado de Goiás, que a princípio apresentam um caráter crítico, apontaremos algumas contribuições para a organização do trabalho pedagógico do conteúdo lutas na Educação Física escolar.

Nossas considerações teóricas refletem oportunamente sobre a necessidade de tratar os aspectos metodológicos na área da Educação Física escolar a partir de uma concepção crítica de currículo e, desta forma, qualificar a intervenção pedagógica no interior da escola, mediante a superação de procedimentos fragmentados e cartesianos, conforme discutido no item anterior.

Para tanto, encontramos no Coletivo de autores (1992) e em Pistrak (2003) subsídios para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. Trata-se, portanto, de distanciar-se de teorizações abstratas e de um praticismo baseado em receitas. Assim, a tarefa é reconhecer os núcleos centrais de conhecimentos socialmente relevantes relacionados à especificidade dos elementos da cultura corporal, geradores de conhecimentos específicos articulados com conhecimentos gerais, no trato com o conhecimento das lutas.

Para Pistrak (2003), um programa educacional deve solucionar o problema da revolução social que é exatamente a natureza de classe da escola e assim educar as massas nas condições de ruptura com as antigas estruturas da sociabilidade do capital.

O objetivo do esquema do programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual [...], isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. [...] O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes ente os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2003, p.134).

Desta forma, os conteúdos devem ser introduzidos com estudos que levem à compreensão da realidade, das estruturas e engrenagens da sociedade e das necessidades da construção de outra forma de relação social, e para tanto uma possibilidade real e eficaz seria a organização das atividades de ensino e aprendizagem por meio de complexos temáticos.

Estas proposições são diametralmente opostas ao indicado no RCEM do Estado de Goiás, na medida em que tais referenciais se pautam por bases teóricas sustentadas em ideias escolanovistas, onde se tem o aluno como centro de todas as atividades.

Ao atribuir ao estudante todas as atenções contidas no RCEM,

Deslocam o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2001, p. 9).

Não corrobora a nossa pesquisa para a defesa de uma pedagogia centrada no professor ou em métodos não críticos que não estimulem os estudantes a aprender de forma autônoma. Trata-se, portanto, de pensar a produção do conhecimento através de mediações, ou seja, o centro não é o estudante nem o professor, mas sim o trabalho pedagógico com vistas ao conhecimento que, para ser apropriado, precisa da mediação entre as partes, por meio da realidade concreta e não apenas da realidade empírica.

Desse modo, o programa escolar que se defende neste trabalho monográfico deve admitir como tarefa fundamental, a partir dos complexos, a construção de uma pedagogia social a fim de contribuir na identificação de uma escola que estude e viva a realidade. Um programa que oriente os estudantes e professores a compreender:

[...] em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada estudante; e, finalmente, que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 2003, p. 31).

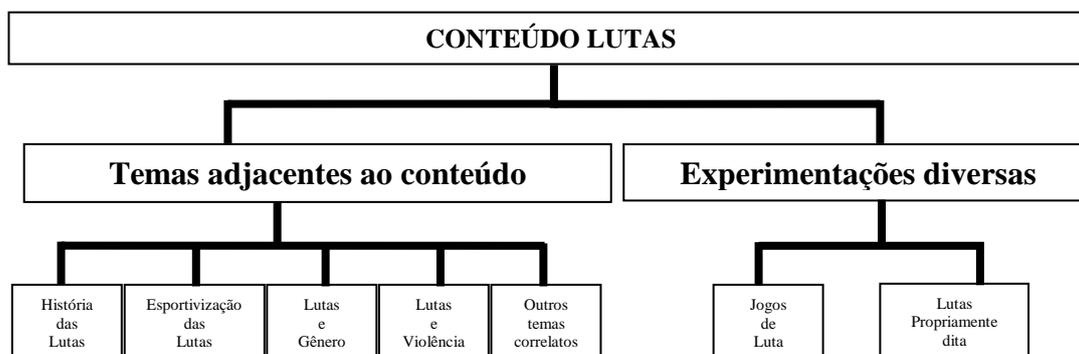
Ao desenvolver o sistema dos complexos, propõe-se a organização do ensino através de temas socialmente relevantes, por meio dos quais se espera que os estudantes

compreendam a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, neste caso o conhecimento sobre as lutas (PISTRAK, 2003).

É também apoiado nos estudos de Dias Júnior (2012) que faremos a exposição das contribuições para a organização do trabalho pedagógico sobre conteúdo lutas para a Educação Física escolar no Ensino Médio do Estado de Goiás.

Em relação ao conteúdo, dividimos a proposição em dois grandes grupos principais: grupo a) temas adjacentes ao conteúdo e grupo b) experimentações diversas.

Para o grande grupo A sugere-se cinco temas: história das lutas, lutas e gênero, esportivização das lutas; lutas e violência e outros temas correlatos. Já para o grande grupo B, direciona-se a divisão em dois subgrupos: jogos de luta e lutas propriamente ditas. Segue a esquematização:

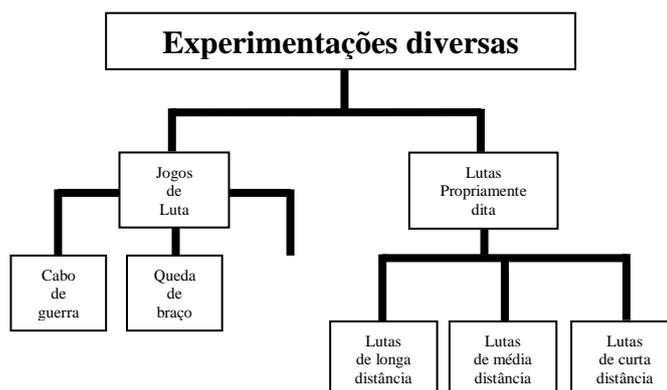


A seleção dos temas para o trabalho com o complexo demanda, a princípio, um momento coletivo de discussão entre professores. Nesse sentido, o planejamento é condição indispensável para que haja uma seleção de temas significativos. Neste caso, entende-se por tema significativo não aquilo que é de interesse imediato dos estudantes, mas sim os fenômenos de importância e de valor como meio de desenvolvimento da compreensão destes últimos sobre a realidade concreta (PISTRAK, 2003).

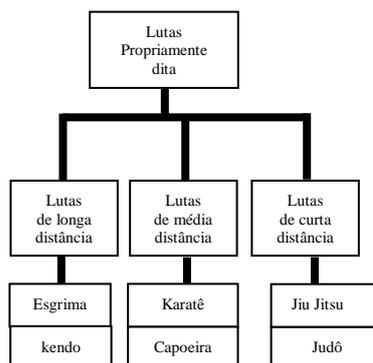
Já a possibilidade de organizar as experimentações de forma diversificada ocasionará, em última análise, o delineamento de um panorama que identifique a especificidade do conteúdo lutas e a sua diferenciação em relação aos demais conteúdos da cultura corporal - esporte, dança, jogo e ginástica, assim como garantirá a peculiaridade de cada modalidade e a conseqüente diferenciação entre elas. Por fim, essa especificidade não anulará o traço geral, uma vez sendo todas elas lutas.

Nos jogos de lutas tratar-se-ão das variadas atividades onde se identifique o que há de essencial neste conteúdo da cultura corporal, tais como cabo de guerra e queda de braço, por exemplo.

Para o subgrupo lutas propriamente dita propõe-se uma segunda subdivisão em mais três subgrupos, levando-se em consideração o elemento distância entre os oponentes: lutas de longa distância, lutas de média distância e lutas de curta distância. (DIAS JÚNIOR, 2012). Vejamos o esquema abaixo:



Adiante se sugere o aprofundamento do conhecimento em torno do subgrupo lutas propriamente dita. Assim, o objetivo é sistematizar um conjunto específico de lutas a partir do que estas possuem como peculiar. Desta forma, poderíamos, ao tratar pedagogicamente das lutas de curta distância, averiguar as similaridades de diversas técnicas presentes no judô, jiu jitsu e aikido, por exemplo. Veja o esquema abaixo:



Por fim, cogitamos a possibilidade da realização de aulas onde se abordarão algumas modalidades de lutas em específico. A opção poderá ser determinada tendo como parâmetro de seleção a possibilidade de mobilizar os recursos humanos e

estruturais necessários para ministrar as aulas. Essa possibilidade de organizar o trabalho pedagógico pode ampliar as possibilidades de ensino do conteúdo lutas a ser tratado na unidade durante o ano letivo da educação básica.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado tendo como ponto de partida a problemática da organização do trabalho pedagógico indicado no documento Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado de Goiás, especificamente na área das línguas, códigos e suas tecnologias, componente curricular Educação Física, conteúdo Lutas.

De início apresentaram-se discussões sobre o processo de formação profissional dos trabalhadores da Educação Física e as possibilidades didático-pedagógicas que estes trabalhadores lançam mão para mediar o conhecimento das lutas na escola. Nesse sentido, verificou-se que as concepções curriculares nos cursos de Educação Física vêm orientando a intervenção profissional em diversos âmbitos de trabalho, principalmente nas escolas. Entretanto, pouco se contextualiza na formação de professores em relação ao contexto das lutas, quando comparado com outros elementos da cultura corporal.

Apresentou-se uma possibilidade metodológica para a organização do trabalho pedagógico das lutas compreendido pelo uso de temas que aparecem na realidade concreta (violência, esportivização das lutas, dentre outros).

Expuseram-se também proposições sobre a utilização de traços essenciais para a apreensão e organização do trabalho pedagógico do conteúdo lutas, no sentido ampliado como também na utilização do sentido restrito, a partir da diferenciação e distância entre oponentes. Busca-se, portanto, os elementos que às aproximam e que as diferenciam.

Esta pesquisa demonstra a possibilidade e também a necessidade de sistematização da produção humana conceituada como lutas, como conteúdo escolar. Desta forma, propiciam-se oportunidades para próximas produções e aprofundamento da proposta aqui apresentada.

Por fim, esta pesquisa cumpre o papel de contribuir para a edificação de propostas que vislumbram a escola como local para disseminação do conhecimento produzido historicamente pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2001).

5 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **O que ensinar e aprender nas aulas de educação física na escola?**

Revista Digital, Buenos Aires, v. 11, n. 102, nov. 2006. Disponível em:

<<http://www.efdeportes.com/efd102/aulasef.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2007

ALVES JR ED. In GUEDES OC (org). **Judô: evolução técnica e competição**. João

Pessoa: Ed Idéia, 2001.

ANDERSON, P. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, E. GENTILI, P. (org). Pós-

neoliberalismo. As Políticas Sociais do Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra,

1995.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v. 7. Ministério da

Educação e do Desporto. Brasília, 1997.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na**

escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,

2005. 293 p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo:

Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física escolar: em busca da pluralidade**. Revista Paulista de

Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DEL'VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. **Lutas, Artes Marciais e Esportes de**

Combate: Possibilidades, Experiências e Abordagens no Currículo da Educação Física.

In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. Formação profissional em Educação Física:

estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

ESPARTERO, J. **Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha**. In:

VILLAMÓN, M. Introducción al judo. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1999.

FREITAS, W.S. **Lutas: uma proposta na Educação Física escolar**. In: SCARPATO,

Marta (org). Educação Física: como planejar as aulas na Educação Básica. São Paulo:

Ed. AVERCAMP, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares Para o Ensino**

Médio. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 04, 07 de julho de 2006.

Goiânia, 2010.

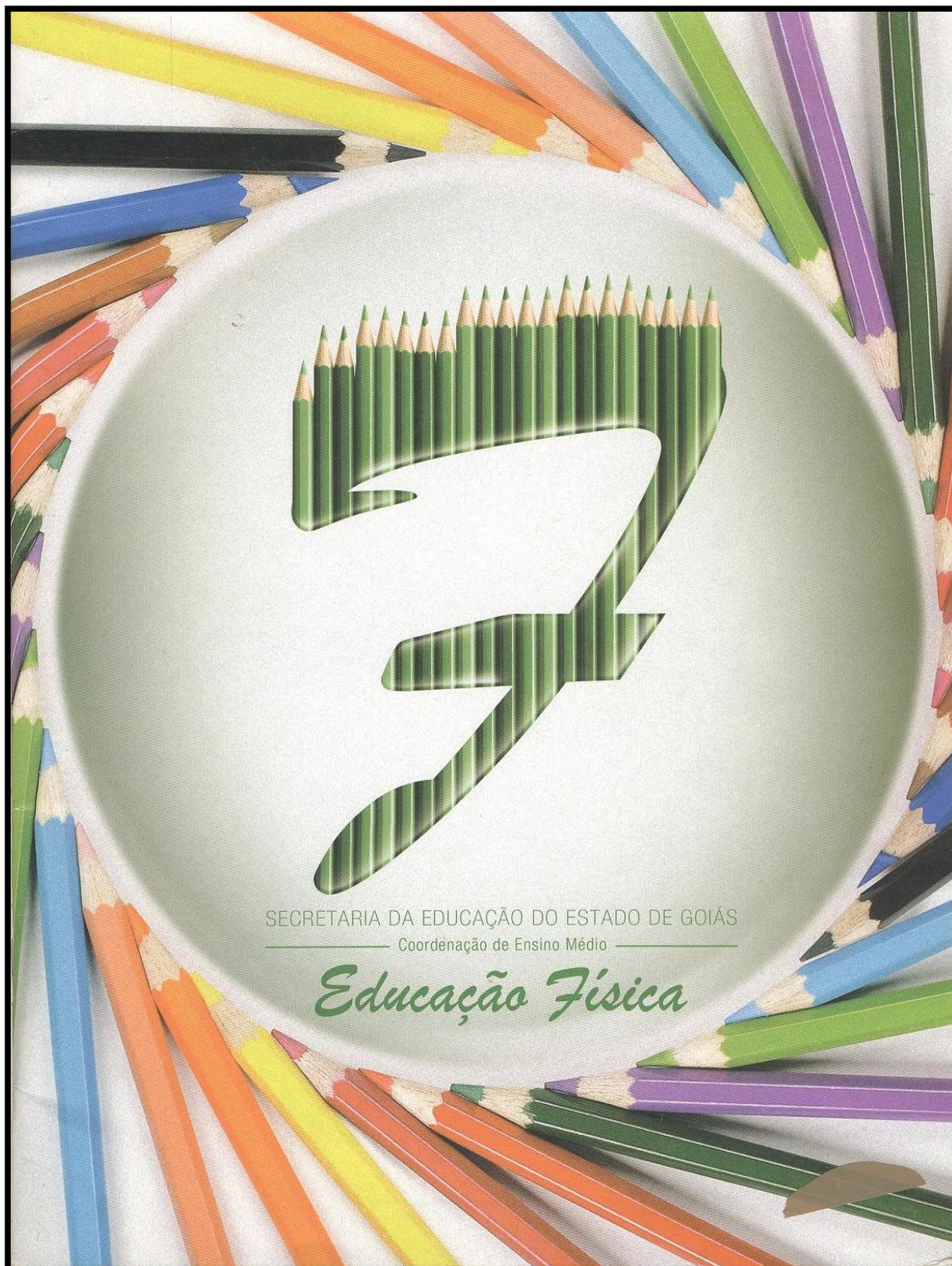
NASCIMENTO, P. R. B. **A capoeira no contexto da escola e da Educação Física**.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste

do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2005.

- NETO, J. B. A. **A disciplina “luta” no currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso.** Mato Grosso: Educação, Cultura e Sociedade, 2012.
- NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no Mundo do Trabalho:** Mediações da regulamentação da profissão. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2004.
- OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras:** enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** SP: Expressão Popular, 2000.
- RAMIREZ, F.A.; DOPICO, J.A.; IGLESIAS, E. **Requerimientos motrices de la lucha leonesa: consideraciones generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.** In: RODRIGUEZ, C.L. El entrenamiento en los deportes de lucha. León: Federación territorial de Lucha, 2000.
- SACRISTÁN J. **O currículo:** os conteúdos do ensino ou uma análise prática. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo:** Teoria e história. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1995.
- SOARES, C. L. **Educação Física escolar:** conhecimento e especificidade. 1995.
- SOUZA E SILVA, R. V. **Mestrados em educação física no Brasil:** pesquisando suas pesquisas. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Programa de Pós- Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.
- SOUZA, S.A.R; OLIVEIRA, A.A.B. **Estruturação da capoeira como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, PR, v. 12. p. 43-50, 2º sem/2001.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- VILLAMÓN, M.; .MOLINA, J. P. **La iniciación deportiva en Judo.** In: VILLAMÓN, M. Introducción al Judo. Editorial hispano Europea S.A.: Barcelona, 1999.

6 - ANEXOS



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS
Coordenação de Ensino Médio

Educação Física

Governador do Estado de Goiás

Alcides Rodrigues Filho

Secretária da Educação do Estado de Goiás

Milca Severino Pereira

Organizadores:

Marcos Elias Moreira

Maria do Carmo Ribeiro Abreu

Leitor Crítico:

Marcos Antônio Cunha Torres

Autores:

Alexandre Santiago Gomes

Maria Antônia Joana de Moraes

Maria de Lourdes Sousa Moraes

Pricila Ferreira de Souza

Wálisson Francisco de Lima

Colaboradores:

Marineide Rodrigues Soares

Orley Olavo Filemon

Fábio Dias Tavares

Leitor Crítico:

Luís César de Souza

Equipe Técnica:

Lívia da Silva Neiva

Maria Antônia de Paula Gomes

Maria Cristina Teixeira Machado

Maria Lúcia F. Lima Santana

Myrna Elizabeth Brom

Projeto Gráfico e Editoração:

Fernando Alcântara Mendonça

José Neto

Revisão:

Dóris Vilefort

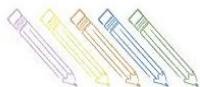
Eliane Mariana Carneiro Rocha

Dados de Catalogação

Referenciais Curriculares para o Ensino Médio/Secretaria Estadual
de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio.
Organizadores: Marcos Elias Moreira e Maria do Carmo Ribeiro Abreu
Goiânia: Gráfica e Editora Formato
2010. 44 p.

1. Política Pública Educacional – Ensino Médio
 2. Proposta Curricular (Goiás)
 3. Componentes Curriculares
- I. Título

CDU 373.33
(817.3) (083.94)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PRIMEIRAS PALAVRAS

RREFERENCIAL CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS	12
--	----

INTRODUÇÃO	13
------------	----

Construção histórica da Educação Física	14
---	----

Por que ressignificar a Educação Física na escola?	15
--	----

Como esses temas podem ser trabalhados no Ensino Médio?	16
---	----

Finalidades da Educação Física	18
--------------------------------	----

CONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	19
---	----

Conteúdos básicos comuns	
1° Conjunto de possibilidades.	20
2° Conjunto de possibilidades	21
3° Conjunto de possibilidades.	22
4° Conjunto de possibilidades	23
5° Conjunto de possibilidades.	24
6° Conjunto de possibilidades	25
7° Conjunto de Possibilidades (sugestão)	26

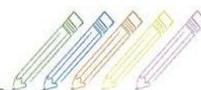
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
----------------------	----

INDICAÇÕES DE FONTES PARA ESTUDO E PESQUISA	28
---	----

REFERÊNCIAS	32
-------------	----

LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE O ENSINO MÉDIO	33
--	----

ANEXO	
Portaria/Gab./Seduc nº 5.723, de 06 outubro de 2010	37



APRESENTAÇÃO

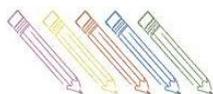
A Secretaria da Educação do Estado de Goiás apresenta aos profissionais da educação os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, resultado de discussões, estudos e pesquisas sobre o Ensino Médio e seus desdobramentos e perspectivas em Goiás e no Brasil. Os novos referenciais são parte do programa de Ressignificação do Ensino Médio, implementado pelo Governo de Goiás, a partir de 2007.

Nestas publicações, encontramos os conteúdos referenciais de cada um dos 14 componentes curriculares ou disciplinas desenvolvidas no Ensino Médio na rede pública estadual. Os conteúdos estão agrupados em três fascículos, por áreas do conhecimento, conforme a divisão estabelecida pelo Ministério da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais desta etapa da Educação Básica: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Trabalharam na definição dos novos referenciais professores e técnicos pedagógicos da Coordenação do Ensino Médio e do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação, em conjunto com professores da rede estadual. O processo teve, ainda, a parceria de professores das universidades goianas.

Ao publicarmos estes referenciais, queremos disponibilizar a todos os educadores mais uma importante ferramenta para a prática pedagógica nas escolas de Ensino Médio. Um ensino resignificado, com semestralidade, disciplinas optativas, mais arte e esporte e novas tecnologias. Tudo isso exige um professor que se prepara para os novos desafios de uma escola atraente e cada vez mais próxima da realidade dos jovens.

Milca Severino Pereira
Secretária da Educação do Estado de Goiás



PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] Atacou-nos um estranho pudor pela palavra
e um desespero mudo pela ação.
Anísio Teixeira

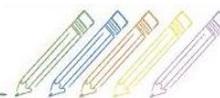
(Discurso pronunciado na Assembleia
Legislativa da Bahia - 1947)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de nº 9.394 de 1996 constitui o principal marco legal da educação brasileira. Define o Ensino Médio como etapa final da educação básica e determina, entre outras disposições legais, que a organização da ação educativa deve ter como princípios a liberdade, a autonomia, o aprimoramento da pessoa, a flexibilidade e a democracia a serem construídas pelo aluno no decorrer do percurso da sua aprendizagem. Nesse sentido se realiza uma das proposições de François DUBET (2008)¹ ao responder em seu livro: “O que é uma escola justa?” Segundo o autor: justiça na escola é condição para os alunos serem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição meritocrática, mas injusta do ponto de vista das desigualdades sociais. Assim, a gênese da construção dos referenciais curriculares para Ensino Médio estadual nasce da constatação de novos desafios, mas também de antigos problemas.

Nessa linha de pensamento a Seduc/GO, por meio da Corem, criou e implantou o Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás² que estabeleceu entre outras mudanças significativas: a **construção de conteúdos estaduais básicos comuns**, conforme determina a Constituição do Estado de Goiás em seu artigo 162 e em consonância com a base comum nacional (Art. 14 da Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010 e Art. 26 da LDBEN, nº 9394/96). Concebemos os conteúdos escolares como instrumento fundamental para potencializar a humanização das juventudes, mediante os conhecimentos – saberes, competências, habilidades, atitudes e valores - à altura do seu tempo e a construção de um mundo com mais condição de humanidade. Este material favorece a criação de pontos de diálogo com os sujeitos do Ensino Médio – estudantes, professores, gestores - e a sua realidade como é a pretensão do debate e das ações em curso. Instiga, também, o estabelecimento escolar a repensar a concepção de conhecimento que mobiliza a escola e na esteira dessa mudança experimentar a diversidade cultural de uma pedagogia que tem como foco a aprendizagem. Afinal, somos seres da diferença, não do significado único. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás, ultrapassam a mera listagem de conteúdos selecionados e organizados. Essa é uma das tarefas do desdobramento da discussão sobre currículo.

1 DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** São Paulo: Cortez, 2008, 120p.

2 Vide Anexo I – Trata-se do **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio** (Brasília: MEC/SEB, 2010), organizado por Maria das Mercês Ferreira Sampaio em que se destaca a elaboração própria e diferenciada do programa Ressignificação.



O estudo e a análise da LDBEN, em especial nos seus artigos 23, 24, 26, 35 e 36 fomentaram a base legal para a formulação e a implantação do referido Programa. As inovações legais, ali contidas, são instrumentos importantes na perspectiva de superar a escola seletiva tradicional, mediante a abertura de possibilidades de construção de um processo de ensino e de aprendizagem inclusiva que diminua os índices de evasão e de repetência. Por outro lado, com a capacidade de gerar o cumprimento das exigências legais para o Ensino Médio: prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho; aprimoramento do estudante como pessoa humana, bem assim, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, a experiência com o sentido da ação no ensino e na aprendizagem de cada disciplina.

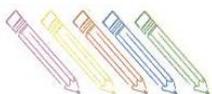
Ressalta-se que o currículo constitui-se o ponto de convergência entre a cultura escolar e a cultura social. Questões tais como - O que é currículo? Para que serve? A quem se destina? Como se dá sua construção e a implementação? Como a escola pratica o currículo? – abrem a perspectiva de reflexão sobre a interdependência entre o currículo e as intencionalidades educativas registradas ou não no projeto político-pedagógico. Que escola queremos? Para quem? Para que? As escolhas do docente ao executar os conteúdos na sala de aula respondem os questionamentos. A preferência por determinadas formas de se pensar e fazer o currículo expressa o compromisso do(a) professor(a) com concepções específicas, não simplesmente de organização de seu trabalho em sala de aula, mas também concepções de escola, sociedade, cultura e, sobretudo, de “ser humano”.

Se pensarmos um(a) estudante em processo de sua humanização, então as ações educativas devem ser desenhadas de forma contextualizada, mas também a partir do que não está acessível às pessoas, em especial das classes desfavorecidas economicamente. Desse modo, o acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística é dever da escola (LIMA, 2008)³. Além disso, a concepção de ciência, de juventudes imersas em novas linguagens e culturas arquitetura as possibilidades de desenvolver a condição humana, mediante a ação educativa escolar.

Há de se lembrar que o Ensino Médio só se expandiu para a maioria dos jovens, a partir da década de 1990. Com o seu crescimento, as escolas passaram a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de estudantes, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e de violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo, para o interior da escola, os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO, 2005)⁴. No artigo - O Ensino Médio pede socorro – Venturi afirma:

3 In: **Currículo e desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://elvirasouzalima.blogspot.com/2008/05/currículo-e-desenvolvimento-humano-por.html>, acesso em jul/2009.

4 In: **Juventude e Educação**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/viewFile/7065/4381>. Acesso em maio/2010



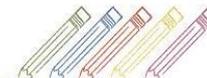
“No espectro das mazelas da educação brasileira o ensino médio apresenta estatísticas angustiantes: dos 10,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, apenas 47,7% mantêm adequada a relação idade/série e 1,9 milhão abandonam a escola a cada período letivo”. (A2, 2009). Acrescente-se ainda, que a maior taxa de evasão da educação básica está no Ensino Médio. Todos esses dados foram responsáveis para que o Ministério da Educação (MEC) criasse, em 2010, o Programa Ensino Médio Inovador⁵.

Trabalhar com os conteúdos básicos comuns, que ora são publicados, significa considerar todo este contexto e ir além, sobretudo cumprir a função social da escola, da promoção humana na dimensão do exercício da cidadania. Os documentos ainda estão elaborados separadamente por componente curricular. No entanto, a organização do material produzido em Kits pelas áreas do conhecimento em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Art. 10 da Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998 – bem como a distribuição dos 14 cadernos para todos(as) professores(as) da rede estadual, sinaliza a possibilidade de facilitar o diálogo interdisciplinar. Cabe, dessa forma, a cada estabelecimento de ensino determinar no seu projeto político-pedagógico (PPP) as regras de como bem fazê-la.

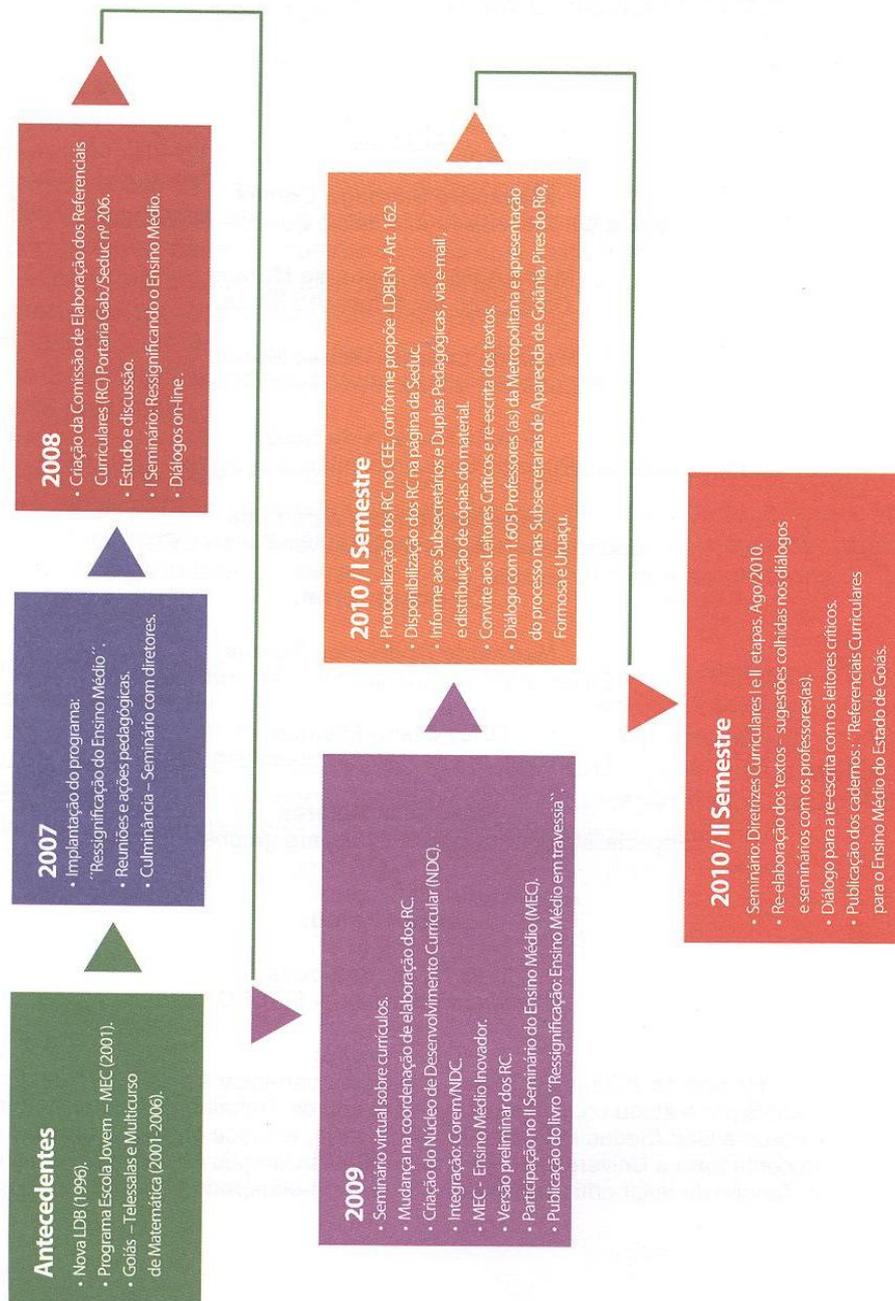
O processo de produção dos cadernos – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás – está condensado na página seguinte. Observa-se que foram mais de três anos consumidos em estudos, diálogos e ações. Labor sério e responsável caracterizou os grupos de trabalho. O processo foi de idas e de vindas. Ressaltamos a contribuição incontestável da professora Maria Cristina Teixeira Machado (UFG) na coordenação inicial de elaboração destes cadernos. Com o fechamento desta etapa – publicação - que representa o discurso pedagógico oficial, isto é: o currículo prescrito às escolas, temos o desejo de que a trajetória da implantação destes referenciais curriculares seja agenda prioritária na prática pedagógica, no interior dos colégios de Ensino Médio, mediante experiências vividas no coletivo da gestão, da docência e dos estudantes. Iniciar-se-á, assim, a partir de 2011, esta nova etapa do processo em que se tornam indispensáveis o acompanhamento e a avaliação – em geral poucos executados pelos sistemas de ensino - que nos possibilitam continuar pensando sobre currículo enquanto política pública de Estado.

Marcos Elias Moreira
Maria do Carmo Ribeiro Abreu
Organizadores

⁵ Vide: **Ensino médio de cara nova a partir de 2010**. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=1940>. Acesso em ago/2009.



Referenciais Curriculares (RC) do Ensino Médio: travessia da construção:





REFERENCIAL CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS

Autores:

Alexandre Santiago Gomes

Mestre em Ciências Ambientais e Saúde – PUC/GO.

Maria Antônia Joana de Moraes

Graduação em Educação Física.

Maria de Lourdes Sousa Moraes

Especialista em Saúde Pública – IAPA.

Pricila Ferreira de Souza

Especialista em Projetos Socioambientais e culturais – IESA/UFG.

Wálisson Francisco de Lima

Especialista em Docência Universitária - UEG.

Colaboradores:

Marineide Rodrigues Soares

Especialista em Treinamento Desportivo.

Orley Olavo Filemon

Mestrando em Estudos Socioambientais.

Fábio Dias Tavares

Especialista em Atividade Física para grupos especiais.

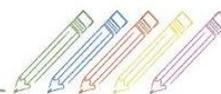
Leitor Crítico:

Luís César de Souza

Mestre em Educação – FE/UFG.

Observação:

No ano de 2008, o Professor Luiz César pertencia à rede estadual de educação e atuou como integrante do Grupo de Trabalho de Educação Física – Portaria Gab./Seduc nº 206/2008. No entanto, em face de sua aprovação como docente para a Universidade Federal de Goiás/Campus de Jataí, ele assumiu a função de leitor crítico do material que foi re-elaborado por novos autores.

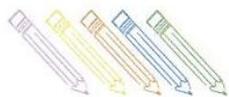


INTRODUÇÃO

O presente documento não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física, das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsídios para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas – bimestrais, semestrais ou anuais – conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabeleçam uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola, pela ação dos sujeitos que a constroem no seu dia a dia e interferem na vida social. Portanto, essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didático/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada.

Uma das grandes expectativas da maioria dos professores de Educação Física, quando se prepara um documento curricular, é a definição de uma “grade” de conteúdos e sua sequência didático-pedagógica, ou seja, **o que ensinar, como ensinar e quando ensinar**. Entretanto, neste referencial o que se pretende é ressignificar tal concepção.

Definir um conceito único para a Educação Física não é tarefa fácil, pois a teoria e a prática deste componente curricular resultam de diferentes contextos e interesses dos sujeitos, ao longo da história. Pode-se ilustrar essa problemática por meio das seguintes questões: Educação Física é esporte? Educação Física é atividade física? Educação Física é educação do movimento? Educação Física é educação pelo movimento? Ou Educação Física é educação sobre o movimento?



Construção histórica da Educação Física

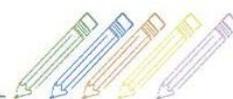
A Educação Física brasileira na escola revela, no decorrer de sua história, pelo menos três momentos em sua constituição. No primeiro, sob a influência dos médicos-higienistas no século XIX, quando foi solicitada a disciplinar e educar o corpo por meio de hábitos saudáveis de higiene. No segundo, predominantemente sob influência dos militares, na primeira metade do século XX, a Educação Física foi destinada a aprimorar a raça brasileira pelo desenvolvimento de corpos saudáveis e fortes para a defesa da pátria. E o terceiro momento, iniciou-se na segunda metade do século XX, quando ela foi fortemente influenciada pela esportivização que se disseminava pelo país, isto é, a Educação Física, especialmente a escolar, passou a ser considerada o berço de desenvolvimento de atletas, portanto, sinônimo de esporte.

Essa esportivização, que em verdade poderia ser anunciada como paradigma esportivista, dadas suas proporções, ainda predomina na prática da maioria dos professores de Educação Física e é reforçada diuturnamente pelos instrumentos e mecanismos (in)formativos da sociedade contemporânea. Com isso, não raro observamos, por exemplo, os meios de comunicação, e entre eles o altíssimo poder de persuasão da indústria cultural, “cobrarem” dos professores de Educação Física escolar o desenvolvimento da base esportiva da nação, tendo como finalidade última a formação de atletas de alto rendimento.

No contexto atual, mesmo diante da predominância do modelo esportivista, professores e estudiosos da área têm buscado construir concepções didático-pedagógicas que superem as práticas tradicionais, rompendo com repetições mecânicas de exercícios e técnicas em si mesmas, as quais exigem do educando a mera execução de atividades que visam o condicionamento e a aptidão física.

“A ciência moderna destacou a importância do movimento como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica passível de ser conhecida no seu funcionamento, mas também controlado e aperfeiçoado”. (BRACHT, 1999).

Se considerarmos que a educação moderna caracteriza-se pelo esforço em “transmitir”, de forma interdisciplinar e contextualizada, às próximas gerações aquilo que a humanidade tem produzido e acumulado de significativo, tanto no âmbito científico, quanto artístico e cultural, é possível afirmar que a Educação Física constitui-se numa **prática social** que tem como foco de atuação o movimento humano. Assim, no Ensino Médio, a Educação Física deve trabalhar e tematizar conhecimentos desenvolvidos e acumulados pela humanidade no âmbito da **cultura corporal**.



Por que ressignificar a Educação Física na escola?

Mesmo reconhecendo diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria Estadual da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Médio – Corem, afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante das necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino da prática esportiva. Assim, um diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivistas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático-pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada.

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerada sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecemos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a ser trabalhado pela Educação Física.

De quais conteúdos, então, deve tratar a Educação Física no Ensino Médio? Partindo do conceito ampliado, segundo o qual a Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal, como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, pois é possível destacar pelo menos cinco temas abrangentes de conhecimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica.

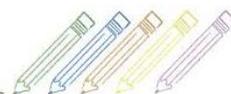


Como esses temas podem ser trabalhados no Ensino Médio?

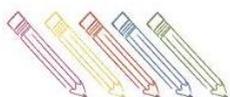
O trabalho deve ser conduzido como forma de superação da prática pela prática, vertente até então disseminada como forma de preparação de atletas conforme os dados históricos demonstram. A disciplina fica questionada como “disciplina ou atividade” tendo em vista o desconhecimento dos alunos sobre a importância da mesma em suas vidas. Os recursos metodológicos e as atividades para tematizar e vivenciar esses conhecimentos devem ser construídos pelo professor e dialogados com os estudantes para melhor caracterização dos objetivos que se devem alcançar durante o desenvolvimento de um tema ou conteúdo a ser trabalhado, usufruindo de uma variedade de possibilidades conforme exigem as finalidades do trabalho e as características dos alunos. O desafio posto é ressignificar as práticas tradicionais redirecionando seus conceitos e relacionando-as à cultura da comunidade. Nesse sentido, os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem basear-se numa concepção científica de mundo, despertar o interesse das juventudes e desenvolver possibilidades e aptidões para que elas possam conhecer a natureza e a sociedade em que vivem, com a finalidade de nela atuar criticamente. Assim, é necessário que os professores de Educação Física estejam atualizados para oportunizar aos alunos do Ensino Médio a vivência de atividades corporais diversificadas, integradas ao ambiente do aluno contemporâneo, juntamente com o uso das novas tecnologias no âmbito escolar. Desse modo há de ampliar a possibilidade de estabelecerem relações individuais e sociais por meio do movimento, adquirindo mais autonomia nas situações vivenciadas e assumindo uma postura crítica diante delas, visando participação ativa na elaboração e na prática das atividades corporais.

Conhecer técnicas é dispensável aos alunos do Ensino Médio? A resposta é negativa. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar o pensamento e a prática pedagógica em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas e contextualizadas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança, do fundamento de um esporte. Portanto, a técnica deve ser ensinada ao aluno do Ensino Médio, mas, ao ensiná-la o professor deve promover uma transformação didático/pedagógica e submetê-la aos princípios da formação humana.

Inserida na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a Educação Física deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Assim, pelo menos dois princípios devem orientar a prática pedagógica da Educação Física: **inclusão e participação** coletiva. Significa que qualquer que seja o conhecimento, o conteúdo, a atividade ou a metodologia de trabalho escolhida, deve ser evitada a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada. Diante disso, evidencia-se que a questão metodológica constitui um dos principais desafios ao professor para se compreender e trabalhar a Educação Física escolar numa perspectiva ampliada.



Outro elemento que justifica a Educação Física na escola, sobretudo no Ensino Médio, é a importância de compreender criticamente o “corpo” e suas contradições na sociedade contemporânea. Não precisa ser especialista para observar que as gerações atuais vivem privações em relação ao se **movimentar**, especialmente nas grandes cidades. Essas privações redefinem, nessas gerações, a orientação espaço/temporal, as relações interpessoais, os hábitos, a personalidade etc. Isso pode ser ilustrado pela baixa autoestima de pessoas que, diante dos padrões de estética e beleza dominantes na sociedade contemporânea, sentem-se feias, inseguras e, em casos extremos, preconceituosamente hostilizadas. Numa perspectiva ampliada, a discussão sobre o corpo constitui temática de primeira ordem, especialmente porque a aula de Educação Física, pela sua organização peculiar, possibilita de modo mais explícito a manifestação das contradições da personalidade humana.

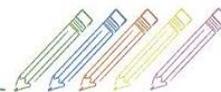


Finalidades da Educação Física

Não se deve esquecer que a Educação Física é privilegiada com a possibilidade de se trabalhar, de forma lúdica e prazerosa, atividades distintas como a formação de bons hábitos para a manutenção da saúde e prevenção a determinadas doenças, especialmente aquelas de caráter cardiorrespiratório. Seus benefícios são inegáveis, desde que as atividades sejam bem orientadas e respeitem os limites e possibilidades cognitivas, afetivas e corporais. Nos aspectos corpóreos, pode desenvolver e aperfeiçoar a força, o tônus muscular, a resistência, a agilidade, a flexibilidade, a elasticidade, a velocidade, a coordenação motora, o ritmo e o equilíbrio, melhorando as funções do coração, da respiração, da circulação, da digestão. Nos âmbitos cognitivo e afetivo, pode fomentar valores e qualidades tais como: vontade, coragem, atenção, concentração, reflexos, percepção, integração social, trabalho-em equipe, além de possibilitar o alívio de tensões frequentemente provocadas pela vida em sociedade.

No âmbito da linguagem não-verbal, os gestos e as posturas são formas de comunicação e apresentação de uma pessoa. É, portanto, a expressão da própria identidade que, muitas vezes, todos conhecem, mas ela própria não percebe, mesmo porque não há espelho diante de cada pessoa para que sejam observadas as posturas e ações em todos os aspectos: físicos, morais, intelectuais, sociais e culturais. As diversas atitudes manifestadas pelos alunos nas aulas de Educação Física podem ser tematizadas com o intuito de estimular a força de vontade em prosseguir acertando na formação de sua identidade para atuar na sociedade, modificando-a e contribuindo para uma vida melhor e mais justa.

Por fim, importa reconhecer que nenhuma disciplina do currículo escolar deve reduzir a finalidade do trabalho pedagógico a si mesma, o que inclui a Educação Física. Por isso, os objetivos, os conhecimentos e conteúdos, os recursos metodológicos e a avaliação devem estar voltados para finalidades mais abrangentes. Se considerarmos a necessidade de superar as contradições inerentes à sociedade contemporânea e reconhecermos que a educação em geral cumpre o papel de preparar as próximas gerações para superarem essas contradições, especialmente por meio de uma formação rigorosamente histórica, cultural e crítica, não poderemos reduzir a Educação Física ao ensino anacrônico do esporte ou defendê-la como sinônimo de atividade física para promoção da saúde apenas, mas a partir de uma perspectiva ampliada, deveremos apoiar e construir meios de trabalho, observando os fins mais abrangentes de uma formação verdadeiramente humana.



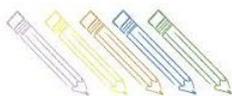
Construção dos conteúdos básicos comuns

Partindo dos princípios e orientações acima, a equipe pedagógica da Corem e do Núcleo de Desenvolvimento Curricular procurou subsidiar o trabalho pedagógico do professor pela elaboração de **conteúdos básicos comuns** para a disciplina de Educação Física. Para tanto, foram pensadas diferentes possibilidades de selecionar e organizar os conteúdos, a partir de orientações didático-pedagógicas gerais e um referencial teórico que visa à reflexão permanente sobre a prática docente. Os conteúdos básicos comuns da Educação Física foram gerados a partir de competências que se pretende que o aluno do Ensino Médio construa e desenvolva.

Para Kunz (2005):

a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de determinadas competências que não se resumem na competência objetiva de “saber fazer”, mas incluem as competências social, linguística e criativa, sempre de forma crítica. Essa abordagem é uma abordagem que está mais inclinada com o desenvolvimento integral do aluno. Não se trata apenas dos aspectos físicos, mas principalmente de suas compreensões de mundo e de contexto relacionadas.

Como as competências não se reduzem a uma ou outra série, elas foram pensadas para todo o Ensino Médio, o que permite, ou talvez seja realmente necessário, que o professor esteja atento a elas ao longo dos três anos desse nível de ensino. Essas competências podem ser desenvolvidas pela escolha de um ou mais dos cinco grandes temas (dança, esporte, jogo, ginástica e luta) e de um ou mais conteúdos a eles vinculados. Importante destacar que o trabalho do professor não precisa se limitar a esses conteúdos, uma vez que a partir das peculiaridades da escola, dos alunos e da comunidade, outros tópicos podem ser incluídos aos temas. Os eixos temáticos, no caso específico da Educação Física, indicam a possibilidade de trabalho interdisciplinar. Uma vez que pela escolha de um eixo temático, de um tema e de um ou mais conteúdos a ele vinculado(s), abrem-se várias possibilidades de se planejar o trabalho pedagógico para as aulas de Educação Física que atendam todas as expectativas de nossos alunos, ao passo de traduzirmos os métodos de décadas passadas para o estilo contemporâneo de ensinar, que responda aos anseios de nossas juventudes e suas singularidades.



Conteúdos básicos comuns

1º Conjunto de possibilidades

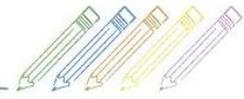
Competência: Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal.

Eixo temático: Sociedade, esporte e lazer.

Tema: Esporte: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.

Conteúdos:

- Contextualização histórica e classificação
- Esporte “da” *versus* esporte “na” escola
- Esporte de rendimento *versus* esporte de participação
- A profissionalização no esporte de alto rendimento
- Teoria e prática de uma modalidade individual e ou coletiva escolhida pelo professor e pelos estudantes
- Vivência crítica e emancipada do esporte
- O esporte praticado como opção de lazer
- O esporte como direito social
- Estatuto do torcedor
- Relações entre esporte competitivo e o sistema capitalista
- Esportes olímpicos, megaeventos esportivos e as mídias
- Normas e regras oficiais e adaptadas
- Noções de arbitragem, suas especificidades e gestos técnicos
- Exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva
- Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade)
- Prevenção quanto ao uso de drogas, efeitos e consequências do *dopping* nas práticas desportivas.
- A influência dos meios de comunicação nos esportes
- O futebol como representação da cultura nacional
- Significados de *Bulling* e *fair play* nos esportes
- Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes
- Inclusão e sociabilização no desporto escolar



2º Conjunto de possibilidades

Competência: Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.

Eixo temático: Corpo, saúde e estética.

Tema: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes...

Conteúdos:

- Capacidades físicas e suas especificidades
- A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos
- O alongamento para os diferentes grupos musculares
- Exercício físico, posturas e saúde
- Atividade física irregular: risco de lesões/contusões
- Esforço, intensidade e frequência da atividade física
- Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino
- Estresse, atividade física e qualidade de vida
- Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização
- Alterações do organismo durante e depois da atividade física
- Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde
- Envelhecimento e limites do corpo
- Obesidade, alimentação e atividade física
- Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia
- Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física
- Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo "ideal"
- Fratura e reabilitação no idoso



3º Conjunto de possibilidades

Competência: Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação da expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somados a seus valores.

Eixo temático: Contemporaneidade e organização comunitária.

Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras.

Conteúdos: Origem, contextualização histórica e classificação
Lutas orientais *versus* lutas ocidentais
A capoeira enquanto jogo popularmente praticado e seus significados
Elementos técnicos da capoeira
A esportivização da capoeira
Vivência crítica e emancipada das lutas
Movimentos específicos (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas
Movimentos acrobáticos
Organização/participação em torneios esportivos ou não-esportivos
Apresentação em espaços públicos
Prática indiscriminada das lutas e violência
Ética e valores humanos
Regras oficiais
Lutas olímpicas e não olímpicas
Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas



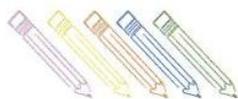
4º Conjunto de possibilidades

Competência: Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.

Eixo temático: Sociedade, esporte e lazer.

Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.

Conteúdos: Jogos, brincadeiras e a história da humanidade
Jogos tradicionais e da cultura local
A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras
O lúdico como princípio educativo
Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações - cultura juvenil em destaque.
Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras
Jogos dramáticos e criativos.
Valores e relações interpessoais nas práticas corporais
Vivência crítica e emancipada do lazer
Implicações da urbanização para o “brincar”
Jogos e brincadeiras no meio líquido
Jogos de raciocínio (interdisciplinares)
Jogos adaptados
Gincanas culturais e esportivas
Construção de brinquedos alternativos
Brinquedos cantados e brincadeiras de roda
A indústria do entretenimento no lazer da população



5º Conjunto de possibilidades

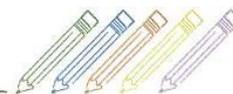
Competência: Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.

Eixo temático: Manifestações artísticas e culturais.

Tema: Dança - Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...

Conteúdos:

- Contexto histórico da dança
- Atividades rítmicas e identidade cultural
- Expressão corporal e linguagem não-verbal
- Expressão corporal e regionalismo
- Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço
- Percepção do corpo no espaço e no tempo rítmico
- Dança e suas relações com a diversidade
- Danças Folclóricas e regionais
- A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos
- Possibilidades corporais de portadores de necessidades especiais
- Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (tensão, relaxamento e explosão)
- Passos e combinação de movimentos simples
- Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares
- Confecção de fantasias e adereços



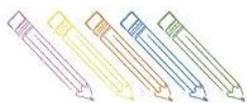
6º Conjunto de possibilidades

Competência: Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação humana, à qualidade de vida e à saúde, para ter condições de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.

Eixo temático: Mídias e indústria cultural.

Temas: Ginástica e Esporte.

Conteúdos: Mídia e influência nas práticas corporais
Mídia, indústria esportiva e consumo
Influência da mídia nas regras e práticas esportivas
Indústria cultural e academias de ginástica
Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização.
Ginástica laboral (Educação Física no trabalho)
Ginástica de “conscientização corporal”
(técnicas alternativas, relaxamento)
O esporte praticado como lazer
Esportes radicais (skate, patins, bicicleta)
Práticas corporais e espaços públicos
Práticas corporais e organização comunitária
O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão dos sujeitos



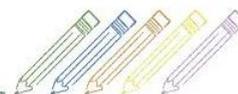
7º Conjunto de Possibilidades (sugestão)

Competência: Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse como elemento humanizador das relações de trabalho.

Eixos temáticos: Sociedade, esporte e lazer / Manifestações artísticas e culturais.

Temas: Esporte, Ginástica, Dança, Luta e Jogo.

Conteúdos: Cultura corporal, conceitos e contextualização histórica
Diferentes manifestações da cultura corporal
Predomínio da cultura esportiva na escola
O esporte enquanto processo de trabalho e *locus* de atuação profissional
Sociedade de consumo, cultura juvenil e concepção de corpo
Diferenças individuais e preconceitos
Cultura corporal, mundo do trabalho e participação política
Cultura corporal e meio ambiente

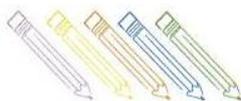


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos de todos os anseios que nós, profissionais de Educação Física e alunos do Ensino Médio, temos quanto ao projeto de construção de uma escola mais humana, que ofereça um ensino de qualidade sem desprezar as diferenças. Somos partícipes de uma escola heterogênea, que vivencia diferentes contextos e realidades e que possuem distintas necessidades. Este referencial curricular, aqui apresentado, foi construído por várias mãos, através por meio do esforço coletivo dos professores da Rede Estadual de Educação, que se reuniram em diversas oportunidades para dialogar e tentar perceber os entraves que inviabilizam a prática consciente, crítica e humanizada de uma nova Educação Física escolar, apontando para suas possíveis soluções. Este documento não tem o intuito de impor a melhor forma de trabalhar os conteúdos aqui propostos, outrossim, oferecer um conjunto de possibilidades que podem ser utilizadas ou adaptadas pelo professor para serem apresentados e debatidos de maneira dialógica com os estudantes, de forma harmônica e democrática, buscando uma metodologia diferenciada e inovadora que contemple os pressupostos da Ressignificação do Ensino Médio em curso, no estado de Goiás.

A participação do professor em todos os ambientes da escola, seja nas políticas públicas internas ou no estreitamento dos laços entre comunidade escolar com a mesma, cria uma identidade diferenciada, pautada pelo respeito no ambiente da escola. Todas as disciplinas têm seu espaço e sua importância e, a cada dia, a Educação Física escolar toma maiores proporções de interesse, tanto pela comunidade, quanto para os estudantes. Esse interesse crescente poderá trazer um grau maior de destaque a partir do momento em que todos os profissionais da Educação Física investirem em sua formação e trocarem experiências sobre suas realidades e metodologias de ensino, pois as vivências e os conhecimentos adquiridos dentro da escola são imprescindíveis para o aperfeiçoamento das aulas e aplicações de novas metodologias de ensino que contemplem esse novo momento da educação no Estado, que é Ressignificar o Ensino Médio: responder aos anseios dos estudantes, tornar as aulas mais agradáveis e fazer com que os discentes participem ativamente na construção dos conteúdos, desenvolvendo o senso crítico e o exercício pleno da cidadania, preparando-os tanto para uma formação acadêmica, quanto para uma formação profissionalizante.

Professor(a), é necessário enfatizar que este documento é um passo inicial para implementar as mudanças qualitativas que se fazem necessárias no processo educativo, acreditamos que a partir de sua leitura e reflexão, muitos avanços podem ser alcançados e novos diálogos, propostas e necessidades surgirão. Sua vontade e colaboração são essenciais na constante busca por uma educação de qualidade e por uma Educação Física crítica e significativa para os estudantes do Ensino Médio.



INDICAÇÕES DE FONTES PARA ESTUDO E PESQUISA

Constitui atitude indispensável à transformação didático/pedagógica da Educação Física escolar o hábito do estudo e a cultura da pesquisa. Para tanto, na intenção de complementar essa proposta curricular, relacionamos a seguir alguns livros, revistas periódicas e sites para o professor iniciar e/ou enriquecer seu acervo bibliográfico com o intuito de fundamentar-se teórico/metodologicamente. Ressaltamos, ainda, que a aquisição, criação e circulação de publicações que ampliem a comunicação entre os professores estimulam a reflexão e a produção de conhecimento pedagógico inovador.

Livros:

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Educação Física e Filosofia: a relação necessária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1998.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

BRUHNS, Heloisa Turini & GUTIERREZ, Gustavo Luis. **O corpo e o lúdico: ciclo de debates, lazer e motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DERMEVAL, Saviani. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, 1997.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HILDEBRANDT, Reiner. LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijui, 1991.

____. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática de liberdade**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papyrus, 1983.

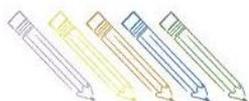
OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Sávio Assis. **A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

____. **Formando professores profissionais: Quais estratégias?Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.



SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.) **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX**. Goiânia: Alternativa, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

Revistas:

Pensar a Prática (ISSN: 1415-4676)

Revista da pós-graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física - UFG

Telefone: (62) 3521-1141

E-mail: ppratica@fef.ufg.br

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (ISSN:0101-3289)

Editada pela Faculdade de Educação Física da Unicamp

Telefone: (19) 3788-7550

E-mail: cbce@fef.unicamp

Revista Paulista de Educação Física (ISSN: 0102-7549)

Editada pela Escola de Educação Física e Esporte da USP

Telefone: (11) 3818-3092

E-mail: reveefe@edu.usp.br

Motriz – Revista de Educação Física (ISSN: 1415-9805)

Editada pela Escola de Educação Física, Unesp, Rio Claro

Telefone: (19) 526-4160

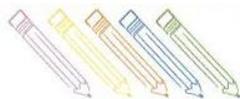
E-mail: motriz@rc.unesp.br

Revista Movimento (ISSN: 0104-754X)

Editada pela Escola de Educação Física, Universidade Federal do RS

Telefone: (51) 3316- 5829

E-mail: ppgcmh@ufgs.br



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** / Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** / Parecer CEB 03, 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3**, 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRACHT, Valter. **A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física**. Caderno do Cedes. Unicamp, Campinas: 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

GOIÁS. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Goiás** / Lei Complementar nº 26, 28 de dezembro de 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Pleno nº 07**, 07 de julho de 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 04**, 07 de julho de 2006.

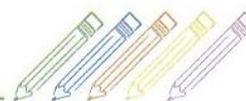
KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.

_____. **Didática da Educação Física II**. Ijuí, Unijui, 2005.

NETO, Amarílio Ferreira. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: UFES **Centro de Educação Física e Desportos**, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: Ensino Médio** / vários autores. Curitiba: SEED, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.



LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE O ENSINO MÉDIO:

- Parecer CNE/CEB nº 15/de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005. Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
- Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007. Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005.
- Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Portaria nº 5723, de 06 de outubro 2010.

Estabelece Diretrizes e Normas para o
Programa Ressignificação do Ensino Médio.

A Secretária de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 nos seus artigos 10, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 26, 35 e 36; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Goiana, Lei Complementar n. 26/98 particularmente nos seus artigos 9º, 32, 33, 50, 51 e 52, resolve:

Art. 1º Estabelecer diretrizes e normas para o funcionamento do Programa de Ressignificação do Ensino Médio.

Capítulo I

Do Conceito e Objetivos do Programa

Art. 2º O Programa de Ressignificação do Ensino Médio fundamenta-se, entre outros, nos seguintes princípios:

- I- aproximação da escola com a família e a sociedade, tendo os conceitos de diversidade, equidade e flexibilidade como parâmetros para a estruturação do seu currículo e, conseqüentemente, a construção de uma educação com mais qualidade;
- II- reconhecimento dos atores educacionais (estudante, mãe\pai\responsável, professor, técnico administrativo educacional, comunidade) e da autonomia da escola, percebendo sua trajetória, formação, dinâmica cultural e sua capacidade de articulação com as comunidades e instituições circundantes;
- III- aproximação das metodologias, práticas pedagógicas e avaliação com as novas linguagens, tendo a inovação como referência e considerando a importância da



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

interatividade, com a participação dos estudantes nas atividades educacionais desenvolvidas dentro da sala de aula e em outros ambientes educativos;

- IV- definição de conteúdos básicos dos componentes curriculares, como eixo estruturante e articulador da unidade de conhecimento necessário a este nível de ensino, que caracterize e dê uma identidade ao Ensino Médio em Goiás.

Art. 3º O referido Programa tem por objetivo a construção de um Ensino Médio com mais qualidade, tendo como ações estruturantes:

- I- elaboração democrática do Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo como referências as realidades local, regional e nacional, a matriz curricular e o regimento da escola;
- II- definição de referenciais curriculares e conteúdos básicos comuns, conforme determina a Constituição do Estado de Goiás em seu artigo 162;
- III- implantação da semestralidade ou regime semestral;
- III- oferecimento de componentes curriculares opcionais para a escola e o estudante, a serem desenvolvidos pela própria Unidade Escolar.

Art. 4º As diretrizes e normas do Programa de Resignificação do Ensino Médio devem ser aplicadas e praticadas em todas as Unidades Escolares onde já funciona o Programa de Resignificação do Ensino Médio, bem como nas demais Unidades que aderirem ao mesmo.

Da Adesão ao Programa de Resignificação

Art. 5º A adesão ao Programa de Resignificação não deve ser imposta à Unidade Escolar, quer pelas Subsecretarias Regionais de Educação, quer pelas Superintendências/Coordenações ou por qualquer outra instância ligada à Secretaria de Estado da Educação-Seduc GO, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, artigo 12, estabelece o princípio da autonomia da Unidade Escolar no que se refere à



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar ou qualquer outra prática pedagógica.

Art. 6º É prerrogativa da Escola, após reunião do seu Conselho Escolar, deliberar se adere ou não ao Programa de Ressignificação. Fica, portanto, estabelecido que para aderir ao Programa, a Unidade Escolar, em reunião com a comunidade, composta por gestores, professores, representantes dos alunos e dos pais e/ou responsáveis devem:

- I - estudar as diretrizes e normas contidas nesta Portaria;
- II – realizar estudos de interesse com toda a comunidade escolar;
- III- reelaborar/adequar o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento da escola para atender às especificidades do Programa de Ressignificação.

Capítulo II
Gestão Democrática

Art. 7º A Gestão Democrática consiste no ato de gerir coletivamente a unidade escolar, tanto nos aspectos administrativos, quanto nos pedagógicos e relacionais.

Parágrafo Único. O Grupo Gestor, além de gestão administrativa, de conhecimento operacional e relacional, terá a incumbência, entre outras, do que consta no Art. 12, Lei nº 9394/96:

- I – elaborar e executar proposta pedagógica;
- II – administrar pessoal e recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 8º Para implantar o Programa de Resignificação do Ensino Médio, a equipe gestora deve ter disposição e habilidade para gerir desafios, diferenças, e para estimular a realização de ações compartilhadas, em busca de um trabalho que se projete no futuro, fundamentando-se em princípios e valores.

Capítulo III

Do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar

Art. 9º O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são elaborados na escola, como resposta singular e específica à demanda educacional das comunidades locais. Assim sendo, deve ser uma obra coletiva e exclusiva, coerente com a legislação, na qual as pessoas que a planejam, elaboram e aprovam devem estar comprometidas com a sua execução, o seu acompanhamento e a sua avaliação.

Parágrafo Único. O Regimento Escolar deve refletir os princípios e as orientações do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e contemplar a legislação educacional em vigência.

Capítulo IV

Da Elaboração da Matriz Curricular

Art. 10. A Matriz Curricular é o instrumento que concretiza a proposta educacional, definida pelo projeto político-pedagógico, as diretrizes curriculares e os conteúdos básicos dos componentes curriculares e deve ter um eixo interdisciplinar, contextualizado, que potencialize e estimule o processo de aprendizagem nas diversas áreas e disciplinas.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Parágrafo Único. Na definição da matriz curricular, será dado o mesmo grau de importância a todas as disciplinas que compõem as áreas do conhecimento.

Capítulo V

Dos Conteúdos ou Disciplinas Opcionais

Art. 11. Nas Unidades Escolares que aderirem ao programa, é permitida a utilização de até 20% da carga horária total do curso, na matriz curricular, para elaboração e execução dos conteúdos ou disciplinas opcionais.

Parágrafo Único. Os conteúdos ou disciplinas opcionais devem ser programados e oferecidos pela Unidade Escolar, semestralmente ou anualmente, conforme organização temporal escolhida, porém, eles devem expressar coerência com os objetivos pedagógicos definidos para o curso no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Art. 12. A alteração das disciplinas opcionais de uma matriz em curso, não gera necessidade de reelaboração e de nova aprovação da mesma.

Art. 13. Os componentes curriculares opcionais devem ser criativos, diferenciados e motivadores, garantindo um aprendizado qualitativo e formador, visando enriquecer a formação acadêmica do estudante.

§1º Os componentes curriculares opcionais têm o mesmo grau de importância dos demais, devendo-se qualificar-se como importante instrumento para a construção de conhecimento pelo educando, sendo sempre relacionado com a realidade regional, local, e outras; tais componentes integrarão o certificado de conclusão do curso feito pelo estudante.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

§2º A possibilidade de reprovação ou não nos componentes curriculares opcionais deve ser definida no Projeto Político-Pedagógico da Escola, conforme critérios pedagógicos estabelecidos no Regimento Escolar.

Art. 14. O estudante, após escolher o(s) componente(s) curricular(es) de sua preferência, para cada período, conforme carga horária definida na Matriz curricular deverá cursá-lo(s) com sucesso, até o final do período.

Art. 15. A formação de turmas de disciplinas opcionais ou conteúdos opcionais deve estar de acordo com o número de turmas ressignificadas: a cada 2 (duas) turmas moduladas é permitida a formação de no máximo 3 (três) turmas de disciplinas opcionais, dentro do limite da carga horária estabelecida pela matriz curricular nos termos dos Artigos 10 e 11 desta Portaria.

Parágrafo Único. A Unidade Escolar que optar pela organização em períodos semestrais, deverá cumprir o que estabelece o Art. 23 e 24 da lei 9.394/96, ou seja, um mínimo 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos.

Art. 16. Caso o estudante tenha disponibilidade e interesse, poderá cursar disciplina(s) opcional(is) em outro período, turma, turno e até mesmo em outra Unidade Escolar da rede, para acréscimo de carga horária, desde que haja vaga.

Capítulo VI

Da Modulação do Professor

Art. 17. A Ressignificação do Ensino Médio não altera o sistema de modulação escolar, ou seja, o professor é modulado por disciplina conforme a distribuição da carga horária estabelecida pela matriz curricular de cada Unidade Escolar, ressaltando que na disciplina opcional o professor é modulado como nas demais disciplinas. Uma vez modulado na disciplina opcional, o professor tem garantidos todos os direitos e vantagens decorrentes do cargo.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Capítulo VII

Da Modulação e Função do Coordenador da Resignificação

Art. 18. O coordenador da Resignificação será modulado com uma carga horária correspondente a 30 horas-relógio, destinada à implantação e implementação do Programa de Resignificação, podendo completar sua carga horária ministrando aulas. No entanto, mesmo que seja modulado em um determinado turno, deverá dividir e programar seu horário de forma a atender todos os turnos em que ele tenha turmas ressignificadas.

Art. 19. O coordenador da Resignificação deve atuar junto ao coordenador pedagógico de cada turno e ao vice-diretor, que é o coordenador pedagógico geral da Unidade Escolar, subsidiando e acompanhando a equipe de professores na implantação e consolidação dos princípios do Programa.

Capítulo VIII

Da Transferência dos Alunos

Art. 20. O procedimento da transferência permanece conforme o já executado pela Rede Estadual, excetuando-se o caso de transferência de uma escola com regime semestral para uma outra de regime anual. Para que o estudante não seja prejudicado, deve ser alocado sempre na série/período equivalente.

Art. 21. O estudante oriundo de Unidade Escolar de regime anual, transferido para Unidade Escolar de regime semestral terá suas notas bimestrais transformadas em médias semestrais.

Parágrafo Único. Todas as adequações de notas necessárias neste processo de transferência devem ser validadas pelo Conselho de Classe da Unidade Escolar.

Capítulo IX

Da Avaliação, Promoção e Reprovação

Art. 22. O Projeto Político-Pedagógico da Escola deverá apresentar políticas de avaliação, promoção e reprovação nos termos previstos na Lei n. 9.394/96,



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

particularmente, no seu Art. 24., propiciando, sempre, as melhores condições para assegurar o progresso do estudante quanto ao seu direito à aprendizagem.

Art. 23. A Unidade deve assegurar a qualidade do processo, registrando todas as suas etapas, cumprindo as etapas de avaliação contínua e de recuperações paralelas, conforme determina os art. 2º e 3º da Resolução 194 do CEE.

Capítulo X

Da Progressão Parcial

Art. 24. A aplicação da progressão parcial segue o que determina o item III do artigo 33 da Lei Complementar n. 26 que define: *“os estabelecimentos organizados em séries anuais (ou semestrais), podem admitir a Progressão Parcial observadas as seguintes normas: a) a sequência do currículo deve ser preservada; b) é admitida a dependência em no máximo 2 disciplinas anuais; c) a dependência deve ser feita no ano seguinte ao da reprovação.”*

Art. 25. A Resignificação do Ensino Médio não altera a aplicação da progressão parcial, permanecendo o que determina a Resolução 03/06 do CEE que define no item II do art. 5º que: *“a progressão parcial não se vincula aos dias letivos, à carga horária anual e à frequência mínima de 75%, mas tão somente a programas de estudos, podendo ser concluído em qualquer período do ano letivo, de acordo com a avaliação do conselho de classe.”*

Capítulo XI

Da Concomitância

Art. 26. O regime da Concomitância consiste na possibilidade do estudante reprovado em determinado período, prosseguir seus estudos na série seguinte cursando, concomitantemente, o período reprovado no turno de ampliação da aprendizagem, em sua Escola, ou em outra unidade da Rede.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Art. 27. Na Ressignificação, a prática da concomitância é normatizada pela Lei 9394/96 art. 23, que define: *“A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”*

Parágrafo Único. A proposta da concomitância é exclusiva para proporcionar ao estudante reprovado a oportunidade de prosseguir seus estudos, resgatando apenas as disciplinas em que não se obteve êxito.

Art. 28. A matrícula do estudante que esteja cursando concomitantemente dois períodos será a de estudante em tempo integral.

Art. 29. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.


Milca Severino Pereira

Secretária de Estado da Educação

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



**GOVERNO DO
ESTADO DE GOIÁS**

COM RESPONSABILIDADE, ESTAMOS FAZENDO MUITO MAIS