

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

CHRISTIANE CAETANO MARTINS FERNANDES

**OS CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS
CURRICULARES DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO
CENTRO-OESTE (2009-2013)**

CAMPO GRANDE-MS

2020

CHRISTIANE CAETANO MARTINS FERNANDES

**OS CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS
CURRICULARES DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO
CENTRO-OESTE (2009-2013)**

Relatório de tese apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

CAMPO GRANDE-MS

2020

FERNANDES, Christiane Caetano Martins.

Os conhecimentos de educação física para os anos finais do ensino fundamental: textos/documentos curriculares das redes estaduais de ensino do centro-oeste (2009-2013) / Christiane Caetano Martins Fernandes – Campo Grande, MS – 2020.

Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Tese da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, campus de Campo Grande.

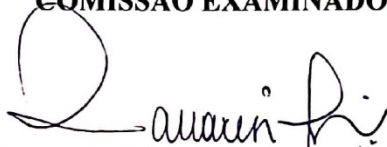
1. Currículo; 2. Educação Física; 3. Ensino Fundamental; 4. Textos/Documentos Curriculares. I. SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. II. Título.

Christiane Caetano Martins Fernandes

**"OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DAS
REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO CENTRO-OESTE (2009-2013)"**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Orientadora

Profª. Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS
Membro Titular

Profª. Dra. Dinah Vasconcellos Terra – UFF
Membro Titular

Profª. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Membro Titular

Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes - Unifesp
Membro Titular

Campo Grande - MS, 15 de Maio de 2020

Dedico esta tese ao meu bem maior, meu filho Fábio Luis Martins Fernandes, luz da minha vida, que sempre me incentivou, e aos meus avós Alvina Rodrigues Martins (in memoriam) e Israel Caetano Martins (in memoriam), por todo amor a mim dispensado... Saudade eterna!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força constante para alcançar meus objetivos, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu filho Fábio Luis Martins Fernandes, por seu amor e carinho. Você é tudo para mim. Amo-o sem medida!

À minha ORIENTADORA (em caixa alta para destacar sua dedicação e seriedade no desenvolvimento da função) Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva pelo apoio, pela disponibilidade, por todo o conhecimento partilhado. Obrigada pela confiança e por seus ensinamentos! Minha eterna admiração e gratidão!

Aos membros da Banca, professora Dr.^a Dinah Vasconcellos Terra, Dr. Luiz Carlos Novaes, Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira e Dr.^a Carina Elisabeth Maciel, pelas riquíssimas contribuições no momento da qualificação.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), pelo financiamento desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), pelos encontros que se fizeram espaços de aprendizagens indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), por todo o conhecimento oferecido, desde o Curso de Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Campo Grande, MS, na administração das professoras Elza Fernandes e Soraia Inácio de Campos, que compreendem a importância da formação continuada para a qualidade da educação.

Às minhas amigas Ana Brígida Borges, Wilcelene Pessoa dos Anjos Dourado Machado, Ana Lúcia Serrou, pelo apoio, pela amizade sincera e pelo ombro amigo. Cada uma, à sua maneira e em diferentes momentos da vida e da escrita desta tese, tornou a minha caminhada significativa. Como enfatiza Mário Quintana, “A amizade é um amor que nunca morre”.

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos textos/documentos curriculares (TDC) produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos, respectivamente, como instância de formação escolar com ação educativa institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional. Nessa proposição, o Grupo constrói análises de TDC de Educação Física (EF) elaborados, publicados e em vigência para os anos finais do Ensino Fundamental, nas Redes Estaduais de Ensino da região Centro-Oeste do Brasil, a saber: Distrito Federal (DF), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), e Goiás (GO). Tais análises delinham-se por um conjunto orientador composto pelas seguintes **indagações**: Quais conhecimentos especializados de EF são selecionados nos textos/documentos curriculares? Quais as justificativas adotadas para tal seleção para os anos finais do Ensino Fundamental? Qual concepção pedagógica de EF orienta esses textos/currículos prescritos? Os seguintes objetivos orientam a tentativa de fornecer respostas a essas indagações: **Geral** – Mapear e identificar os fundamentos teóricos e metodológicos do campo da EF, a fim de problematizá-los nos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos especializados em textos/documentos curriculares produzidos pelas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste para os anos finais do Ensino Fundamental; **Específicos** – Identificar, como parte dos fundamentos teóricos e metodológicos do campo da EF, as concepções pedagógicas orientadoras; investigar e problematizar a presença ou não dessas concepções nos processos de escolha e distribuição dos conhecimentos especializados da/na EF; analisar como os conhecimentos especializados se legitimam no campo da EF nos textos/documentos eleitos. Incorre-se na **hipótese** de que, para os anos finais do Ensino Fundamental, a EF está proposta em meio às concepções pedagógicas sustentadas por confrontos ideológicos no processo de seleção e de organização de conhecimentos, referenciadas por determinações didáticas, voltadas às tendências de organização, desenvolvimento e avaliação de um instrumental epistêmico-metodológico necessário. As pesquisas aproximam-se pelos referenciais teóricos e/ou metodológicos da **Sociologia**, particularmente a **concepção relacional de Pierre Bourdieu**; pelos **estudos/debates do Currículo**, por compreendê-los essenciais na análise de documentos curriculares prescritos; e pela **abordagem do Ciclo de Políticas**, para compreender a política curricular e seus desdobramentos em cada texto curricular. Em conclusão, são identificados os contornos específicos dos debates e dos conflitos/disputas no/do campo da EF, particularmente no processo de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, fundados nas nomeadas concepções pedagógicas. Tais contornos indicam que o processo de apreensão da EF como campo científico autônomo, delimitado pelos TDC prescritos analisados, apresenta-se como parte da política de conhecimento oficial, ou currículo nacional e política de avaliação, fomentada em âmbitos locais e/ou regionais.

Palavras-chave: Currículo, Educação Física, Ensino Fundamental, Textos/Documentos Curriculares

ABSTRACT

The study is carried out within a university program called School Culture Observatory Study and Research Group (OCE). The study objects of the members are the curriculum texts/documents (TDC) produced for the spaces of formal and non-formal education. These are respectively understood as an instance of school education with institutionalized, structured and systematic educational action; and as a possibility of production, selection and distribution of knowledge outside the curricular structures of traditional teaching. In such a proposition, the Group constructs analyses of the current Physical Education TDC for the final years of secondary schools in the State School Networks of Brazilian Midwest region: the Federal District (DF), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), and Goiás (GO). Such analyses are outlined by a guiding set composed of the following **questions**: What specialized knowledge of Physical Education is selected in the curriculum texts/ documents? What justifications are adopted for such selection for the final years of secondary school? Which pedagogical conception of Physical Education guides the prescribed texts/curricula? The following objectives guide the attempt to answer these questions: **General** – to map and identify the theoretical and methodological bases of the Physical Education field, in order to problematize them in the processes of selection and distribution of specialized knowledge in curriculum texts/documents produced by the Brazilian Midwest state educational networks for the final years of secondary school; **Specific** – to identify, as part of the theoretical and methodological bases of the Physical Education field, the guiding pedagogical conceptions; to investigate and problematize the presence or absence of these conceptions in the processes of choice and distribution of the expertise of/in Physical Education; to analyze how specialized knowledge is legitimized in the field of Physical Education in the texts/documents selected. The **hypothesis** is that, for the final years of secondary school, Physical Education is proposed in the midst of pedagogical conceptions supported by ideological confrontations in the process of selection and organization of knowledge, referenced by didactic determinations regarding the organization, development, and evaluation of necessary epistemic-methodological instruments. The research works are approached by the theoretical and/or methodological references of **Sociology**, particularly **Pierre Bourdieu's relational conception**; by **Curriculum studies/debates**, as they are essential in the analysis of prescribed curriculum documents; and by the **Policy Cycle Approach**, in order to understand curriculum policy and its developments in each curriculum text. In conclusion, the specific contours of debates and conflicts/disputes in the field of Physical Education are identified, particularly in the process of selection, organization and distribution of knowledge, based on the pedagogical conceptions mentioned. Such contours indicate that the process of apprehending Physical Education as an autonomous scientific field, outlined by the prescribed TDC analyzed, is part of the official knowledge policy, or national curriculum and evaluation policy, promoted locally and/or regionally.

Keywords: Curriculum, Physical Education, Secondary School, Curriculum Texts/Documents

RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigaciones del Grupo de Estudios e Investigaciones Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudio textos/documentos curriculares (TDC) producidos para los espacios de educación formal y no formal, entendidos, respectivamente, como instancia de formación escolar con acción educativa institucionalizada, estructurada y sistemática; y como una posibilidad de producción, selección y distribución de conocimiento fuera de las estructuras curriculares de la enseñanza tradicional. En esta propuesta, el Grupo construye análisis de TDC de Educación Física (EF) elaborados, publicados y vigentes para los años finales de la Enseñanza Fundamental, en las Redes Estatales de Educación de la región Centro Oeste de Brasil, a saber: Distrito Federal (DF) , Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) y Goiás (GO). Dichos análisis se delinearán en un conjunto guía compuesto por las siguientes preguntas: ¿Qué conocimientos especializados de EF se seleccionan en los textos/documentos curriculares? ¿Cuáles son las justificaciones adoptadas para esta selección para los años finales de la Enseñanza Fundamental? ¿Qué concepción pedagógica de EF guía estos textos/currículos prescritos? Los siguientes objetivos guían el intento de proporcionar respuestas a esas indagaciones: General: mapear e identificar los fundamentos teóricos y metodológicos del campo de la EF, con la finalidad de problematizarlos en los procesos de selección y distribución de los conocimientos especializados en textos/documentos curriculares producidos por las redes estatales de Enseñanza de la región Centro-Oeste para los años finales de la Enseñanza Fundamental; Específicos - Identificar, como parte de los fundamentos teóricos y metodológicos del campo de la EF, los conceptos pedagógicos rectores; investigar y problematizar la presencia o no de estos conceptos en los procesos de elección y distribución de los conocimientos especializados de/en EF; analizar cómo se legitiman los conocimientos especializados en el campo de EF en los textos/documentos elegidos. Se presume que, para los años finales de la Enseñanza Fundamental, la EF se propone en medio de conceptos pedagógicos respaldados por confrontaciones ideológicas en el proceso de selección y de organización del conocimiento, referenciadas por determinaciones didácticas, volcadas a las tendencias de organización, desarrollo y evaluación de unas herramientas epistémico-metodológicas necesarias. Las investigaciones se aproximan por referencias teóricas y/o metodológicas de la Sociología, particularmente la concepción relacional de Pierre Bourdieu; por los estudios/debates del Currículum, por comprenderlos esenciales en el análisis de documentos curriculares prescritos; y por el enfoque del Ciclo de Políticas, para comprender la política curricular y sus consecuencias en cada texto curricular. En conclusión, se identifican los contornos específicos de los debates y de los conflictos/disputas en el/del campo de la EF, particularmente en el proceso de selección, organización y distribución de conocimientos, basados en los llamados conceptos pedagógicos. Tales contornos indican que el proceso de aprehender la EF como campo científico autónomo, delineado por los TDC prescritos analizados, se presenta como parte de la política de conocimiento oficial, o currículum nacional y política de evaluación, fomentada a nivel local y/ o regional.

Palabras-clave: Currículum, Educación Física, Enseñanza Fundamental, Textos/documentos curriculares

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Textos/Documentos Curriculares por estado da Região Centro-Oeste referência para a análise da EF.....	21
Quadro 2- Conjunto de textos/documentos curriculares auxiliares para análises.....	22
Quadro 3- Levantamento de Teses e Dissertações (BDTD).....	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC- Acre

AL- Alagoas

BA- Bahia

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM- Banco Mundial

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BO- Bolívia

CBCE-Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEB- Câmara de Educação Básica

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEFAPROS- Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

COEF- Coordenação do Ensino Fundamental

CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DF- Distrito Federal

EF – Educação Física

EFE- Educação Física Escolar

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ES- Espírito Santo

ESEF- Escola Superior de Educação Física

ETHNÓS- Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte

FMI- Fundo Monetário Internacional

GO- Goiás

IAS- Instituto Ayrton Senna

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LAPED- Laboratório de Estudos Pedagógicos

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA- Maranhão

MEC- Ministério da Educação

MG- Minas Gerais

MS- Mato Grosso do Sul

MT- Mato Grosso

NSE- Nova Sociologia da Educação

OCE- Observatório de Cultura Escolar

PA- Pará

PAR- Paraguai

PC/SC- Proposta Curricular de Santa Catarina

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PE- Pernambuco

PEE- Plano Estadual de Educação

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE- Plano Nacional de Educação

PP- Partido Progressista

PR- Paraná

PROMEF- Programa Municipal de Educação Física

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPGEdu- Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REME- Rede Municipal de Ensino

RJ- Rio de Janeiro

RO- Rondônia

RS- Rio Grande do Sul

SC- Santa Catarina

SE- Sergipe

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEE- Secretaria Estadual de Educação

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SIGA- Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SP- São Paulo

SUEBAS- Superintendência de Educação Básica

TDC – Textos/Documentos Curriculares

TO-Tocantins

UCDB-Universidade Católica Dom Bosco

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF-Universidade Federal Fluminense

UFG- Universidade Gama Filho

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNESC- Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP-Universidade Federal de São Paulo

UPE- Universidade de Pernambuco

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURA

Fluxograma 1- Ciclo de Políticas.....	73
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	16
1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações às instâncias de legitimação	42
1.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações ao conceito	42
1.2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contornos de uma hipótese de crítica às chamadas “concepções críticas”	49
2 AS REFORMAS, O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: delineamentos de uma política curricular em um campo científico (1990 a 2013)	68
2.1 AS REFORMAS POLÍTICO-EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR	73
2.2 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA NA REFORMA DO CURRÍCULO: o componente Educação Física	83
3 TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: de política curricular às <i>illusions</i> do campo (as concepções e seus conhecimentos)	100
3.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DOS CONHECIMENTOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
4 DA CULTURA, CULTURA CORPORAL/CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO CONHECIMENTO ESPECIALIZADO AO CHOQUE DE CÓDIGOS E EFEITO DE <i>HISTERESIS DE HABITUS</i>: reflexos do campo (?)	143
4.1 O CONHECIMENTO ESPECIALIZADO NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES	145
4.2 CHOQUE DE CÓDIGOS E EFEITO DE <i>HISTERESIS DE HABITUS</i> NAS DESCRIÇÕES DO CONHECIMENTO ESPECIALIZADO: reflexos do/no campo	160
5 NOTAS FINAIS (OU A POLÍTICA DE CONHECIMENTOS OFICIAL ORGANIZADA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO CENTRO-OESTE)	169
REFERÊNCIAS	191

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Sou egressa¹ do Curso em Licenciatura Plena em Educação Física (EF)² pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), concluído no ano de 1998, e professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS desde o ano de 2001³, atuando como docente, na maior parte do tempo, nos anos finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, assumi o cargo de técnica pedagógica na/da equipe de Currículo, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do mesmo município, atuando na formação continuada para os professores de EF do Ensino Fundamental.

No ano de 2012, considerando o acúmulo de experiência, o aumento de questionamentos e a visível necessidade de estudos, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS, iniciando a trajetória de pesquisa com a dissertação intitulada *A prática da pesquisa como instrumento pedagógico no ensino fundamental (anos finais) e médio: o que mostram as produções acadêmicas no Brasil (2004 - 2011)?*

Nesta pesquisa, orientada pela identificação, conhecimento e análises acerca das concepções e abordagens adotadas pelos professores nessas etapas da educação básica, no tocante à prática da pesquisa em sala de aula, incursiono pela construção do ‘Estado do Conhecimento’, mapeando 30 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, que possibilitaram responder algumas questões sobre a produção acadêmica e sua aproximação à temática escolhida.

Após a conclusão do Curso de Mestrado em 2014, com a perspectiva de aprofundar estudos, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), liderado pela professora Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

Aliando meu interesse aos objetos de estudos e pesquisas do OCE, teve início a construção desta proposta de pesquisa, ancorada no Programa de Pesquisas,

¹ Nesta tese utilizo a primeira pessoa do singular para as referências pessoais e a primeira pessoa do plural no texto geral.

² Sempre que nos reportarmos ao termo Educação Física, neste trabalho, utilizaremos a sigla EF.

³ Importante enfatizar que, no início do século XXI, a produção acadêmica oriunda dos anos 1990, fundada no debate teórico em torno das concepções críticas, já se encontrava fortemente presente no campo da EF.

que toma como objetos de estudos documentos curriculares, produzidos para os espaços da educação formal e não-formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. (TAVARES SILVA, 2015, p. 223).

Elaborei, como consequência desse envolvimento, um projeto de pesquisa, com o qual fui aprovada no processo seletivo de ingresso ao Curso de Doutorado, que iniciei no segundo semestre de 2016.

No decorrer do Curso, por meio das disciplinas e das análises e debates fomentados no OCE, tomou forma a necessidade de ampliação das discussões sobre o campo da EF, identificada no anseio da área por *status* de legitimidade⁴ e especificidade. Tal legitimidade foi desconstruída pela crise de identidade, definida pela ausência de objeto, de método e de linguagem específicos, repercutindo, inclusive, na formação dos profissionais e no dissenso sobre os tipos de conhecimentos a serem distribuídos nas escolas de educação básica e nas universidades brasileiras.

Assim, a proposta de pesquisa intitulada *Os conhecimentos de educação física para os anos finais do ensino fundamental: textos/documentos curriculares das redes estaduais de ensino do Centro-Oeste (2009-2013)* tem suas análises estabelecidas com a interlocução entre a EF, particularmente as produções de autores/agentes como Bracht (1992, 1996, 1997, 1999, 2000, 2002, 2003, 2005, 2010, 2012, 2015), Caparroz (2003, 2007), Paiva (2004, 2005), Soares *et al.* (1992), Daolio (1995, 1996, 1998, 2001, 2004, 2015), entre outros, e as seguintes áreas:

- **Sociologia**, particularmente, a **concepção relacional de Pierre Bourdieu**⁵ (1990, 1983, 1987, 1998, 2001a, 2001b, 2004a, 2004b, 2006, 2007, 2008, 2009), com foco na teoria do campo científico, e outros conceitos como *habitus e capital*, por entendê-los auxiliares na compreensão da estrutura e da forma de funcionamento desse campo específico;

⁴A discussão acerca da legitimidade, da especificidade de seu conhecimento e da sua obrigatoriedade fundamentou-se em algumas vertentes teóricas das ciências humanas, com críticas à sociedade capitalista. (MELLO, 2014).

⁵Enfatizo a não apropriação de todo o sistema teórico do autor, uma vez que me delimito ao estudo do campo da EF, considerando-o como espaço de luta pelo poder científico.

- **Currículo**, com os estudos de Apple (1997, 2001, 2006, 2009, 2015), Young (2007, 2011, 2014, 2016), Silva (2003, 2013), Galian (2014, 2016), entre outros, por compreendê-los essenciais na análise de documentos curriculares prescritos;
- **Abordagem do Ciclo de Políticas**, com Ball (1994, 2001, 2002, 2004, 2009, 2011), Bowe *et al.* (1992), Mainardes (2006, 2007, 2009, 2011), Lopes (2004, 2005, 2006, 2018), Macedo (2006, 2009, 2014, 2016), Lopes e Macedo (2011), utilizado como lente teórica de análise, para compreender a política curricular e seus desdobramentos em cada texto curricular.

Essas áreas de interlocução fomentam as análises de textos/documentos curriculares (TDC) de EF elaborados e publicados pelas Redes Estaduais de Ensino da região Centro-Oeste⁶ do Brasil. Tavares Silva (2011) assinala que esses documentos “[...] orientam os processos de escolarização e escolaridade em âmbito nacional, regional e local, periodicamente, em intervalos regulares e irregulares, publicadas pelo Ministério da Educação e/ou Secretarias de Estado e Municipais da Educação”. (p. 1).

Além disso, tais TDC materializam e produzem discursos ideológicos e culturais alinhados à política educativa oficial, traduzida na preocupação com a aprendizagem⁷ dos alunos, ao invés do conhecimento a eles oferecido. São aqui apreendidos como

fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro se diferenciam de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte

⁶A região brasileira em questão, apesar de ser composta apenas pelos estados de MT (capital Cuiabá), MS (capital Campo Grande) e GO (capital Goiânia), além do DF (capital Brasília) é a maior, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no tocante à extensão territorial. Tem 14.058.094 habitantes, com a maior concentração populacional no estado de GO, seguido pelo DF. Em relação à economia, predomina a agricultura, mas também se encontram o extrativismo mineral e vegetal, a indústria, a prestação de serviços e o turismo, sendo este último destaque principalmente nos estados de GO e MS.

⁷Young (2016) enfatiza que a aprendizagem se tornou foco central na política e linguagem curriculares.

material da construção de práticas nos espaços educativos. (TAVARES SILVA, 2016, p. 214).

As redes estaduais de ensino eleitas são as do Distrito Federal (DF), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e Goiás (GO). Brasília, a menor unidade federativa do Brasil, é território independente, constituída por cidades satélites, com exceção da capital da federação. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se a população de 3.015.268 habitantes. A Rede Estadual de Ensino do DF, conforme dados disponibilizados pelo censo escolar 2018⁸, apresenta o quantitativo de 648 escolas, entre urbanas e rurais, com 127. 295 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

A rede estadual de ensino de MT distribui-se por um estado com 141 municípios, fazendo divisa com Pará (PA), Tocantins (TO), Goiás (GO), Mato Grosso do Sul (MS), Rondônia (RO) e a Bolívia (BO). Tem população estimada em 3.484.466 pessoas. O censo escolar 2018⁹ aponta o quantitativo de 771 escolas, entre urbanas e rurais, com 131.435 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

O estado de GO possui população estimada em 7.018.354 pessoas, de acordo com dados disponibilizados pelo IBGE. Encontra-se delimitado pelos estados de Tocantins (TO), Bahia (BA), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG) e Distrito Federal (DF). A rede estadual de ensino, de acordo com o censo escolar 2018¹⁰, é composta por 1.050 escolas localizadas nas regiões urbana e rural, com 228.088 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) faz divisa com os estados de Mato Grosso (MT), Goiás (GO), Minas Gerais (MG), São Paulo (SP) e Paraná (PR), além de países como a Bolívia (BO) e o Paraguai (PAR). Dados disponibilizados pelo IBGE indicam população estimada em 2.778.986 pessoas. A rede estadual de ensino, segundo fonte do censo escolar de 2018¹¹, possui o quantitativo de 364 escolas localizadas nas zonas urbana e rural, com 84.822 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

O Quadro 1 identifica os TDC por estado:

⁸Disponível em: <http://www.qedu.org.br>.

⁹Disponível em: <http://www.qedu.org.br>.

¹⁰Disponível em: <http://www.qedu.org.br>.

¹¹Disponível em: <http://www.qedu.org.br>.

Quadro 1- Textos/Documentos curriculares por estado da Região Centro-Oeste: referência para análise da EF

ESTADO	DOCUMENTO CURRICULAR
Mato Grosso	Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica (2010b).
Mato Grosso do Sul	Referencial Curricular: Ensino Fundamental (2012).
Goiás	<p>Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Currículo e Práticas Culturais e As Áreas do Conhecimento (2009c);</p> <p>Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares - Caderno 5 (2009e);</p> <p>Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação Educação Física - do 1º ao 7º ano (2009f);</p> <p>Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas-Convite à Ação Educação Física- do 8º e 9º anos (2010).</p>
Distrito Federal	Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais (2013b).

Fonte: Sítios oficiais das Secretarias Estaduais de Educação de MT, MS, GO e DF.

Organização: A autora, 2019.

A seleção dos TDC listados no Quadro 1 tem como *critérios de inclusão*: todos os estados da região, possuidores de documentos publicados no período de 2000 a 2014¹²; documentos disponíveis¹³ nos *sites* oficiais das SEE; os produzidos mais recentemente, obedecendo ao recorte temporal, e elaborados para a EF nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os documentos do DF, MT e MS compõem-se apenas por um caderno, mas os cadernos de MT e MS inserem a EF na área de linguagens. Os documentos de GO, em

¹² Esse recorte compreende o período pós-publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

¹³ Exceção para o Caderno 7 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas-Convite à Ação Educação Física- do 8º e 9º anos* (2010), que não está disponível no *site* oficial da secretaria de educação do estado de GO. Entramos em contato, via e-mail, com uma professora da rede estadual do estado, que enviou o documento pelos correios.

número maior, estão representados por quatro cadernos de uma série intitulada *Currículo em debate*.

Outros TDC elaborados pelas mesmas secretarias são inseridos nesta pesquisa para auxiliar as análises e preencher lacunas informativas, conforme sistematização do Quadro 2.

Quadro 2- Conjunto de Textos/documentos curriculares auxiliares para análises

ESTADO	DOCUMENTO CURRICULAR
Mato Grosso	Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica (2010a).
Goiás	Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate-Direito à Educação e Desafio da Qualidade (2009a); Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Um Diálogo com a Rede e Análise de Dados e Relatos (2009b); Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Relatos de Práticas Pedagógicas (2009d).
Distrito Federal	Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos (2013a).

Fonte: Sítios oficiais das Secretarias Estaduais de Educação de MT, GO e DF.

Organização: A autora, 2019.

O documento *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica* (2010a), do estado de MT, adota a concepção de educação que norteia a política educacional pretendida, conforme os capítulos seguintes. O caderno da série Currículo em Debate do Estado de GO, constante do Quadro 2, intitulado *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate-Direito à Educação e Desafio da Qualidade* (2009a), é o primeiro da série de cadernos e resulta de estudos e discussões iniciais sobre o processo de Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano, desenvolvido na rede durante o ano de 2004, com continuidade nos anos de 2005 e 2006. O caderno *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Um Diálogo com a Rede e Análise de Dados e Relatos* (2009b), do estado de GO, insere dados das unidades escolares, que auxiliam no processo de reorientação curricular. O último caderno do Quadro 2, referente à política curricular do estado de GO, intitulado *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano:*

Currículo em Debate – Relatos de Práticas Pedagógicas (2009d), elenca a seleção de relatos das práticas pedagógicas desenvolvidas por áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. O documento *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos* (2013a), elaborado e publicado pela SEE do DF, traz em sua estrutura, além da EF, a orientação sobre os conteúdos de outras áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Arte Visual, Arte Cênica, Música), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, e Ensino Religioso.

Seja na condição de fontes ou objetos, os documentos eleitos expressam o currículo prescrito, que dá forma ao “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares [...]” (GOODSON, 2010, p. 21). Dessa forma favorecem, sem, no entanto, determinar a compreensão nas escolas estaduais da região Centro-Oeste do Brasil, uma vez que o espaço escolar, por ser constituído por diversos atores, traz diferentes concepções de homem, de sociedade e de Educação Física, concepções essas que orientam para diferentes leituras e interpretações dos documentos curriculares.

Analisar a produção de um TDC prescrito para uma área específica situa as discussões da/na produção curricular, desencadeadas em finais dos anos 1990, em decorrência das transformações econômicas ocasionadas pela globalização e pelas novas exigências para o mercado de trabalho. Também expressa os contornos específicos que têm identificado o debate e os conflitos no campo da EF, as chamadas *concepções pedagógicas*.

As seguintes **indagações** orientam este estudo: Quais conhecimentos especializados de Educação Física são selecionados nos textos/documentos curriculares? Quais as justificativas adotadas para tal seleção para os anos finais do Ensino Fundamental? Qual concepção pedagógica de Educação Física orienta esses textos/currículos prescritos?

Tais indagações são relevantes, pois dão forma à busca de compreensão das teorias e ao conhecimento dos princípios ideológicos nos TDC de EF. Os conhecimentos selecionados evidenciam as concepções pedagógicas adotadas, sustentando a visão social de mundo de uma determinada classe social, que legitima seu conhecimento em detrimento do de outra.

A par disso, a **hipótese** é de que, para os anos finais do Ensino Fundamental, a EF está proposta em meio às concepções pedagógicas sustentada por confrontos ideológicos no processo de seleção e de organização de conhecimentos, referenciadas por determinações didáticas, voltadas às tendências de organização, desenvolvimento e avaliação de um instrumental epistêmico-metodológico necessário.

Ao identificar a concepção pedagógica de EF, quais conhecimentos estão selecionados, qual a sua forma de distribuição e organização nos TDC, revela-se um posicionamento a favor ou contrário à manutenção do *status quo* dominante, expressando, assim, que tipo de formação se oferece aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao fazer essa relação, não elaboro uma definição acerca do que é EF. Intento compreender como vêm sendo discutidos os conhecimentos e o currículo na área.

Os TDC eleitos são analisados a partir dos seguintes **objetivos**:

Geral – Mapear e identificar os fundamentos teóricos e metodológicos do campo da Educação Física, a fim de problematizá-los nos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos especializados em textos/documentos curriculares produzidos pelas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste para os anos finais do Ensino Fundamental;

Específicos – Identificar, como parte dos fundamentos teóricos e metodológicos do campo da EF, as concepções pedagógicas orientadoras; investigar e problematizar a presença ou não dessas concepções nos processos de escolha e distribuição dos conhecimentos especializados da/na Educação Física; analisar como os conhecimentos especializados se legitimam no campo da EF nos textos/documentos eleitos.

O conceito de campo embasa o alcance desses objetivos. A partir das análises de Paiva (2005) na EF, tem significado de área, domínio, ocasião, espaço, assunto, entre outros, ou seja:

O campo da Educação Física se engendra e caracteriza como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar modos de educação no, com e pelo corpo. Desde o seu engendramento, esse campo recorre às práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade à preocupação e ocupação de cuidar do corpo científica e pedagogicamente. (PAIVA, 2005, p. 3).

O campo é habitado por agentes, denominados por Bourdieu (2001a) de *agentes sociais*, constituídos por sua história individual e por sua história no campo, surgindo

[...] ao mesmo tempo como enganadores e enganados, podem parecer enganar e se enganar eles mesmos a respeito de suas “intenções” (generosas), porque seu embuste (do qual também se pode dizer, em certo sentido, que não engana ninguém) tem a garantia da cumplicidade tanto dos destinatários diretos de seus atos, como de terceiros, observam [...]. Quem dá sabe que seu ato generoso tem todas as chances de ser reconhecido como tal (em vez de parecer uma ingenuidade ou um absurdo) e de obter o reconhecimento (sob forma de contradição ou de gratidão) de quem foi beneficiado, sobretudo porque todos os outros agentes que participam desse mundo e que são moldados por essa necessidade também esperam que assim seja. (BOURDIEU, 2001a, p. 235, grifo no original).

Assim, como docente de EF, como agente desse campo, imbuída de conflitos e tensões, por inúmeras vezes tenho defendido a prática fundada em determinada concepção pedagógica¹⁴ crítica da área, com específica visão de homem, de mundo, de educação e de EF, motivada pelos discursos legitimados por determinados autores/agentes que possuíam autoridade no campo. Isso, *per se*, cria o que Bourdieu (2004b) denominou de *illusio*, uma “[...] relação encantada com um jogo que é produto de uma cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”. (2001b, p. 139).

Nesse caso específico, é construída a partir da incorporação e aceitação desses discursos como “[...] inerente ao pertencimento a um campo, isto é, a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse, que leva a admitir, como se diz, que o jogo científico merece ser jogado, que vale a pena [...]”. (BOURDIEU, 2004b, p. 30).

A defesa anteriormente mencionada associa-se não somente à minha formação inicial, finalizada no ano de 1998, mas também ao longo da carreira docente, a partir das leituras de diferentes obras, amplamente divulgadas nos anos 1990 até os anos 2000, originadas de dissertações e teses de inúmeros agentes, como por exemplo, Soares *et al.* (1992), Castellani Filho (1999), Daólio (1998), entre outros, que buscavam a hegemonia no campo da EF.

Os agentes, utilizando-se de estratégias de conversão e reconversão (BOURDIEU, 2007), edificadas após conclusão de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em

¹⁴O conceito aqui adotado de concepções pedagógicas segue Saviani (2005, p. 31): “[...] as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada”.

Educação,¹⁵ fundados nas Ciências Humanas e Sociais, apresentam outros debates, ainda inexistentes no campo da EF, e nele exercendo poder. As produções decorrentes e, em consequência, a comunicação entre os pares concorrentes, bem como entre toda a comunidade científica, determina a consolidação da área.

[...] na década de 1990, o pensamento progressista percebe a necessidade de, para além das análises macrosociais da educação, preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciamento. Confronta-se com importantes desafios e questões: o que seria uma prática educativa crítica nas escolas? E mais, como modificar a prática existente? Quais as estratégias, os mecanismos etc. para provocar tais mudanças? No campo da educação física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das escolas) para a ideia da educação física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 26).

Com vistas a fortalecer novos ideais pedagógicos, os agentes do referido campo reconhecem a importância das discussões e as divulgam por meio de diferentes trabalhos científicos que promovem, entre seus pares concorrentes, sua aceitação e validação. Esse processo passa a inspirar as escolhas dos fundamentos teórico-metodológicos dos TDC nacionais e locais¹⁶ e, conseqüentemente, a influenciar o/no discurso pedagógico dos professores, evidenciando que “[...] nos discursos autorizados pela academia existe uma tendência a submissão e a aceitação inquestionável dos lugares comuns, o que facilmente leva a um argumentar com e não sobre as teses”. (PAIVA, 2005, p. 6).

O documento curricular elaborado e publicado no ano de 2008, na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS, traz uma das concepções¹⁷ críticas amplamente divulgadas a partir do Movimento Renovador da EF brasileira nos anos 1980. Tal movimento é contrário à pedagogia tecnicista, a partir de uma visão da EF como

¹⁵Como exemplo, o seguinte excerto da tese de doutoramento de Lino Castellani Filho (1999, p. 14): “Não por acaso, também, deixei de buscar os mestrados em Educação Física existentes, pois, não muito diferentemente dos que hoje existem, salvo honrosas exceções, incorriam em postulados respaldados em parâmetros biologizantes que, a partir do eixo paradigmático da aptidão física, reduziam o estudo das práticas sociais Educação Física e Esporte ao seu sentido restrito, incorrendo em abordagens funcionalistas de índole tecnicista, instrumental e utilitária.”.

¹⁶Elaborados e publicados por redes estaduais e municipais brasileiras.

¹⁷Vale esclarecer que o termo concepções pedagógicas é utilizado em produções acadêmicas como sinônimo de abordagens, teorias, tendências, entre outros.

prática social. O documento, ao eleger determinada concepção pedagógica, busca a contraposição da hegemonia de determinadas modalidades esportivas (handebol, voleibol, basquetebol e futebol) trabalhadas durante as aulas de EF nas escolas da rede. Conforme a orientação adotada, tal atitude incorre em exclusão, visto que muitos alunos não possuem habilidades para tais práticas.

Com base nas análises de Caparroz (2007, p. 11, grifo no original), no início dos anos 1980, “a área passa a demonstrar certa ‘maturidade’ acadêmica, possibilitando análises críticas voltadas para o seu interior”. Os agentes do campo da EF passaram a expor suas diferenças teóricas, trazendo ao debate acadêmico a necessidade de romper com os paradigmas da aptidão física e do esporte, fortemente presentes até então. Tal debate sobre o rompimento “[...] foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe”. (BRACHT, 1999, p. 78).

À época, foi comum no Brasil, inclusive, utilizar o aporte teórico marxista nas pesquisas voltadas para a educação, uma vez que todo militante se associava aos ideais de que ser progressista significava ser militante, e vice-versa: “O anúncio de termo ‘materialismo histórico e dialético’ já era suficiente para caracterizar uma determinada postura política que se alinhava ao bloco progressista no campo educacional”. (BRACHT, *et al.*, 2012, p. 15, grifo no original).

A minha atuação e o meu discurso, durante as aulas ministradas como docente nas escolas da REME, reproduziam, de maneira consciente ou não, os valores, as normas do campo da EF fortemente presentes no período. De forma análoga esclareço que, por estar em início da carreira docente, portanto *novata*¹⁸ no campo, a estratégia de sucessão estabeleceu cumplicidade com a manutenção da ordem científica determinada nesse espaço social (BOURDIEU, 1983). Essa ordem decorre dos diferentes capitais agregados ao longo do tempo pelos agentes mais antigos, possuidores de prestígio e reconhecimento, isto é, pelos dominantes¹⁹ nesse espaço social, que mantinham suas visões da área.

¹⁸ Para os novatos, as estratégias de sucessão são “próprias para lhes assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados”. (BOURDIEU, 1983, p. 138).

¹⁹ Ortiz (1994), ao realizar a leitura da obra *O Campo Científico* de Bourdieu, destaca duas categorias de agentes no campo científico: os dominantes e os dominados. Essas categorias apenas definem uma luta para dominar tal campo.

Para Bourdieu (2001a, p. 207), “essa cumplicidade não é concedida por um ato consciente e deliberado, ela própria é o efeito de um poder, que se inscreve duravelmente no corpo dos dominados”. Incorporei, então, um *habitus*, quase uma *profissão de fé* no que diz respeito à EF, isto é:

[...] uma regra feita pelo homem, ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em um estado prático segundo normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. (BOURDIEU, 1998, p. 23, grifo no original).

No período de crise de identidade da EF, identificado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, associado ao momento social e político vivido no Brasil, início do processo de redemocratização, originou-se análise crítica acerca do paradigma da aptidão física e do esporte, com o amparo das ciências sociais e humanas, até o momento deslocadas das discussões da área. Isso posto, instalou-se no campo um novo *senso comum*, que não abandonou as pré-noções que o acompanhavam, que não eram frutos de um processo reflexivo científico. Diante disso, ocorreu a construção de um *senso prático*, pelo qual se originaram as práticas rituais que estabeleceram a coerência parcial desse campo em decorrência da legitimidade alcançada pelos seus agentes. Em contrapartida, os discursos anteriormente presentes perderam força, alterando a sua dinâmica e o seu funcionamento.

O exposto traduz um reforço do senso comum, das pré-noções no campo da EF. É com isso que intentamos romper nos limites desta pesquisa, com vistas à construção do objeto de estudo. Como mencionam Bourdieu *et al.* (2010, p. 25): “[...] a invenção nunca se reduz a uma simples leitura do real, por mais desconcertante que seja, já que pressupõe sempre a ruptura com o mesmo e com as configurações que ele propõe a percepção”.

Em outras palavras, indagamos o objeto além das opiniões e intenções que ele declara de si mesmo. Nesta tese, incursionamos por outras questões que identificamos como desconhecidas, mas que possibilitam ir além do já discutido no referido campo. Isso implica dizer que as análises consideram toda a dinâmica e as transformações no campo da EF, já enraizadas, construindo novas formas de compreensão, ainda não apresentadas.

As diferentes inquietações relacionadas ao campo da educação, especificamente ao da EF, no que tange às suas diferentes concepções no trato didático-pedagógico dos conteúdos, bem como no conhecimento produzido em seu campo em diferentes momentos da história, especificamente no final dos anos 1970 e início de 1980, quando se instalou a citada *crise de identidade*, impõem questões sobre o corpo, não atreladas apenas à visão biológica:

[...] um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2001b, p. 50).

Essa estrutura é um espaço de competência pela apropriação de recursos específicos, ou seja, a estrutura de um campo é resultado das lutas e dinâmicas anteriores, modificada pelas posteriores. Cada campo, independentemente da sua especificidade, tem autonomia, mesmo que seja influenciado pelo meio social circundante, uma vez que possui suas próprias regras e características, com capacidade de alcançar independência, desassociando-se das leis do mundo social. Paiva (2005) explicita: “Um alto grau de autonomia relativa pode garantir a produção de sentidos próprios e melhores condições de enfrentamento de interesses externos ao campo”. Essa autonomia é construída pela quantidade de diferentes espécies de capital científico no campo, isto é,

[...] o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social), que nada mais é do que um tipo de capital agregado pelos agentes do campo no percurso das lutas neste espaço social, e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado. (ORTIZ, 1994, p. 122-123).

No campo da EF, a disputa por monopólio da autoridade científica parte do debate entre as ciências mães²⁰ naturais (Fisiologia, Antropometria, Cinesiologia, Biomecânica) e humanas (Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia). De acordo com

²⁰Pelas análises de Sánchez Gamboa (2010, p. 31, grifo no original), “à semelhança de outras áreas, a Educação Física sofre as flutuações do dominado ‘colonialismo epistemológico’ das ciências mães. A Educação Física torna-se um campo colonizado onde são aplicados os métodos e as teorias dessas ciências [...]”.

Bourdieu (2004b), a disputa assemelha-se a um jogo em que as regras são dominadas pelos agentes presentes no campo.

Betti *et al.* (2015, p. 90) abordam a oposição entre as duas ciências, a partir da ideia de que “[...] possuiriam diferentes e antagônicos fundamentos ontológicos e epistemológicos: concepções de mundo, ser humano, sociedade, natureza de pesquisa, método e plano de intervenção”. Na mesma obra, explicitam que não há razões para opor essas duas ciências no campo da EF, e que tal fato ocorre por estar arraigado nas diferenças e hierarquias “[...] institucionais relativas à organização das instituições universitárias, na competição entre grupos por poder, prestígio e recursos financeiros, sobretudo no âmbito da pós-graduação”. (p. 106).

Como agente do campo da EF, isto é, pertencente a esse espaço social, percebo as transformações e as diferentes estratégias impostas por agentes dotados de legitimidade e produtores de bens simbólicos, por possuírem diferentes espécies de capitais²¹, alguns acumulados pelas lutas dentro do campo. A partir de interesses específicos, estabeleceram critérios de verdade, propalando, cada um, a sua visão da área.

Os TDC de EF são considerados, nos limites deste estudo, na forma de instrumentos que operam a manutenção do monopólio de determinadas matrizes teóricas, um terreno profícuo para a disputa de diferentes posições epistemológicas da área, próximas da competência científica dos agentes sociais. Como dito, o campo da EF expressa os conflitos, interesses e as diferentes estratégias de afirmação e de manutenção dos agentes nesse espaço social. Tais estratégias

[...] orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória pessoal, de sua origem pessoal) que são mais ou menos apropriadas à sua posição. (BOURDIEU, 2004b, p. 29).

Aproximamos o conceito de campo da EF aos aportes da teoria crítica do currículo, delineada pela/na investigação do currículo como um texto político constituído

²¹Bourdieu (1998) refere-se ao capital econômico (quantidade de dinheiro do agente), ao social (referente ao seu círculo social e relações interpessoais), ao cultural (aprendizado e conhecimento formal – ligado, entre outras formas, à escola e transmissão doméstica de conhecimento) e ao simbólico (específico de cada campo, determinado pelo *habitus* e costumes de um campo).

por diferentes interesses e crenças. Diferentemente das teorias tradicionais do currículo, que geram ajuste e aceitação, as teorias críticas focalizam as relações entre ideologia²², cultura²³ e poder, questionando a organização curricular, por entender que ela não é neutra. Ao invés de discutir sobre questões técnicas do currículo, como por exemplo, procedimentos e métodos, buscam compreender como e por quem são escolhidos os saberes que o constituem.

Em outras palavras, “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocarem a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitem ver a educação de uma nova perspectiva”. (SILVA, 2013, p. 17). Essa nova perspectiva formula-se nas proposições de Forquin (1993), Apple (2006), Young (2016) entre outros, ao defenderem o currículo como construção social, ressaltando o caráter não neutro das decisões curriculares, como forma de organização e legitimação do poder, ao mesmo tempo que incluem as mediações, as contradições e as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social.

No processo de reprodução cultural e social, estão consideradas as relações existentes entre as escolas, o currículo e o poder econômico, o que coloca em discussão seu conteúdo ideológico: “A escola não é um espelho passivo, mas uma força *ativa*, que pode também servir para *legitimar* as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela”. (APPLE, 2006, p. 76, grifos no original).

Resultante disso, como sublinha Apple (1997), a seleção de conhecimentos escolares é determinada pelos detentores do poder econômico e social, isto é, segmentos, grupos ou instituições sociais que alcançaram posição hierárquica, que detêm a forma e o conteúdo da cultura e, por isso, determinam qual conhecimento é legítimo, oficial ou não. O conhecimento oficial deriva de acordos formados desde o nível das políticas de

²²Em consonância com Moreira e Silva (2008, p. 23), a ideologia “[...] está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas são interessadas, transmite uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam”.

²³Apple (1982), citado por Moreira (2008), salienta que a Cultura é percebida em duas dimensões: a experiência que se vive diariamente, em interação com indivíduos e grupos (produção cultural) e a transformação de produtos culturais em mercadoria, seguida da sua acumulação (capital cultural). A primeira dimensão leva ao entendimento de como a hegemonia é produzida e contestada no processo social, ao passo que a segunda evidencia as razões que tornam certos produtos disponíveis para uso nas práticas cotidianas.

Estado até o nível das práticas escolares, repletas de valores e crenças das classes dominantes.

Dessa forma, os interesses do Estado determinam os processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, pois representam os interesses das classes sociais, dotando o currículo de formas de opressão e dominação. Tais formas são alimentadas por determinações econômicas, viabilizadas pela imposição cultural e, portanto, em atendimento ao discurso que oferece, aos agentes, um tipo de conhecimento que parece destinar-se a todos, mas cujas formas culturais, também, são meios para oprimir e dominar.

As escolas e, por conseguinte, os currículos, tornam-se terrenos propícios para propagar e inculcar a ideologia dominante. A *distribuição* de conhecimentos, de acordo com Tavares Silva (2017), constitui-se em

[...] uma prática ancorada na oferta dos conhecimentos curriculares, parte da organização e padronização das disciplinas escolares, resultante de processos de seleção social e histórica, do qual participam diversos intervenientes ideológicos e materiais, negociando propósitos individuais e coletivos. Acresce-se a essa apreensão, que desencadeia uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo, que envolvem a auto-regulação, aspectos motivacionais, reflexão e criticidade diante do fluxo de informações que compõem o conhecimento científico. (TAVARES SILVA, 2017, p. 4).

O conhecimento corporificado no currículo torna-se objeto de dominação, de controle social, uma vez que sempre se empreende uma seleção cultural construída por dois tipos de conhecimentos, o científico e o cotidiano. O primeiro é diferente e, por vezes, conflitante, diante das experiências trazidas pelos alunos para a escola, que não desvaloriza a sua cultura, antes, a desafia e a expande. Dito de outra maneira, trata-se de um conhecimento que os faz distanciar das suas experiências, que precisa ser acessado por todos eles, que é histórica e criticamente acumulado e sistematizado.

O conhecimento científico tem a função de empoderamento dos agentes, em seu processo de escolarização²⁴, desenvolvendo a sua autonomia, para a participação

²⁴ De acordo com Tavares Silva (2011, p.1), escolarização é “[...] a construção e a materialidade das políticas educacionais (de matrícula, de organização dos níveis, etapas e serviços, entre outros), que asseguram a escolaridade, aqui delimitada na proposição da atividade escolar propriamente dita, a qual implica a frequência de aulas e a avaliação dos desempenhos escolares”.

consciente na sociedade. Esse empoderamento possibilita a problematização da prática social, de maneira a qualificar a análise das inúmeras relações que envolvem os fenômenos sociais e naturais. (GALLIAN, 2016).

Assegurando o acesso ao conhecimento especializado, sem subestimar os conhecimentos oriundos da experiência dos alunos, a escola contribui para a formação humana, de modo a favorecer a leitura da realidade além da sua imediatez. Para a compreensão da realidade, faz-se, portanto, necessário superar os conceitos imediatos, a representação inicial, mobilizando-os para transformar as ideias do senso comum em ideias do campo científico.

Esse tipo de conhecimento especializado, denominado de “poderoso” (YOUNG, 2007), encontra-se, hipoteticamente, organizado/disposto nos TDC para o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens na escola (o poder do conhecimento, poder de ampliação da compreensão do mundo, em bases distintas daquelas que já têm essas crianças e jovens, construídas nas experiências mais imediatas do cotidiano). Tal conhecimento é

[...] independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1296).

Os conhecimentos selecionados evidenciam as concepções de educação adotadas, sustentando a visão social de mundo de uma determinada classe social, que legitima seu conhecimento em detrimento do de outra. (APPLE, 2006).

Analisar o currículo a partir das contribuições da teoria crítica proporciona não somente aos seus operadores (aqueles que o elaboram), mas também a quem o coloca em prática nas escolas, a compreensão acerca da importância dos processos de seleção e de distribuição dos conhecimentos em qualquer área do saber e, acima de tudo, do que há por trás da escolha de cada conhecimento: “O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso.” (YOUNG, 2016, p. 34).

Sob a perspectiva de compreender tal valorização, aproximamo-nos do ciclo de política (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992), por meio dos contextos de influência, de

produção de texto e da prática, para construir análises da relação entre reforma educativa, o currículo e a EF. Isso porque estamos interessados em utilizá-lo como lente teórica, assumida em um conjunto de perguntas, com hipóteses adotadas como ponto de partida para a análise e com regras de procedimento para a construção da investigação, basicamente definida pela busca dos determinantes do campo científico da EF.

Os contextos apresentados são utilizados para chegarmos a uma discussão sobre currículo, entendendo a sua construção além dos interesses das nossas políticas educativas. Faz-se essencial compreender a construção de uma política, neste caso a curricular, de forma não limitada às discussões sobre a reorientação do capital e ao neoliberalismo.

A aquisição da consciência sobre a dimensão política do currículo, descortinando as verdadeiras intenções da organização curricular, bem como a percepção de que não há neutralidade em sua escolha, torna-se primordial. Acresce-se a ela a ideia de que, mesmo estando a serviço dos que detêm o poder econômico, político e social, resta, ainda, a possibilidade de pensarmos em uma formação contra-hegemônica, na busca pela transformação, tendo o conhecimento como elemento imprescindível.

A par dessa premissa, apreendemos os TDC prescritos a partir do debate sobre *o que se aprende e o que se ensina* na escola. Dito de outro modo, analisamos o currículo como resultante dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos²⁵, que refletem os anseios de grupos particulares, pela adesão dos grupos economicamente desfavorecidos à exploração e à dominação.

Dessa forma, consideramos os determinantes econômicos a partir das ideias neoliberais que influenciaram a função das escolas em finais do século XX e, por conseguinte, o desenho do currículo escolar oferecido a essas escolas, consolidando a seguinte indagação: quais “os motivos pelos quais alguns são privilegiados no currículo e outros não, e porque uns são mais válidos que outros”. (SILVA, 2013).

Em outras palavras, a escolha de determinados tipos de conhecimento indica a espécie de formação ofertada aos alunos da educação básica, no caso desta pesquisa, os que se encontram nos anos finais do ensino fundamental.

²⁵ Segundo Soares *et al.* (1992), a seleção e a distribuição dos conhecimentos devem propiciar ao aluno a leitura da realidade. Para tanto, faz-se necessário analisar a sua origem, bem como conhecer o porquê do seu ensino.

Esses documentos, de acordo com Ball *et al.* (1992), inserem contradições, uma vez que são prescritos levando em consideração as influências e as orientações em contextos em níveis macro e micro, de modo a manter a inter-relação entre os diferentes discursos produzidos e legitimados.

No contexto da prática, a política pode ser reinterpretada e recriada, ocorrendo transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas.

Entendemos a prescrição como informadora da prática, cuja reinterpretação e recriação de situações das/nas escolas são previstas e projetadas, por meio de discursos protagonizados pelas ações dos sujeitos e dos procedimentos de ensino, fornecendo indicadores de/das mudanças que elegem como significativas.

Dessa forma, os TDC tornam-se objetos e fontes nesta tese, por facultarem a compreensão da política curricular para a EF desde o início de sua formulação até a fase em que se ‘efetiva a prática’ que, em nossa investigação, circunscreve a EF nas redes estaduais de ensino mencionadas.

Enfatizamos: “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ [...]” (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305, grifo no original).

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MARINARDES, 2006, p.49).

A metodologia desta pesquisa está pautada nas técnicas da pesquisa qualitativa, remetida a um espaço de práticas relativamente delimitadas e múltiplas no trato do objeto e nas técnicas da pesquisa social, com uma definição restrita, ou seja, voltada para o estudo dos problemas sociais (seleção e distribuição de conhecimentos) e das práticas profissionais (do âmbito da EF) e institucionais (TDC) para resolver esses problemas.

Instrumentamos a contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social, por meio de uma reflexão crítica sobre a polarização de duas premissas: a primeira, fundada no estabelecimento dessa relação e a redefinição das categorias tradicionais da percepção e

análise dos problemas educativos; a segunda, na convergência entre a pesquisa qualitativa e social, produzindo um saber sobre a educação cuja validade científica se encontra em constante reexame.

Acrescemos, a esse conjunto de técnicas, a perspectiva bourdesiana de que “é preciso construir o objeto”, fundamentalmente pela noção de campo, que é,

em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. (BOURDIEU, 1998, p. 27).

IncurSIONAMOS, também, pelas técnicas da pesquisa documental, relevantes para os processos de procura e de seleção de documentos a serem analisados, amparados pela formulação das questões e das hipóteses desta pesquisa. Esclarecemos que não se trata de singularizar essas técnicas apenas à condição de procedimento metodológico, mas orientadas pelo confronto dos discursos, na busca de evidências que permitam confrontar o objeto com modelos teóricos de interpretação da realidade preconizados por autores dedicados às áreas de interesse.

Por fim, com vistas a corroborar a originalidade desta investigação, operamos o levantamento das produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁶, no período de 2000 a 2014²⁷. Para tal exercício, utilizamos o conjunto de descritores *Educação Física, Currículo e Ensino Fundamental*, com vistas a identificar, nas produções selecionadas, os processos de discussão das tendências teóricas, metodológicas e de experiências investigativas que marcam e multiplicam os sentidos de currículo, que perguntam pelo ‘por quê’ das formas de “organização do conhecimento escolar”.

²⁶Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br>.

²⁷ Esse recorte temporal, conforme explicado anteriormente, corresponde ao período que compreende as implantações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), PCN – adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001) em âmbito nacional, que deflagraram a produção de documentos curriculares locais.

Utilizamos, como *critérios de inclusão*, trabalhos que estudam TDC (propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares) para a EF nos anos finais do Ensino Fundamental, produzidos por redes de ensino, no período citado. Como *critérios de exclusão*, trabalhos que investigam Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e Superior; Formação Inicial e Continuada de professores; ensino e desenvolvimento de conteúdos da EF; práticas docentes (estratégias de ensino, recursos didáticos, avaliação); investigações sobre alunos nas aulas de EF; concepções docentes; modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial; e outras áreas do conhecimento na educação básica.

Inicialmente, localizamos 69 trabalhos. Após refinamento, alcançamos o quantitativo de oito trabalhos, constantes do Quadro 3, a seguir:

Quadro 3- Levantamento de Teses e Dissertações (BDTD)

TÍTULO DA PRODUÇÃO/NÍVEL ACADÊMICO	AUTOR(A)	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>
A Educação Física no contexto da política de educação municipal: analisando a experiência do município de Camaragibe-PE/Mestrado	SANTOS, Ana Lúcia Felix dos	2002	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Programa de Pós-Graduação em Educação
A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora –MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática/Mestrado	DESTRO, Denise de Souza	2004	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Programa de Pós-Graduação em Educação
Proposta curricular de Santa Catarina: pressupostos teóricos e especificidades da educação física/Mestrado	SKRSYPCSAK, Daniel	2007	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - Programa de Pós-Graduação em Educação
Os caminhos da educação física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares/mestrado	NAVARRO, Rodrigo Tramutolo	2007	Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Programa de Pós-Graduação em Educação
Os referenciais curriculares para a educação física na escola do ensino fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica/Mestrado	ASSIS, Vannina de Oliveira	2008	Universidade Gama Filho (UGF) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Quadro 3 (Finalização)

A educação física escolar no ensino fundamental: análise a partir do currículo básico e das diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Curitiba/Mestrado.	HENKLEIN, Ana Paula	2009	Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Programa de Pós-Graduação em Educação
A disciplina educação física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: inovações e permanências/Mestrado	VIEIRA, Francisco Carlos Tomas	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Programa de Pós-Graduação em Educação
A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo/Doutorado	GRAMORELLI, Lilian Cristina	2014	Universidade de São Paulo (USP) - Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: BDTD

Organização: A autora, 2019

Dos trabalhos selecionados, a dissertação de Santos (2002) identifica-se pelo conhecimento do processo de criação e implementação da Proposta Curricular para a Educação Física escolar da rede municipal de ensino de Camaragibe-Pernambuco, com enfoque teórico-metodológico nos pressupostos da concepção crítico-superadora da área. Compreende o processo de construção de programa de ação de uma gestão municipal proclamada como democrático-popular, cujas diretrizes se contrapõem àquelas de cunho neoliberal, traçadas pelo poder central para as políticas sociais.

As análises apontam que o programa de ação encontra, na gestão municipal, espaço político-pedagógico favorável ao seu movimento, ao mesmo tempo em que se mostra fundamental à vinculação dos professores da rede ao movimento nacional de renovação da Educação Física. Entretanto, mesmo ao eleger uma perspectiva emancipatória no trato do conhecimento da área, encontra limites na concretização da política, tendo em vista a precariedade da infraestrutura das escolas, bem como os preconceitos com a disciplina e o caráter piloto do programa de ação. Contudo, de acordo com a autora, tais questões não invalidam a dimensão inovadora da proposta, embora demande reflexões em relação às condições condizentes à sua ampliação.

A pesquisa de Destro (2004) analisa a política curricular de EF do município de Juiz de Fora (MG), cujo texto político, denominado *Programa Municipal de Educação*

Física – diretrizes curriculares (PROMEF), se configura como uma política curricular local e diferenciada, pelo fato de ter oportunizado a construção coletiva entre os responsáveis pelo Departamento de Educação Física escolar e os professores dessa disciplina, que atuam cotidianamente nas escolas.

A autora estuda o referido documento, preocupando-se em como o texto se redefine no contexto da prática, enfatizando a importância da articulação entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática, mesmo destacando que sua elaboração conta com a participação dos professores de EF das escolas municipais de Juiz de Fora. Fundamenta, ainda, o referencial teórico crítico do currículo, apontando para a necessidade de compreender as escolhas culturais que compõem os conhecimentos escolares, com vistas ao empoderamento dos alunos. Assim, posiciona-se entendendo o currículo como um artefato cultural diretamente implicado em relações de poder desiguais, as quais selecionam e legitimam o conhecimento pedagógico necessário àqueles que frequentam os espaços escolares.

Skrsypcsak (2007) analisa a concepção de EF na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), em duas versões, publicadas em dois períodos distintos, buscando compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos. Compreensão essa também delineada sob a perspectiva da coerência entre as proposições referentes ao Eixo Norteador e os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Física e em qual concepção de conhecimento se sustenta a proposta.

Em relação à EF, apresenta e discute as posturas lineares e suas contradições, considerando a concepção de EF como aptidão física, bem como a pluralidade de concepções na fundamentação do texto curricular. Tal pluralidade é dada pela utilização de autores de diferentes matrizes epistemológicas e uma desvinculação entre a perspectiva filosófica apresentada e os encaminhamentos dos conteúdos e metodologias.

Em Navarro (2007), explicitam-se análises sobre rupturas e continuidades nos discursos sobre o corpo e as práticas educacionais na disciplina de EF, na consideração de dois documentos elaborados e publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) entre os anos 1990 e 2006. O pesquisador identifica um hibridismo teórico, isto é, uma sobreposição discursiva das teorizações em EF, o que descreve como ‘narrativa de ficção’, como um documento quimérico. Dito de outro modo, uma metáfora, com a qual se estabelece analogia entre o mito da quimera e o formato final da versão das Diretrizes Curriculares de Educação Física daquele estado.

Assis (2008) investiga as orientações de ordem teórico-metodológica (referencial teórico, objetivo da educação física na escola, conteúdos propostos, metodologia e avaliação) nos Referenciais Curriculares para o ensino da EF no Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação brasileira. Seu referencial teórico apoia-se nas teorias do currículo, nas normatizações e concepções educacionais e suas influências para EF na escola.

Os TDC estão disponibilizados desde o ano de 2007 pelas Secretarias de Estado de Educação do Acre (AC), Alagoas (AL), Minas Gerais (MG), Paraná (PR), Rio de Janeiro (RJ), Rondônia (RO), Santa Catarina (SC), Sergipe (SE) e São Paulo (SP) e expressam problemáticas na indefinição dos objetivos de ensino-aprendizagem, da perspectiva de avaliação, bem como das metodologias de ensino propostas, por não se aproximarem das produções acadêmicas da área. Acresce-se, a isso, a não identificação, em alguns documentos, das concepções teórico-metodológicas que sustentam a EF na escola.

Para discutir a EF escolar proposta pela Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, Henklein (2009) debruça-se sobre dois documentos elaborados e publicados pela Secretaria de Educação do município, Currículo Básico (1997) e Diretrizes Curriculares (2006), que orientam o trabalho da rede de ensino nos últimos anos. A partir da análise dos elementos que conformam as propostas, reflete acerca das possibilidades de uma EF crítica baseada na escola fankfurtiana e em conceitos como racionalidade instrumental, Indústria Cultural e semiformação. São conceitos imbricados à escola, ao currículo e às possibilidades de um ensino crítico.

Vieira (2010) traz estudo sobre a inserção da disciplina escolar EF nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental. Intenta compreender a presença de inovações e permanências em comparação com as Propostas Curriculares dos Estados de Pernambuco (1990), São Paulo (1993), Distrito Federal (1993) e Minas Gerais (1995), elaboradas nos anos 1990, com vistas a compreender a abordagem da disciplina EF à época.

Gramorelli (2014) investiga a expressão cultura corporal nas propostas curriculares de EF elaboradas e publicadas pelas redes estaduais de ensino do Acre (AC), Alagoas (AL), Bahia (BA), Distrito Federal (DF), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Maranhão (MA), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Paraná (PR), Pernambuco (PE), Rio de Janeiro (RJ), Rio Grande do Sul (RS), Rondônia

(RO), Santa Catarina (SC), São Paulo (SP), Sergipe (SE) e Tocantins (TO). Ancorada nos Estudos Culturais e na teorização curricular, submete tais propostas à análise da Ordem do Discurso, afirmando que os discursos sobre cultura corporal estão sempre relacionados à tentativa da EF e da instituição escolar em atender às demandas do século XXI. Quanto ao uso da expressão cultura corporal, ressalta as divergências entre a fundamentação teórica e as orientações didáticas de algumas propostas. Observa que, em relação aos conteúdos selecionados, a expressão cultura corporal associa-se apenas ao desenvolvimento de jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças. Por fim, aponta para a fundamental compreensão da função social da EF, tendo como premissa o diálogo com as Ciências Humanas, pois apenas dessa forma a prática pedagógica será efetivamente transformada.

Por fim, questionamos os TDC como prática de significados distintos e multirreferenciados, concebidos a partir de um processo que admite uma lógica de desconstrução dos discursos, cientes de que nem sempre aquilo que está prescrito é aprendido e o que se planeja é, necessariamente, o que acontece.

Esta tese está organizada, além destas Notas Introdutórias, em quatro capítulos e as Notas Finais. No primeiro capítulo, intitulado **O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações às instâncias de legitimação**, mapeamos as características da EF escolar, com o intuito de apreendê-la como campo científico autônomo, embora com a consciência de que tal autonomia é relativa, uma vez que esse espaço social sofre influências de outros espaços, como o político e o econômico, aderindo, assim, a regras específicas. No segundo capítulo, **AS REFORMAS, O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: delineamentos de uma política curricular em um campo científico (1990 a 2013)**, identificamos elementos tomados de empréstimo da abordagem do ciclo de políticas, ou *policy cycle approach* (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), particularmente os que possibilitam articular a formação do discurso²⁸ da política, no período delimitado, apreendida como reformista. No terceiro capítulo, **TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: de política curricular às *illusions* do campo (as concepções e seus conhecimentos)**, tratamos dos conhecimentos das *illusions*, presentes nos textos/documentos curriculares, elaborados e publicados pelas redes estaduais de ensino. Incurremos, de um lado, na

²⁸ Maguire e Ball (2007, p. 98) destacam que os discursos “são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar e com que autoridade”.

indicação/retrato dos contextos de escolha desses conhecimentos, com caráter próprio, constituidor da identidade escolar desses documentos. De outro, na definição dos conhecimentos especializados, ancorados nessa identidade, que delimitam a compreensão da finalidade formativa das redes de ensino e que habitam nas *illusions* das comunidades disciplinares²⁹, que dão forma aos documentos. No quarto capítulo, **DA CULTURA, CULTURA CORPORAL/CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO CONHECIMENTO ESPECIALIZADO AO CHOQUE DE CÓDIGOS E EFEITO DE HISTERESIS DE HABITUS: reflexos do campo (?)**, analisamos as generalizações propostas à universalidade dos fundamentos conceituais e práticos de *cultura*, *cultura corporal* e *cultura corporal de movimento*, na perspectiva do choque de códigos e da *histeresis de habitus* (BOURDIEU, 1972). Tal perspectiva informa as “estruturas individuais” e as “estruturas sociais” como práticas de interação entre processos educativos escolares indutores de disposições orientadas em estudos e dinâmicas educativas e, neste caso, corporais. Em **NOTAS FINAIS (OU A POLÍTICA DE CONHECIMENTOS OFICIAL ORGANIZADA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO CENTRO-OESTE)**, retomamos algumas análises construídas ao longo dos capítulos e inauguramos outras análises orientadas pelos TDC locais produzidas na esteira da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a EF, como documento que responde à política oficial de conhecimentos.

²⁹ “[...] compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder”. (LOPES, 2006, p. 41). Essas comunidades das secretarias de educação são formadas por agentes das diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo.

1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações às instâncias de legitimação

Este capítulo mapeia e analisa as características da EF escolar, com o intuito de apreendê-la como campo científico autônomo, embora com a consciência de que tal autonomia é relativa, uma vez que esse espaço social sofre influências de outros espaços, como o político e o econômico, aderindo, assim, a regras específicas.

Partimos dos significados sociais do termo, seu uso e as relações que estabelecem com a cultura social, indicando a ação de um veículo poderoso que opera nesse campo, as *concepções críticas*. Em seguida, investigamos os *habitus* do que estamos chamando de campo da EF escolar, bem como as *estratégias* de afirmação dos agentes nesse espaço de lutas, desde os primeiros movimentos de incorporação das concepções e as mudanças das *práticas* pelas quais vem passando, até o contexto atual.

1.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações ao conceito

A teoria do conhecimento e a teoria política são inseparáveis: toda teoria contém, de forma implícita ao menos, uma teoria da percepção do mundo social e estas teorias da percepção do mundo social se organizam segundo as oposições muito análogas aquelas existentes no mundo natural. (BOURDIEU, 1983, p.86)

Para iniciar uma investigação sobre o campo da EF, faz-se imprescindível compreender o contexto histórico de sua construção e as inúmeras influências sofridas ao longo do tempo, pois “é toda a história do jogo, todo o passado do jogo, que estão presentes em cada acto de jogo”. (BOURDIEU, 1983, p. 122). Sendo assim, retomar a EF em sua composição escolar em determinados períodos da história no Brasil possibilita compreender a sua trajetória intimamente relacionada às orientações dos governos, servindo a diferentes interesses e, a partir disso, entender seu delineamento ao longo do século XX e início do XXI.

Consideramos relevante investigar/delimitar esse campo, uma vez que os conhecimentos que por ele perpassam orientam os currículos de EF, seja em âmbito

nacional, regional, ou local, contribuindo, assim, para o tipo de conhecimento acessado pelos alunos desde a educação básica até a superior.

Compreendemos o currículo como veículo de escolarização, podendo “[...] ser entendido como *motherboard*, onde as mais díspares correntes ideológicas se digladiam pelo seu domínio”. (PARASKEVA, 2000, p. 65, grifo no original).

A par disso, apreendemos uma disputa no campo da EF, influenciado pelas ciências naturais³⁰, humanas e sociais, tornando-o um espaço de conflitos, de poder e de autoridade, isto é, “[...] lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os agentes, em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. (ORTIZ, 1994, p. 19). Tais interesses são entendidos somente por indivíduos que possuem formação específica para participar no campo, uma vez que o que está em jogo é manter a autoridade científica:

Se a educação física escolar, a partir de aportes teóricos das ciências naturais, realiza sua atuação pedagógica partindo do indivíduo em direção à sociedade, a partir das ciências humanas o processo deve considerar também a influência da sociedade sobre o indivíduo. Se os conteúdos escolares da educação física, no primeiro caso, são definidos com base nas características biológicas humanas ou nas fases do desenvolvimento motor, no segundo, é a sociedade que os irá determinar, uma vez que se constituem em patrimônios culturais construídos pela humanidade e continuamente atualizados e ressignificados. (DAÓLIO, 2015, p. 112-113).

Dessa forma, a EF torna-se um campo respaldado por meio das teorias dessas duas ciências, o que implica dizer que os conteúdos da área, como por exemplo, os esportes, as ginásticas, entre outros, passam pela investigação tomando de empréstimo essas duas matrizes teóricas.

O campo da EF vem caracterizando maior autonomia a partir do início do século XXI, permeado por relações de poder, em que seus agentes tentam manter ou transformar determinadas situações constantes em seu interior. Ao debater os interesses e os valores que envolvem a produção científica, Bourdieu (1983) registra as relações de poder e de

³⁰ “[...] em função da influência das ciências naturais, particularmente da Fisiologia e da Biologia, o entendimento de conteúdo da Educação Física estava baseado numa visão de corpo marcadamente biológica, ou seja, o corpo e sua atividade física eram entendidos como dimensões da natureza”. (BRACHT, 2010, p. 2).

dominação existentes também no campo da ciência, problematizando a possibilidade de uma ciência neutra, interessada apenas no seu progresso.

Seguindo essa lógica, os agentes do campo se posicionam, por meio do capital científico, para manter a autoridade científica, isto é, seu reconhecimento no campo, utilizando diferentes mecanismos para ratificar seus conhecimentos e, com isso, travar lutas para preservar tal autoridade, uma forma específica de capital acumulado e disputado por eles.

O capital científico depende tanto dos lugares de prestígio ocupados pelos agentes do campo (instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, participação em comissões, bancas de teses e dissertações, concursos públicos, comitês de avaliação, etc.), caracterizado por um capital com característica política, quanto do prestígio pessoal. Esse prestígio independe do anterior, uma vez que está relacionado quase exclusivamente ao reconhecimento desses agentes (BOURDIEU, 2004b), sendo este último mais difícil de ser transmitido para outros agentes sociais do campo.

A autoridade científica de um agente em um campo, reconhecida por seus pares, determina-se pela quantidade dos capitais acumulados ao longo de sua trajetória, o que o faz alcançar uma posição melhor na “[...] hierarquia de legitimidade do campo” (BOURDIEU, 1987, p. 80), isto é, uma posição dominante.

Para a caracterização e o funcionamento de um campo, “[...] é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotados de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 89, grifo no original), sendo tais objetos percebidos, neste caso específico, pelos agentes com formação em EF.

Cada campo possui uma história, decorrente de disputas por objetos e agentes que possuem o capital específico para discuti-lo, uma vez que impõe suas ações e pensamentos. Isto é, todo campo apresenta um *habitus* capaz de assegurar a sua legitimidade e preservar a sua dinâmica de organização.

A par dessa premissa Bourdieu (2004a) considera que a história possibilita ultrapassar as dificuldades: “[...] existe uma história da razão; isso não significa dizer que a razão se reduz à história, mas existem condições históricas de aparição social da comunicação que tornam possível a produção da verdade”. (p. 43).

Sendo assim, importa trazer ao debate que a EF se incorporou ao sistema educacional no século XIX³¹ com influência das instituições militar³² e médica, tendo estas últimas objetivos higienistas,³³ para desenvolver hábitos saudáveis na população, pautados no acelerado processo de urbanização pelo qual passava o Brasil. Isso implica dizer que a EF se manteve em acordo com determinações macrossociais.

Segundo Bracht (1999, p. 72): “A constituição da educação física escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina”, delineando o seu campo³⁴ de conhecimento. A EF, especificamente a escolar, passa a privilegiar, por meio de

[...] suas propostas pedagógicas, aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. (SOARES, 1994, p. 71).

Desse modo, tais instituições, cada qual com seus objetivos e interesses, delimitam o campo de conhecimento da EF, imprimindo um fim utilitarista à área, adequando a classe operária ao novo modo de produção capitalista. Ou seja, “[...] a educação física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, sendo conformada de acordo com as determinações/mudanças que o contexto lhe imprimia, mas sempre servindo ao ideário dominante”. (CAPARROZ, 2007, p. 5).

O currículo, por meio de atividades práticas, inclui, como objetivos, formar corpos fortes e saudáveis, com finalidade de atuação nas guerras, além de fortalecer a saúde e a higiene da população. Encarar a crítica sobre a EF como atividade predominantemente prática significa que, mesmo diante das orientações das instituições militares, dentro de

³¹ Especificamente em 1851, por meio da Reforma Couto Ferraz, que aprovou a reforma no ensino primário e secundário. De acordo com Soares (1994), naquele momento, a EF denominava-se ginástica. Tinha como objetivos disciplinar e adequar os alunos à nova sociedade capitalista.

³² A EF, na vertente militarista, objetivava adestrar o físico do aluno, preparando-o para a defesa da nação e para a formação de mão de obra, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). “O auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo” (SOARES, *et al.*, 1992, p.53).

³³ Ressaltamos, de acordo com Paiva (2004), que o discurso médico-higienista não teve como foco somente a EF, uma vez que fez parte do projeto econômico, político, cultural e social para o Brasil.

³⁴ Não aprofundaremos as nossas análises na consolidação do campo da EF até os anos 1980. Contudo, para investigar a constituição das concepções críticas nesse campo, faz-se essencial uma breve retomada da história anterior à década em questão.

uma suposta autonomia dos professores, ou em outras palavras, de uma autonomia relativa, os professores buscam refletir acerca de suas práticas nas escolas.

Darido e Rangel (2005) explicam que tanto a concepção higienista (1889-1930) quanto a militarista (1930-1960) consideravam a EF como uma disciplina que não necessitava de fundamentação teórica, tida como essencialmente prática. Para ensinar, bastava ser/ou ter sido um atleta de alguma modalidade esportiva, isto é, não precisava ter domínio dos conhecimentos da área.

Isso posto,

[...] nas políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem no futuro participar das equipes representativas da Nação no cenário esportivo internacional. Ou seja, a referência à aptidão física não é abandonada, mas é relativizada em função da importância política e econômica que o esporte assume em nossa sociedade. Esse processo de ascensão do esporte ficou conhecido como a “esportivização” da Educação Física. (BRACHT, 2010, p. 1, grifo no original).

O Estado ditatorial (1969-1979) investiu no esporte, com a finalidade de divulgar suas palavras de ordem, a saber: ‘Brasil Grande’ e ‘Brasil Potência’, “[...] criando um clima de euforia favorecido pela vitória da seleção brasileira na Copa do Mundo realizada no México, conquistando definitivamente a Taça Jules Rimet” (SAVIANI, 2010, p. 374). Um dos fatos que propicia uma imagem positiva do País no cenário internacional.

Essa *onda* esportiva, associada ao movimento social mais amplo, teve o propósito, inclusive, de desorganizar o movimento estudantil e servir como veículo de propaganda política, escamoteando as amarguras vivenciadas no período. Por meio do esporte, buscava-se o controle da sociedade, necessário ao regime da época.

Tal fato tomou forma com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61, na qual a EF passou a ser disciplina obrigatória para os cursos primário e médio até a idade de 18 anos, e posteriormente, com a Lei n. 5692/71, na qual se incorporou à reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Taborda de Oliveira (2002) defende que, a partir da referida lei, bem como do Decreto n. 69. 450 do mesmo ano, a educação em geral e a EF, por meio da técnica no

ensino, passou a contribuir para a nova ordem mundial, naquele momento voltada para o desenvolvimento do capital internacional.

Diante dessas determinações legais, as aulas destinavam-se a transformar o aluno em um atleta em potencial, desenvolvendo a qualidade e a *performance* dos movimentos. Os principais aspectos eram o rendimento esportivo, os recordes, a competição ao extremo e a vitória no esporte, como sinônimo de sucesso pessoal.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípio de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (SOARES, *et al.* 1992, p. 54).

A pedagogia tecnicista, permeando as aulas de EF (SOARES *et al.*, 1992), os instrutores no centro do processo de *ensinoaprendizagem*³⁵, atuando para o desenvolvimento da aptidão física e das habilidades esportivas dos alunos, negavam-lhes qualquer possibilidade de discussão crítica acerca do momento político, econômico e social por que passava o país.

A Educação Física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade –ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se dessa forma, no ‘fazer pelo fazer’ – mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. (CASTELLANI FILHO, 2000, p.108, grifo no original).

Na escola, as aulas de EF pautavam-se nas técnicas e nos limites físicos exigidos em cada modalidade esportiva. Em tal contexto, o esporte passou a ter espaço garantido em todas as aulas, sendo que os outros conteúdos da cultura³⁶ corporal, ginástica, jogo,

³⁵De acordo com Tavares Silva (2008), a junção dos termos expressa compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

³⁶ Como assevera Daolio (2004, p. 9), a “cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”.

dança e lutas eram secundarizados no planejamento (SOARES, *et al.*, 1992), em atendimento aos interesses políticos e sociais.

Os conhecimentos de que trata a EF, por possuírem caráter histórico, estão em acordo com o projeto nacional de educação vigente em cada época, amparando um tipo de sociedade, refletindo interesses de grupos ou classes sociais, servindo como instrumento para a reprodução das relações estabelecidas na sociedade capitalista.

Taborda de Oliveira (2002) contrapõe-se à análise linear da história, desenvolvida a partir dos anos 1970. Aproximando-se dos debates desenvolvidos pelas Ciências Sociais, questiona a estreita interpretação realizada para a EF e a sua relação com a reprodução do ideário oficial, interpretação que sucumbe qualquer forma de intervenção e/ou resistência por parte dos indivíduos. Para o autor, tal análise extrai “[...] do sujeito toda a sua autonomia, ainda que relativa, em face das vicissitudes da vida social e toda sua capacidade de indignação e resistência diante dos modelos preconcebidos de organização da cultura”. (2002, p. 54).

Na esteira desse debate, mesmo com o esporte considerado conteúdo principal da EF, por sua importância social, cuja área se encontra calcada na ideologia da segurança nacional e do Brasil grande, Taborda de Oliveira (2002) atenta para as possibilidades de resistência e propostas contra-hegemônicas de diferentes agentes históricos, entre eles, os professores.

Não há, nessa atenção, a possibilidade de eximir o “Estado” autoritário ou o capitalismo das discussões da área durante o período militar. Contudo, permanece a viabilidade de restrição da análise histórica, subestimando a capacidade de reação, mesmo que limitada dos sujeitos. Diante disso, permanece a dúvida de se, de fato, os professores no período militar adotaram passivamente os pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação Física difundidos pelo Estado. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002).

Em pesquisa sobre a EF escolar no período da ditadura militar, a amostra de Taborda de Oliveira (2004) foi professores que atuaram ao longo dos anos 1970 e 1980. Como conclusão, constata o exagero da interpretação construída pela historiografia, no tocante à dimensão estratégica da EF para a consolidação do regime militar. Não nega as mudanças nem as perdas ocorridas na EF brasileira durante o período, compreendendo que tais mudanças não foram progressistas, muito menos avançadas.

No entanto, como agentes históricos, os professores “[...] reinventam, dentro dos limites permitidos pelas mais diversas determinações, o seu viver cotidiano” (2004, p. 4), mesmo não estando em acordo com determinadas imposições, o que não significava ausência de consciência de sua condição, isto é, de sua autonomia, mesmo que relativa. Por fim, Taborda de Oliveira (2002, 2004) esclarece o papel dos professores como sujeitos históricos capazes de resistirem, com a sua prática, no espaço escolar.

A disciplina do corpo, dessa forma, foi apreendida como objeto de produção, da defesa da pátria. Posteriormente, a partir do movimento renovador da área, lutou contra o paradigma da aptidão física e do esporte, trazendo concepções pedagógicas, a partir das ideias de autores/estudiosos, que incorporaram críticas acerca da visão reducionista da EF, da ausência de conscientização sobre os objetivos das práticas corporais. Essa luta caracteriza-se, para Bracht (2010), como um processo de *desnaturalização* do objeto da EF.

A crítica a essa visão ainda é necessária, a fim de desmistificar a associação da EF às questões físicas, reduzindo o corpo ao aspecto estritamente biológico, isto é, “[...] como um conjunto de músculos, órgãos, células, e articulações, enfim, como entidade passiva. (DAOLIO, 2015, p. 112). Particularmente, consideramos o objeto da EF a partir de uma perspectiva histórico-cultural, com forte presença das ciências humanas e sociais, cujos conhecimentos corporais foram construídos ao longo da história, que é capaz de produzir culturalmente os indivíduos.

Parece impossível, não obstante, separar os valores e as representações dos ideais científicos da EF. A prática científica está orientada para a aquisição de um determinado tipo de capital, em torno do qual se desenvolvem as disputas e se consolidam as hierarquias entre os cientistas e as diferentes instituições: prestígio e reconhecimento.

1.2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contornos de uma hipótese de crítica às chamadas “concepções críticas”

[...] penso que uma boa parte dos trabalhos ditos de teorias ou de metodologia são apenas ideologias justificadoras de uma forma particular de competência científica. (BOURDIEU, 2004a, p. 50).

A EF, ao longo dos anos, tem sido objeto de mudanças teóricas, metodológicas, e epistemológicas, influenciando o currículo nas escolas de educação básica, nas

universidades brasileiras, fato que vem alterando “[...] o arranjo configurativo do campo”.

(PAIVA, 2005, p. 3).

Constatamos o aumento das produções científicas no país, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980³⁷, decorrente da abertura de inúmeros cursos de pós-graduação, em âmbito nacional e internacional. No período, os agentes do campo buscaram oportunidades para adquirir conhecimento científico, de forma a se estabelecer nesse espaço social, legitimando o seu pensamento sobre a área. Assim:

O habitus desses sujeitos, especialmente na formação de novos agentes no campo, acaba reproduzindo, de certa forma, o *modus operandi* dos campos de formação, sejam eles localizados no humano e no social, seja no exato ou biológico. (LAZZAROTTI, 2014, p. 17, tradução nossa)³⁸.

De acordo com Albuquerque (1998, p. 1): “A Educação Física vem se constituindo em campo de conhecimento científico desde os anos 70, no Brasil”. Na composição desse espaço, conta com a presença de pesquisadores de diferentes matrizes teóricas, incorrendo em disputas para manter o monopólio de uma determinada matriz, pois “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. (BOURDIEU, 2004b, p. 23).

No período de instalação da crise de identidade na EF, próximo da abertura dos cursos de pós-graduação, iniciaram os debates em torno do enfoque das teorias críticas da educação e do currículo, vislumbrando novas possibilidades no trato dos conteúdos, dos objetivos e em relação ao processo de ensinoaprendizagem. Esse enfoque entende o ser humano não apenas como um ser biológico, mas dotado de dimensões psicológicas, cognitivas, sociais e afetivas, necessárias para a sua formação integral. Em outras palavras, inclui toda forma de conhecimento relacionada a uma dada percepção e posicionamento diante da realidade social.

Pelas análises de Bracht (1999), no primeiro momento, um dos motivos da crise foi fundado na imposição à EF de desenvolver um caráter científico. Posteriormente, por

³⁷ Nos anos 1980, “[...] ocorreu uma proliferação de discursos científicos na área. Antes desse período havia uma certa aceitação de que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva. O respaldo teórico provinha exclusivamente das ciências biológicas”. (DAOLIO, 1998, p. 7).

³⁸ “El *habitus* de esos sujetos, especialmente en la formación de nuevos agentes en el campo, acaba reproduciendo, de cierta forma, el *modus operandi* de los campos de formación, sean ellos situados en las humanas y sociales, sean en las exactas o biológicas”.

um posicionamento crítico no campo, em relação à prática pedagógica nas escolas. Tal imposição fez surgirem as concepções pedagógicas, como parte das discussões da área (até a atualidade), influenciando na formação e nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas e universidades do país.

Em face do exposto, ao longo dos anos, a EF tem lutado para fundamentar-se na parte pedagógica e/ou científica. As batalhas desenvolvidas pelos agentes do campo não se relacionam somente com as questões acadêmicas, mas também, e na mesma medida, com as educacionais e as profissionais, na busca por legitimidade.

Ao considerar que “[...] um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz” (BOURDIEU, 2009, p. 31), as concepções críticas passam a influenciar o campo da EF, devido à falta da definição do seu objeto³⁹ de ensino, da ausência de esclarecimento sobre sua especificidade, bem como sobre suas questões epistemológicas. (BRACHT, 1996).

[...] o campo acadêmico da EF fragmentou-se; as línguas científicas faladas são diferenciadas, específicas. [...] surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, etc. [...] Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um “diálogo de surdos”. (BRACHT, 2003, p. 31, grifo no original).

Porém, se a crise da EF não está associada apenas à questão epistemológica, torna-se importante debatê-la, uma vez que tal questão incorre, entre outros aspectos, na impossibilidade de oferecer ao professor uma identidade para as suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, esse processo de especialização em diferentes subáreas, com conhecimentos desassociados entre si, secundariza as discussões acerca dessas práticas.

Nos anos 1980, constituiu-se uma comunidade científica na área, com diferentes tendências fortalecidas por inúmeros debates sobre a redefinição do papel da EF na sociedade brasileira, bem como sobre as mudanças necessárias, no nível da prática, nos diferentes espaços que ocupa (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988). Esses agentes lutam pelo

³⁹De acordo com Bracht (1996, p. 23), “[...] a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação”.

reconhecimento de seus produtos e de sua autoridade de produtor legítimo, o que significa o poder de impor uma definição de ciência.

Sob essa perspectiva, os agentes não realizam escolhas desinteressadas de temas ou mesmo de métodos, uma vez que todas as opções significam, antes de tudo, estratégias, investimentos orientados para a obtenção e o acúmulo de capital e de lucro simbólicos. Assim, os debates travados no campo possuem maior lógica política, ideológica e não acadêmica.

A análise operada pelos intelectuais deste período aponta para um movimento auto intitulado renovador da educação física brasileira. Nesse sentido, vão construir concepções, firmar posições que deveriam romper, superar o passado. Entretanto, parecem negar ou mesmo obscurecê-lo, valendo-se de análises que ficaram presas meramente aos condicionantes econômicos, políticos, e sociais, mesmo quando tentavam se voltar para a análise do campo pedagógico. (CAPARROZ, 2007, p. 12-13).

Na mesma linha de raciocínio, Daólio (1998) relata:

O enredo da trama que estava sendo encenada no Brasil dos anos 80 era de conteúdo eminentemente político, visando ao resgate da democracia, que havia sido vilipendiada pela ditadura militar. A Educação Física como a sociedade brasileira de maneira geral, passaram por essa politização e ideologização do discurso. Para além das questões específicas da Educação Física que estavam sendo discutidas e aprofundadas, havia a necessidade de se posicionar perante o quadro político nacional. Daí a polarização entre progressistas ou reacionários, esquerda ou direita, biológico ou social, mais como consequência da própria trama, do que pelo conteúdo das proposições. Porque só é possível haver disputa se houver com quem confrontar. (DAÓLIO, 1998, p.188).

Iniciaram-se, então, os questionamentos epistemológicos como preocupação de sustentação da área, em meio aos conflitos ideológicos, oriundos de diversas instituições que influenciam diretamente a EF, como, por exemplo, as médicas e as militares.

De acordo com Betti (1996) e Lima (1999), as respostas para tais questionamentos motivam a polarização⁴⁰ da área em duas grandes vertentes, a científica e a pedagógica⁴¹, ocasionando diferentes compreensões acerca da EF, trazendo para o debate novas abordagens teórico-metodológicas.

Essas abordagens, que em um já ‘campo de lutas’, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 2001b), acabam por constituir um ‘campo de forças’, ao constranger os agentes nele inseridos. Isso denota que o campo científico se torna um espaço em que pesquisadores disputam o monopólio da competência científica, cujo funcionamento se compara a um jogo, para o qual os princípios devem ser dominados por seus participantes.

Para a primeira vertente, a EF é uma área de conhecimento científico; para a segunda, uma prática pedagógica⁴², onde cada uma, formada por um grupo de agentes/pesquisadores com valores, crenças e práticas diferenciadas, busca a hegemonia do pensamento no campo.

Se nas suas origens, no Brasil, e até aproximadamente a década de 60 o discurso no âmbito da EF era marcado pelo viés pedagógico (de tom muitas vezes fortemente normativo), a partir de então passa a ganhar espaço um “teorizar” científicista. Logo levantou-se a questão se a EF era uma ciência ou uma disciplina acadêmica ou científica. (BRACHT, 2003, p. 19, grifo no original).

Procurando a sua especificidade, intencionou-se, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, construir um estatuto científico e epistemológico para a área, ratificando a tentativa de definição de uma identidade, suscitando questões sobre a EF ser ou não uma ciência. Somente quando se alcança o *status* de ciência, pode-se ser reconhecida, não apenas em seus espaços próprios de atuação, mas na sociedade como um todo.

⁴⁰“Essa polarização, embora não exclusiva da Educação Física, teria levado à absolutização de tendências na área. Assim, os representantes de cada pensamento tornaram-se personagens que assumiram determinados papéis e passaram a agir como defensores de uma abordagem de Educação Física, como se fosse a melhor. Esses papéis foram reforçados, por oposição, pelos representantes de outros pensamentos e, por confirmação, pela plateia composta pelos profissionais da área espalhados pelos país.” (DAOLIO, 1998, p. 7-8).

⁴¹“A matriz pedagógica é uma das principais respostas à “crise” da década de 80, e resulta da aplicação no campo da Educação Física de teorias pedagógicas de base marxista, após uma tendência a princípio “humanista” ou ‘escolanovista’”. (BRACHT, 1996, p. 74, grifos no original).

⁴² Conforme Soares *et al* (1992, p. 50), por ser a EF uma prática pedagógica, “[...] surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos, e dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”.

“Levantou-se a hipótese (ou a tese) de que a superação desta crise (que seria também de legitimidade no plano acadêmico-universitário) viria com a sua afirmação como ciência, ou seja, com a definição de um objeto, método e uma linguagem própria” (BRACHT, 1997, p. 6), com capacidade para produzir conhecimentos científicos.

Nesse período de *crise*, houve diferentes propostas para a EF. Desejou-se, inclusive, mudar o nome da área, com o intuito de elevar seu *status*, entendendo-a como campo científico, de forma a imprimir maior credibilidade. Ou, segundo Bourdieu (2001b), apreendendo que a ciência se faz na constante tentativa de superação de “verdades” pretensamente acabadas e totalizantes. A existência social não consegue explicar-se plenamente por modelos; o real parece resistir, por ser infinito e inesgotável, às tentativas de conhecimento.

Essa proposta compreendia a EF a partir de uma vertente científica⁴³. Tal iniciativa deveu-se “[...] ao interesse de superar – esse é o argumento muitas vezes utilizado – uma limitação do campo da educação física, pensada originalmente como um componente curricular do sistema escolar”. (BRACHT, 1997, p. 15).

A intenção de elevar a EF ao estatuto de ciência não teve fundamentação mais consistente. Os agentes dessas propostas “[...] o fazem via discurso político e exortativo que se sobrepõe ao acadêmico, bem como a sua produção se caracteriza por pouca densidade científica”. (CAPARROZ, 2007, p. 26). O fato decorreu do movimento político no/do país no final dos anos 1970, após anos de opressão e início da mobilização de inúmeros movimentos sociais.

Caparroz e Bracht (2007) denominam tal movimento de *onda* científicista. Constatam “[...] uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a ‘prática’, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar”. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24, grifo no original).

Entre os autores dessa *onda*, Go Tani (1996) propôs a introdução do termo Cinesiologia⁴⁴. Canfield (1993) sugeriu a Ciência do Movimento Humano, tendo como

⁴³Bracht (2015) evidencia que a teorização em EF, no Brasil, nas últimas três décadas, sofreu um processo de despedagogização decorrente do avanço da científicização, especialmente no âmbito da cinesiologia ou das ciências do esporte.

⁴⁴ “Cinesiologia poderia ser definida como uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, com o seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos

objeto de estudo o movimento humano. Manuel Sérgio (1994) advogou pela Ciência da Motricidade Humana⁴⁵, e Gaya (1994) pela Ciência do Esporte, todos na tentativa de construir uma nova ciência, com foco nas práticas corporais, ou apresentar uma diferenciação à tradição do campo da EF. Isso porque consideravam os problemas relacionados à crise de identidade da área e a ausência de objeto de estudo. Para esses agentes, a EF não teria que se apoderar dos métodos e das teorias pertencentes a outras áreas.

A partir desta apreensão, observamos que o campo da EF deu forma à contestação, tendo como ponto nevrálgico a necessidade, ou não, de sua cientificidade. Dito de outro modo, os agentes dominantes, por meio de seus posicionamentos, pelo acúmulo de capital específico, geram tensões “[...] em um campo que se constitui e se caracteriza como de intervenção”. (BRACHT, 2015, p. 2).

Bracht (2015), em uma de suas análises acerca da busca pela cientificidade da EF destaca, inclusive, que inúmeros programas de pós-graduação da área no Brasil passaram a intitular seus cursos como ciências do movimento humano, da motricidade humana, entre outros, o que alimenta o interesse de superar a limitação da área, pensada como componente curricular.

Taborda de Oliveira (2015) argumenta que um grupo, mesmo não sendo o maior, mantém influência nas universidades e no “[...] aparelho do Estado, consegue impor-se e definir a ‘cientificidade’ do campo, mesmo que isso alije do debate tantos outros grupos, portadores de outras interpretações e de outros regimes de verdade”. (p. 209, grifo no original).

As novas denominações objetivam substituir o termo EF e “esta divergência em relação ao nome significando mais um momento de crise interna, já que existe uma diversidade de proposições que tentam dar-lhe uma nova denominação” (JUNIOR, 2005, p. 73), ou uma definição epistemológica que alcançasse a cientificidade da área.

(postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança”. (GO TANI, 1996, p. 25-26).

⁴⁵ “A Motricidade Humana, entendida como ciência independente, pois que a toda a prática autônoma deve corresponder a uma teoria autônoma, estuda o ser humano, no movimento intencional da transcendência, onde a dimensão originária da abertura ao mundo se revela, na plenitude do seu significado. Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcender-se, se sabe contingente, limitado, mas capaz de ser mais”. (SERGIO, 1994, p. 26).

Por outro lado, para o entendimento da EF como prática pedagógica, uma área de intervenção social, Bracht (2003) parte da premissa de que os ideais cientificistas não implicam qualificação da área, pois compreende a vertente pedagógica, e se posiciona contra a possibilidade de constituição como ciência independente, sem intervenções, isto é, sem sustentação teórica de outras ciências. Ainda conforme o autor, na mesma obra, a EF torna-se uma prática pedagógica que agrega os conhecimentos oriundos das ciências humanas, mas também das ciências naturais e exatas, o que a torna interdisciplinar.

[...] a Educação Física é antes de tudo uma prática pedagógica, que como toda prática social não é obviamente destituída de pensamento – eu quero com isso me contrapor àquelas posições que a denominam preferencialmente como área de conhecimento. Ela elabora um corpo de conhecimentos que tendem a fundamentá-la, pois toda prática exige uma teoria que a constitua e dirija. Mas a Educação Física é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real. (BRACHT, 1992, p. 35).

Para reconhecer a EF como prática pedagógica, é preciso entender a dissociação entre a compreensão da realidade e as formas de nela atuar. Tal entendimento é indispensável para conferir o “[...] tipo de conhecimento, do saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a Educação Física e o ‘saber científico’, ou as disciplinas científicas”. (BRACHT, 2003, p. 66, grifo no original).

[...] a educação física é uma área que se pauta na intervenção e que, portanto, deve ser pensada para além dos dualismos estabelecidos entre campo científico - área de intervenção, ciências humanas - ciências biológicas como vem acontecendo, e acreditam numa mediação que vá contribuir para que se qualifique o ato de intervenção profissional, nos vários campos possíveis e atuação de um profissional de educação física. (JUNIOR, 2005, p. 75-76).

No final dos anos 1970, com o surgimento do movimento renovador, também chamado progressista,⁴⁶ foram introduzidos os conhecimentos das ciências humanas e

⁴⁶ “O termo progressista vinha acompanhado de um posicionamento político perante à estrutura social vigente no Brasil a partir da década de 70 e, principalmente, o início de um movimento na tentativa de superação daquele quadro. Celi Taffarel expressa muito bem isso quando lembra o período de ebulição da sociedade brasileira no início dos anos 80, citando a criação do Partido dos Trabalhadores, o movimento de

sociais para o tratamento dos conteúdos a serem ensinados, instituindo-se uma visão contra-hegemônica da área, em detrimento da supremacia do esporte de alto rendimento na escola. Ao disciplinar e adaptar os corpos, atende-se aos anseios do modo de produção capitalista, buscando, por meio dessa prática corporal, a formação do corpo pautado na produtividade, portanto, distante de uma formação política.

Tal movimento é entendido

[...] como uma manifestação de uma consciência histórica que corresponde à organização da sociedade brasileira no período que compreende o fim da ditadura militar e o restabelecimento da democracia, e que, em determinado momento, questiona a produção social capitalista. Esse movimento concretizou-se na produção teórica e na luta política de significativo segmento dos profissionais da Educação Física brasileira. (MELLO, 2014, p. 154).

Passou-se a indagar, principalmente, a visão de homem a partir de uma perspectiva biologicista, com a entrada

[...] mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Um primeiro momento dessa crítica tinha um viés cientificista. Por esse viés, entendia-se que faltava à EF ciência. (BRACHT, 2003, p. 77).

A partir do materialismo histórico dialético, veio a contestação, com o apoio na pedagogia histórico-crítica⁴⁷ (SAVIANI, 2011), de uma nova identidade e, com isso, uma nova estruturação⁴⁸ no campo da EF como um todo. Ao mesmo tempo, produziram-se reflexos no cotidiano das escolas de educação básica, na busca por uma educação revolucionária.

Enfatizamos a inevitabilidade de compreensão de que o movimento renovador não ocorreu apenas na EF, uma vez que se tratou do período descrito como o da

renovação da igreja católica com a Teologia da Libertação, o fortalecimento dos sindicatos, a volta dos exilados políticos. Portanto, fazer parte de um grupo progressista na Educação Física era desejar alguma mudança também na área” (DAOLIO, 1998, p.187).

⁴⁷ No início dos anos 1980 surgiu a pedagogia histórico-crítica, na busca pela superação das pedagogias não-críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista) e das visões crítico-reprodutivistas. (SAVIANI, 2011).

⁴⁸A estruturação de um campo é “[...] determinada pela distribuição do capital científico num dado momento” (BOURDIEU, 2004b, p. 24).

(re)democratização brasileira, marcado por movimentos sociais organizados: “Foi o tempo em que se explicitou o descontentamento cada vez maior de parcela significativa da sociedade brasileira com o autoritarismo presente ao longo dos governos militares”. (CAPARROZ, 2007, p. 8).

A partir de diferentes propostas e concepções, o Movimento Renovador da EF encontrou as aspirações mais amplas da sociedade e da educação. Foi o momento em que o campo educacional começou a discutir a função social da educação e da escola como reprodutoras das desigualdades sociais, do modo de produção capitalista.

Nesse cenário, os agentes renovadores do campo, “[...] assumem a condução de associações importantes como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, crescendo a participação nas equipes encarregadas de elaborar diretrizes e conteúdos educacionais nos grupos ou comissões criadas pelo Ministério da Educação”. (LUSIVOLO, *et al.*, 2015, p. 183).

Iniciou-se, assim, um novo pensamento para a área. O currículo, visto como artefato cultural, passou a incorporar elementos anteriormente marginalizados, afastando-se do currículo tradicional da/na área, relacionado às práticas, com foco na aptidão física.

As principais características desse novo fundamento da EF incentivaram as aulas dirigidas a todos os alunos, uma vez que todos tinham o direito de vivenciar e conhecer as práticas da cultura corporal,

o que inclui os menos habilidosos, as meninas, os gordinhos, os asmáticos, os deficientes; aulas não exclusivamente práticas, com a intenção da ciência do que praticam, as origens, transformações, por isso recomendando que o aluno tenha um caderno e um livro para as aulas de EF escolar; o corpo compreendido em uma visão holística, ou seja, a partir da perspectiva de que o indivíduo não tinha um corpo e, sim, era um corpo; conteúdos que extrapolassem os esportes tradicionais, devendo ser incluídas, na escola, aulas de atividades circenses, práticas de relaxamento e autoconhecimento, aulas de atividades físicas de aventura, etc; metodologias não diretivas, isto é, o professor propunha problemas para os alunos resolverem; avaliação processual, considerando os avanços individuais que cada um obtinha, sem compará-lo a um padrão. (DARIDO, 2012, p. 25).

A EF, com a intervenção dos agentes participantes, do movimento em questão, incluía, em seus diferentes espaços de debate, os problemas sociais, culturais, políticos e

históricos, rompendo com o paradigma da aptidão física e do esporte, isto é, com a visão prática do currículo.

Caparroz (2007) confirma que o movimento renovador da EF se fortaleceu, pois, aos poucos, ocupou as universidades, por meio de produções acadêmicas, bem como de trabalhos publicados em diferentes eventos e periódicos. Todas essas produções adentraram os cursos de formação inicial de EF, fundamentando o referencial teórico a ser utilizado em concursos públicos em todo o Brasil, além de estarem presentes em programas⁴⁹ curriculares elaborados por estados e municípios:

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa. (BOURDIEU, 2004b, p.25, grifo no original).

Em face do exposto, no campo da EF, com seus agentes e determinadas instituições exercendo influências, iniciou a discussão acerca da necessidade de recompor debates anteriormente marginalizados. Nesse momento da história, produziu-se outra *crença*⁵⁰ (BOURDIEU, 2006) no campo, fazendo emergir um novo pensamento⁵¹ sobre a área.

Essa *crença* pautou-se em novas concepções para o ensino dos conteúdos, contra a desvalorização e a ausência de legitimidade e especificidade da área. Assim, o currículo, por meio dos conhecimentos selecionados, passou a ser entendido como instrumento de favorecimento para um determinado projeto de sociedade, estando ao serviço da sua reprodução, ou transformação.

⁴⁹Programas curriculares assim entendidos como documentos, referenciais, propostas, entre outras denominações adotadas por diferentes redes de ensino.

⁵⁰Antes do Movimento Renovador da EF, como já apontado, a *crença* presente no campo era oriunda dos paradigmas da aptidão física e do esporte. Conforme as análises de Oliveira (2004, p. 13, grifo no original), devido à “ ‘essência’ de um regime autoritário, a educação física no Brasil também foi pensada numa perspectiva de controle social”.

⁵¹Betti (1991) conceitua o pensamento emergente em EF como *discursos pedagógicos inovadores*, Castellani Filho (1998) como *Educação Física progressista*, e Bracht (1992) como *Educação Física revolucionária*.

Legitimar a EF significava:

Apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando dos argumentos da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação. (BRACHT, 1992, p. 37, grifo no original).

No tocante a esse posicionamento, surgiram outras concepções de ensino. Fundamentadas em teorias críticas da educação, propuseram mudanças de ordem didático-pedagógica e passaram a disputar a hegemonia no pensamento pedagógico e científico, a partir de interesses políticos e pedagógicos. Interesses esses, de um lado, voltados à prática pedagógica dos professores nas escolas da educação básica e, de outro, aos TDC de redes de ensino no Brasil, particularmente a partir dos anos 1990, período em que se iniciaram as orientações para a reforma educativa no país (cujo aprofundamento se localiza no próximo capítulo).

Instalou-se assim, um *sensu práctico*⁵² no campo, já construído pelo *sensu comum*, em que a EF veio a ser pensada por meio de concepções que representavam o capital simbólico acumulado pelos agentes. Tais concepções se realizavam imbuídas pelo referencial teórico, mas na escola se estabeleceram somente pela prática.

Embora essas concepções tenham surgido para romper com o estabelecido anteriormente na EF, isso não significou o esquecimento do passado. Tais concepções passaram a ser analisadas levando-se em consideração seu predomínio em determinado período da história.

Dito de outro modo, resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento da EF, deram suporte às relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutavam por uma hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concedeu o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo. (BOURDIEU, 1998).

Na estrutura do campo da EF, iniciou-se uma transformação “[...] na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o humano e não mais para as

⁵²Cf. Bourdieu (2009).

necessidades do capital”. (CAPARROZ, 2007, p. 9). Diante disso, na dinâmica do campo anteriormente determinada, os agentes começaram a operar uma discussão crítica ao afirmar que, ao longo de sua trajetória histórica, a EF no Brasil estava associada ao paradigma biológico, disciplinando o corpo do futuro trabalhador, mantendo o *status quo* e atendendo aos interesses da classe dominante.

Desse modo, como já mencionado, consideramos que o campo da EF foi delineado por um *senso prático*, a partir da reconfiguração do *habitus* instituído nos anos 1980, em que seus agentes incorporam práticas diferenciadas, em consonância com o movimento renovador da área.

Com o fim do período ditatorial, surgiram as primeiras concepções⁵³ não críticas da EF, entre elas a Psicomotricidade (idealizada por Le Boulch, 1978), trazendo a discussão sobre a educação pelo movimento e o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base; a Desenvolvimentista (Go Tani, 1988), alicerçada na aprendizagem motora; e a Construtivista (pautada em Jean Piaget), divulgada a partir dos estudos de João Batista Freire (1989) no Brasil, sugerindo uma redescoberta do corpo, além de enfatizar a infância, a individualidade da criança, o estímulo à criatividade e à liberdade individual, levando-se em conta a interação do indivíduo com o mundo. (Cf. DAÓLIO, 1998).

Tais concepções, por se caracterizarem como não críticas, dispensam ou ignoram a relação da educação com a sociedade e buscam sua explicação no próprio fenômeno escolar.

Além dessas concepções, ainda nos anos 1980, compuseram-se as concepções críticas ou progressistas⁵⁴: Crítico-Superadora (SOARES, *et al.*, 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991, 1994), posicionando-se criticamente ao paradigma da aptidão física e do esporte, com representatividade no cenário educativo, devido às orientações contra-hegemônicas.

⁵³De acordo com Bracht (1999a, p. 11), essas concepções não se associam “[...] a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central. Esse é o caso de duas outras propostas que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da pedagogia crítica brasileira”.

⁵⁴“Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista” (BRACHT, 1999a, p. 78).

Estas abordagens denominadas críticas ou progressistas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada as transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais. (DARIDO, 2001, p. 12).

Por meio da prática pedagógica, com o objetivo de formar um aluno capaz de entender a realidade em que se insere, a EF passou a contestar as vertentes tecnicista⁵⁵, esportivista⁵⁶ e biológica⁵⁷, criticando o paradigma da atividade física⁵⁸ que confere um caráter diferenciado. Essas vertentes priorizam apenas questões técnicas na elaboração e na organização do currículo

[...] no que diz respeito aos *modus operandi* das disciplinas escolares, que se caracterizam normalmente por dispor de um conjunto de conhecimentos mais ou menos estável, registrado e sistematizado em livros-textos ou livros didáticos, incluir registros sistemáticos dos alunos em seus cadernos e avaliações escritas. No caso da educação física, compreendida como atividade, esses elementos não faziam sentido, já que não havia um conhecimento (embora se buscasse a transmissão e internalização de valores) a ser registrado e, sim, uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos. (BRACHT, 2010, p. 1).

Daólio (1998, p. 37) afirma que, no período de entrada das discussões críticas da EF, “[...] estávamos diante de um sólido grupo de intelectuais que começava a se alinhar em torno das idéias de Karl Marx. Esse grupo se opunha de forma contundente ao denominado ‘reducionismo’, tanto biológico quanto psicológico [...]”.

O grupo, por meio da divulgação da obra *Metodologia do ensino da educação física* (SOARES *et al.*, 1992), conhecida também como coletivo de autores⁵⁹, discute a necessidade de superação da sociedade capitalista, entendendo que o currículo, ao invés

⁵⁵Busca do aprimoramento dos gestos técnicos nos esportes.

⁵⁶A EF tem a função, por meio de suas aulas, de encontrar talentos para representar a nação nas competições esportivas internacionais (BRACHT, 2010, p. 1). Dessa forma, a escola se constitui como lócus para a formação de atletas de alto nível.

⁵⁷Tem como foco o desenvolvimento do físico do aluno.

⁵⁸“Os termos atividade física, exercícios físicos, são fortemente marcados pela idéia de que o papel da EF era contribuir para o desenvolvimento da aptidão física pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas” (BRACHT, 1996, p. 23).

⁵⁹Elaborado pelos(as) professores(as) Valter Bracht, Celi Nelza Zülke Taffarel, Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Médicis Pinto Varjal e Micheli Ortega Escobar.

de se voltar para a prática na EF escolar, tinha como foco proporcionar aos alunos, como objeto de ensino da área, os temas da cultura corporal⁶⁰, jogos, esporte, ginástica, lutas e danças, com vistas a uma análise crítica dessas práticas corporais.

A partir do discurso legitimador e da pedagogia histórico-crítica, apareceu uma nova concepção para EF denominada Crítico-Superadora, empregando novos conceitos acerca do ensino na escola como, por exemplo, seus fundamentos, objetivos, metodologias e conteúdos, considerando para sua seleção a relevância social, a contemporaneidade e a adequação às características sociocognitivas dos alunos. Isso leva à interpretação da realidade sob a perspectiva da classe trabalhadora, de forma a compreender que as sociedades, divididas em classes antagônicas (trabalhadora e proprietária), lutam, cada qual por seus interesses.

Segundo essa concepção, não basta que o aluno reconheça a divisão social, uma vez que se faz necessário apreender elementos que o possibilitem sair da condição de exploração rumo à emancipação e, entre tais elementos, destaca-se o saber sistematizado. O currículo torna-se

[...] capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo [...]. (SOARES, *et al.*, 1992, p. 28).

Assim, a EF escolar, a partir dos conteúdos selecionados no currículo, tem como foco problematizá-los, de maneira que o aluno compreenda as contradições sociais, ultrapasse o conhecimento oriundo do senso comum, realizando uma leitura crítica da sociedade.

⁶⁰“A ‘cultura corporal’ é uma parte do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. A Educação Física estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressiva, superadora da cultura de classes dominantes”. (SOARES *et al.*, 1992, p. 127-128, grifo dos autores).

Para Soares *et al.* (1992), torna-se essencial que o aluno perceba que as diferentes manifestações corporais são produtos da história humana, isto é, o homem aprende a andar, a pular, a jogar, em determinados momentos históricos, portanto, não possui essas manifestações *a priori*, uma vez que são respostas a estímulos, desafios ou necessidades impostas ao longo de sua existência.

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. (MARX; ENGELS, 1989, p.12-13).

Na concepção crítico-superadora, o propósito da EF é fazer o educando experimentar diferentes manifestações corporais, com a finalidade de entender como estão presentes na sociedade, bem como analisar os motivos pelos quais determinadas manifestações são privilegiadas socialmente, em detrimento de outras. É relevante, ainda, que o aluno apreenda e faça uso do acervo da cultura corporal, de forma a oportunizar sua relação com a natureza, bem como possibilidades para seu desenvolvimento, uma vez que: “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza”. (MARX, 1985, p. 149).

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1989, p.13).

O homem é um ser social, e não apenas natural, biológico, uma vez que interfere no meio circundante, por meio do trabalho, considerado uma atividade essencialmente humana. Sendo assim, está claro o posicionamento oposto da concepção pedagógica acerca de uma EF restrita ao paradigma da aptidão física.

Importa dizer que o grupo anteriormente citado, composto por pesquisadores/autores filiados ao Movimento Renovador, responsáveis pela publicação intitulada Coletivo de Autores, em 1992, não esteve presente na republicação nos anos 2000, portanto, não compactuou com as ideias agora defendidas, marcando o rompimento com a matriz específica da EF.

Souza Júnior *et al.* (2011) informam que esses autores

[...] deram continuidade às suas produções acadêmicas e poucas vezes voltaram a se unir em torno desta obra de maneira presencial e mais sistematizada. Inclusive alguns deles, ainda que mantenham os fundamentos dessa em suas ações e publicações, focalizaram seus estudos para outra dimensão da área da Educação Física”. (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 393).

O Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), em pesquisa intitulada “Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão”, entrevistou, no período de 2001 a 2006, os autores da referida obra, com o objetivo de tomá-la “[...] como elemento de apreciação e análise crítica dos limites e possibilidades teórico-metodológicas da perspectiva crítico-superadora para Educação Física escolar.” (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 393).

Tal pesquisa deu origem a uma segunda versão da obra publicada pela editora Cortez no ano de 2009, com as entrevistas apresentadas ao final. Contudo, essa versão não foi autorizada e revisada pelos autores participantes da primeira versão (1992), o que provocou seu recolhimento.

Apreendemos esse movimento, também, como indicador da disputa no campo da EF, uma vez que estabelece “[...] o espaço onde os pontos de vista antagônicos são encarados de acordo com procedimentos regulados e progressivamente integrados, graças ao confronto racional, dado que o limite de um campo é o limite próprio de seus efeitos. (LAZZAROTTI, 2014, p. 20, tradução nossa)⁶¹.

Outra concepção de EF é a Crítico-Emancipatória⁶², fundamentada na teoria sociológica da razão comunicativa de Habermas e na fenomenologia. Seu principal expoente é Elenor Kunz (1994), cujo foco é o ensino do esporte por meio da transformação didático-pedagógica. Essa transformação tem como objetivo contribuir para a reflexão crítica e emancipatória dos alunos, entendendo o movimento humano

⁶¹ “[...] es el espacio donde los puntos de vista antagónicos se enfrentan según procedimientos regulados y se integran progresivamente, gracias al confronto racional, dado que el límite de un campo es el próprio límite de sus efectos”. (LAZZAROTTI, 2014, p. 20).

⁶² Tal concepção, mesmo caracterizada como crítica, que valoriza a emancipação e a autonomia do indivíduo, difere da proposta Crítico-Superadora, uma vez que analisa as questões referentes à educação além da análise marxista, isto é, não leva em consideração apenas a estrutura econômica capitalista. (NEIRA; NUNES, 2006).

como instrumento de diálogo com o meio social, ou como a educação ocorre nas ações comunicativas.

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida através da reflexão crítica. (KUNZ, 1994, p.31).

A concepção Crítico-Emancipatória discute o esporte pedagogicamente e propicia uma prática emancipatória, levando o aluno a pensar e a agir de maneira a desenvolver a consciência crítica, a autorreflexão, tentando sobreviver em uma sociedade excludente, desenvolvendo processos autônomos e, com isso, contribuindo para a sua emancipação⁶³.

Entendemos que as concepções pedagógicas Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória da EF não têm como escopo o desenvolvimento da aptidão física, pois não priorizam os elementos técnicos e táticos dos esportes, em detrimento de outros conhecimentos da cultura corporal. O que se propõe não é a reprodução de movimentos, mas oferecer possibilidades para os alunos compreenderem, de forma crítica, os diferentes fenômenos sociais.

Assim, a função social da EF, sob a perspectiva das concepções críticas, distancia-se da formação do corpo saudável, ou atlético, como procedimentos de regulação de comportamentos a favor das ideologias de Estado, em períodos anteriores.

Tais concepções associam-se ao momento político, com posicionamento contrário à ordem social vigente, ao mesmo tempo em que aproximam diferentes teorias, psicológicas, sociológicas e filosóficas, ocasionando relações com as ciências sociais e humanas.

O campo da EF é um espaço estruturado pela crítica à crítica, operada em suas diferentes concepções, como alimento do espaço de luta, de subversões, no qual dominantes e dominados, de acordo com forças diferentes e segundo as regras constitutivas do espaço, disputam a posse de lucros específicos.

⁶³Para Kunz (1994, p. 33), a emancipação envolve “[...] processos de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”.

Diante disso, apreendemos que um campo só se torna um aparelho quando cessam as lutas. Em determinadas circunstâncias, os campos se transformam em aparelhos, quando se anulam as resistências dos dominados e a luta constitutiva desse espaço não mais existe, o que parece acontecer com a EF.

Isso porque os processos de diferenciação social e, conseqüentemente de capital cultural, e dos conhecimentos da EF, biologizantes e/ou educativos, dão sustentação às relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutaram pelo monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico.

Em que pese essa leitura, permanecemos considerando como essência desse campo e de sua história a luta dialética, a transformação e os embates, que estão presentes quando influenciam na elaboração de textos/documentos curriculares de redes de ensino brasileiras a partir dos anos 1990, período caracterizado como o marco das reformas educacionais no país.

Essas reformas, de acordo com Candau (2011), tomam forma por meio de diferentes ações em âmbito federal, estadual e municipal, como, por exemplo, a elaboração e a publicação de Diretrizes e/ou Parâmetros, isto é, documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, com o discurso oficial de assegurar o direito à educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

Em 1990, o movimento reformista, proposto e financiado por organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM), alocou-se nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, representando os interesses do capital articulado à esfera das trocas de mercado, que transitam pelo cálculo dos lucros individuais, imposto como princípio de ação dominante. Isso torna mais complexa a análise das reformas (o que intentamos aprofundar no próximo capítulo) na política curricular para a EF, a partir das influências e (re)interpretações referentes aos contextos de sua produção, envolvendo as determinações dos organismos internacionais como o lugar de encontro entre a demanda e a oferta, na composição da política.

2 AS REFORMAS, O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: delineamentos de uma política curricular em um campo científico (1990 a 2013)

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p. 102, grifo no original).

Este capítulo identifica elementos tomados de empréstimo da abordagem do ciclo de políticas, ou *policy cycle approach* (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), particularmente os que possibilitam articular a formação do discurso da política, no período delimitado, apreendida como reformista. A interpretação ativa, no processo de relacionar os textos da política à produção de textos/documentos curriculares (TDC), responde ao estado e aos interesses econômicos, ao mesmo tempo em que traduz a exploração e a dominação. Tal tradução informa o acesso e a distribuição de conhecimento, processos sempre discursivos, de uma agência formada por grupos com autonomia de escolha.

O empréstimo propicia-nos a análise da política curricular a partir das inter-relações entre as influências internacionais, nacionais e locais, bem como seu processo de produção, de forma “crítica e contextualizada”, como aponta Mainardes (2006). O ciclo de políticas compõe-se por cinco contextos: de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados (efeitos) e da estratégia política.

Esses contextos não são hierarquizados, isto é, não há predomínio de um sobre o outro, uma vez que se articulam para a elaboração e a atuação⁶⁴ da política (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994): “[...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal, ou

⁶⁴Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas. Por isso, utiliza o termo *atuação*, para explicar que elas não ocorrem em um processo linear que as façam se movimentar em direção à prática de maneira direta. Enfatiza: “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

sequencial, e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. (MAINARDES, 2007, p. 28).

Dessa forma, registramos que a tomada de empréstimo se ancora em elementos que, aproximados do conjunto dos estudos curriculares, favorecem a compreensão das políticas públicas educacionais, particularmente as curriculares, entendendo-as como uma produção que envolve diferentes influências em nível global e/ou local.

Para o desenvolvimento desse exercício, Amin (1997) informa que não há como evitar a relação entre o global e o local, pois as políticas públicas nacionais são “[...] o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’, isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’”. (*apud* Ball, 2001, p. 102, grifo no original).

As interpretações do contexto macro, isto é, da ‘política proposta’, estão fundadas nas reinterpretações do contexto, dos discursos e da influência do Estado e das Agências Internacionais, particularmente o Banco Mundial (BM), na elaboração das políticas educacionais. No contexto micro, a ‘política de fato’ está fundada nas reinterpretações operadas nos TDC elaborados e publicados pelas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil.

Operamos uma análise em que a produção das políticas curriculares não acontece de maneira verticalizada, isto é, os textos elaborados por essas políticas são articulados e reinterpretados em diferentes contextos. Sendo assim, vão além “[...] das modificações na estrutura econômica e política”. (MACEDO, 2006, p. 103).

Torna-se fundamental entender a complexa relação desses contextos na produção da política curricular concebida, de acordo com Ball (2006), como texto e como discurso. Ou seja, é preciso romper com a análise das políticas focada apenas na ação do Estado, uma vez que os embates por poder e hegemonia ocorrem “[...] nas diferentes instâncias em que se dá a política”. (MACEDO, 2009, p. 89).

Lopes (2006, p. 38) defende que: “Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo [...]”, é “[...] produtiva a análise de outras dimensões, textuais e discursivas, na constituição dessas

políticas” (p. 38), fortalecendo a interpretação dos textos políticos em seus variados contextos.

Utilizamos os três primeiros contextos anunciados por Ball (1994) e Bowe *et al.* (1992): o de influência, o de produção de texto e o da prática nas análises da relação entre reforma educativa, currículo e a EF, por combinações de perguntas, com hipóteses adotadas como ponto de partida para a análise e com regras de procedimento para a construção da investigação, basicamente definida pela busca dos determinantes do campo científico da EF. Isso posto, não utilizamos o ciclo de políticas em sua perspectiva metodológica, mas em sua capacidade de produzir análises a partir de seus referenciais teóricos.

Esclarecemos que o contexto da prática será lido e interpretado conforme o contexto em que se insere, neste caso, nas induções constantes dos documentos curriculares⁶⁵ (re)elaborados por grupos/agentes, que utilizam diferentes estratégias para se posicionar e incluir suas crenças na produção desses TDC. A política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (CF. MAINARDES, 2006).

A política reinterpreta-se e recria-se, “[...] podendo produzir efeitos e consequências que garantem mudanças na política inicial. Nessa lógica, o contexto da prática não pode ser visto como local de implementação das políticas definidas *a priori*”. (ABREU, 2010, p. 29).

Dessa forma, não analisamos como os TDC elaborados e publicados pelas redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste são interpretados no espaço das escolas, a partir de ações dos agentes nela inseridos. Entendemos que, na forma prescrita, própria dos TDC, encontramos referências acerca da estrutura e das ações políticas, a partir dos diferentes discursos e (re)interpretações de sua elaboração. Tais discursos são mobilizadores de sentidos associados às instâncias governamentais e às crenças do campo da EF, com características próprias às circunstâncias de sua elaboração:

⁶⁵ Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal para a EF nos anos finais do ensino fundamental.

[...] devemos pensar a prática como parte da política, visto que sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática, na medida em que ocorre uma troca constante entre propostas e práticas: os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas. (BUSNARDO, 2011, p. 1-2).

Nesse viés, os TDC locais, como expressão da política pública, são formulados em meio a jogos/disputas por poder e, assim, propagam “[...] o discurso, representando uma forma de oficialização, de legitimação” (BOURDIEU, 1998, p. 81) dos diferentes interesses e posições dos agentes que participam da sua produção.

Tal discurso, via linguagem, não se caracteriza apenas como veículo de comunicação, uma vez que qualquer discurso se assume, também, como expressão de poder, se quem o proferir tiver acumulado diferentes tipos de capitais ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e/ou acadêmica.

Esse acúmulo de capitais, que determina as posições dos agentes partícipes na elaboração de TDC, faculta uma linguagem autorizada. Dessa maneira, “[...] os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar”. (BOURDIEU, 2008, p. 6).

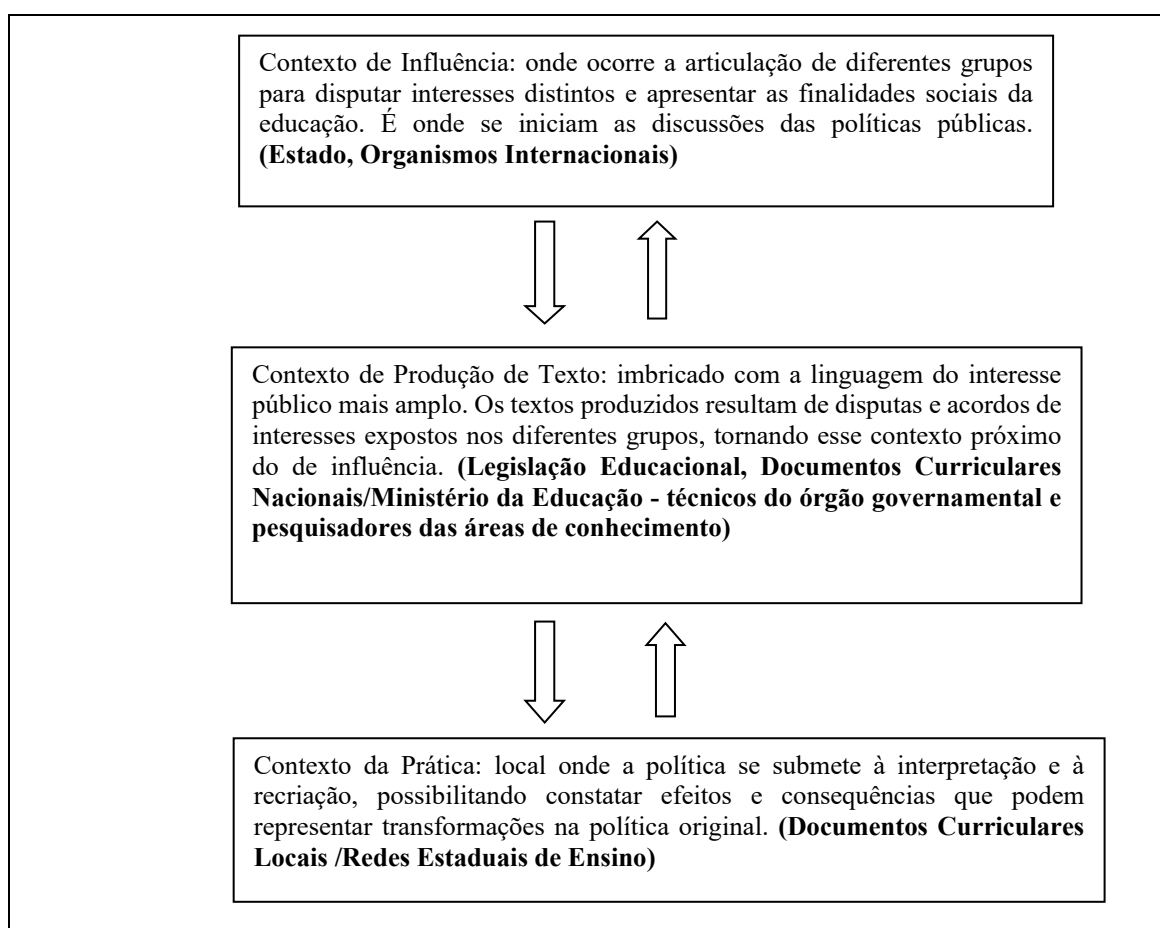
Os TDC elaborados e publicados pelas redes de ensino (municipais e estaduais) brasileiras, a partir de uma linguagem autorizada e legitimada pelos seus agentes, norteiam as ações pedagógicas dos docentes nas escolas, e agregam ressignificações a partir da conjuntura macro, global, bem como da nacional. Estes TDC são diferentes dos “[...] que são produzidos e difundidos pelo contexto de influência, no contexto de definição de textos, eles são dirigidos ao atendimento do interesse público e, portanto, de caráter mais geral”. (DIAS, 2009, p. 60).

Em outras palavras, esses textos/documentos resultam dos embates no cenário de influência (internacional, nacional e local), para os quais “[...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. (MAINARDES, 2006, p. 51). Têm origem nas disputas e acordos firmados entre grupos com interesses distintos, produzidos por grupos das secretarias de educação, identificados como comunidades

disciplinares⁶⁶, de universidades parceiras, professores lotados nas escolas, bem como de outras influências locais.

Desse modo, a política curricular de cada estado brasileiro insere-se em “[...] um processo de transformação mais amplo e fundamental que perpassa o setor público”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 33). Para melhor compreensão desse percurso não hierárquico, ou seja, da articulação entre os contextos de influência, de produção de texto e o da prática, compusemos o fluxograma a seguir:

Fluxograma 1- Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de Ball (1994) e Bowe *et al.* (1992).

⁶⁶ Apreendemos essas comunidades diferenciadas das comunidades epistêmicas, por estarem mais próximas das discussões sobre as práticas no espaço escolar.

A relação entre os três contextos indica orientações para a constituição da política curricular para a EF em cada estado da região Centro-Oeste, bem como para o DF, a partir dos TDC publicados pelas secretarias estaduais de ensino, pois é um processo de *bricolagem* (BALL, 2001), desde o contexto de influência até o da prática. A par disso, os TDC são reelaborados e reinterpretados de maneiras diferentes, tendo em vista a influência de diversos agentes do campo educativo.

Bourdieu (1998), de modo análogo, associa o campo a um mercado, ou a um jogo com regras e estratégias onde dominantes e dominados disputam pelo monopólio do espaço social.

2.1 AS REFORMAS POLÍTICO-EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR

De acordo com Ball (1994), Lopes (2004) e Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares⁶⁷, por serem históricas e dadas em campo de lutas, não têm como influência apenas o Estado. As orientações e diretrizes traçadas pelos órgãos governamentais (contexto macro, influência internacional), bem como as influências nacionais e locais, também contribuem para significar a sua produção.

Tais políticas caracterizam-se pela articulação e apropriação de diferentes discursos, com origens diversas, o que permite evitar o predomínio do contexto macro ou micro em suas análises.

Ao considerar tais influências, amplia-se a visão da política curricular. Entretanto, os autores anteriormente citados não descartam o papel do Estado, seus interesses e sua estreita relação com o capital nas análises de políticas educacionais, devido à necessidade de uma visão de totalidade. Por isso problematizam a supervalorização do macrocontexto para a compreensão das políticas de maneira verticalizada, isto é, considerando somente um contexto.

⁶⁷ De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 109) tais políticas são compreendidas como toda “[...] decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores”.

O contexto denominado de influência, ou macro, “[...] se refere à análise das influências que determinaram o processo decisório e a formulação das políticas” (MAINARDES, 2011, p. 6), aqui identificado com a/na produção de um TDC. É o lócus no qual as políticas se iniciam e os discursos políticos se constroem, por diferentes grupos, entre eles os que compõem os organismos internacionais que, a partir de interesses específicos, mesmo sem compreensão das necessidades da educação brasileira, fazem circular seus projetos. Esses projetos influenciam as reformas educativas e “[...] as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51), evidenciando a associação necessária entre educação e produtividade.

No caso brasileiro, as reformas educacionais foram iniciadas com a reestruturação do Estado⁶⁸, desencadeada pela crise econômica mundial, instalada no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, decorrente do processo de globalização⁶⁹. A globalização “[...] tem como consequência a necessidade de implementar políticas que privilegiam a melhoria da qualidade da educação de modo a assegurar a formação de uma mão-de-obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional [...]”. (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 376).

A reestruturação do Estado brasileiro, desencadeada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1993-2002), a partir de acordos feitos com o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), forjou políticas educacionais voltadas à autonomia das escolas, às ações pedagógicas, à política de conhecimentos oficial (leia-se currículos nacionais) e à produção do projeto político-pedagógico.

Em meio a isso, operou-se o discurso da recuperação do desenvolvimento econômico do país, contribuindo para a acumulação do capital, traduzindo-se em forte favorecimento do/ao mercado.

Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da

68 “A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso”. (DOURADO, 2002, p. 235-236).

69 “A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social”. (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 606) e produz forte impacto na elaboração de políticas educacionais.

educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado. (ROCHA, 2001, p. 22).

Pelas análises de Maués (2003a):

As reformas educacionais, como uma política pública, passaram a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. (MAUÉS, 2003a, p. 95).

O Estado alcança a sua chamada eficiência na alteração das práticas de gerenciamento das políticas sociais, entre elas as educacionais, pois muitas das atividades desempenhadas passam para o setor privado, bem como para o público não estatal. Os pressupostos neoliberais, acerca de sua ineficiência, tomam forma na reconfiguração dos serviços oferecidos à população, uma vez que o Estado “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.12).

Essa reconfiguração do Estado relaciona-se ao que Ball (2004) denomina de cultura da **performatividade**, fundada nas exigências do mercado mundial, com foco na eficiência e eficácia na educação. Mesmo sendo responsabilidade do Estado, a educação passa a ser idealizada e ajustada com o intuito de manter a hegemonia do capital, isto é, “[...] a própria educação configura-se como órgão de transmissão e de produção de ideologias”. (PARASKEVA, 2000, p. 64).

Dito de outro modo, os próprios liberais compreendem a necessidade de tomar medidas para a criação de um novo modelo produtivo e de um novo trabalhador, amparado pela necessidade de flexibilização do trabalho. Frigotto e Ciavatta (2003) comentam: “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. (p. 97).

Esses mesmos autores demarcam o processo de descentralização e centralização do Estado, de um lado, ligado aos serviços sociais, entre eles a educação, operando a otimização de recursos, maior eficiência e, em consequência, maior agilidade na

prestação de serviços públicos pelo Estado. De outro, no envolvimento direto do poder local na captação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas e o acompanhamento dessas ações pelo setor público.

Com o propósito de manter as estruturas sociais sob seu controle, o Estado subordina a educação aos seus interesses e, em contrapartida, a inserção dos interesses dos organismos financiadores, para atender aos direitos socialmente garantidos na Constituição Federal (CF⁷⁰) de 1988, representação de eficiência, qualidade e equidade.

Nos países de capitalismo periférico, as políticas educacionais respondem

[...] dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

A orientação para o crescimento econômico assenta-se em novas configurações da política educacional, entre elas uma espécie de reconfiguração das condições para mobilidade social, o que envolve a (re)atualização da teoria do capital humano⁷¹. Sendo assim, “[...] não é um produto arquitetado maquiavelicamente por indivíduos iluminados, mas faz parte do conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições e crises do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada”. (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

⁷⁰ Ao pensar no direito à educação, “[...] a CF fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares”. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 370). Com isso: “A partir de 1988, parte do ordenamento jurídico do país passou a ser revisto de acordo com a referida Constituição o que, no âmbito da educação, levou à elaboração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996”. (MACEDO, 2016, p. 4).

⁷¹ O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Sob o ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Sob o ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010, p. 41, grifo do autor).

Para compreender quais influências dos organismos internacionais induzem a política educacional, bem como as concepções que a balizam, torna-se “[...] fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204). O BM, neste processo, define a filosofia, os valores, as políticas educacionais e as concepções de conhecimento, não apenas para o Brasil, “[...] mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização”. (1996, p. 82).

Em face das influências desses organismos, retoma-se a exigência de um trabalhador capacitado, com conhecimentos além do seu campo de trabalho, com autonomia para tomar iniciativas e para atender às diversas demandas de produção, com tarefas cada vez mais complexas. Articula-se, assim, o desenvolvimento econômico aos requisitos de um novo perfil do trabalhador deste século, consolidado por um processo de escolarização, que vá além das etapas da educação básica, uma vez que o mercado solicita a consecução de diferentes tarefas, pela capacitação e aprendizagem constantes.

Isso significa que, com as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pela reorientação do capital, as transformações da natureza do trabalho educacional submetem-se ao processo de flexibilização, desvalorização e precarização, bem como por mecanismos de proletarianização que atingem o magistério, repercutindo sobre a organização escolar e provocando a reestruturação política pedagógica na Escola. Essa reestruturação pauta-se na transposição do conceito de ‘qualidade total’, do âmbito das empresas para as escolas.

Diante dessa projeção, os estudos e as proposições curriculares encontram-se no centro das atenções, em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais, que incrementam a necessidade de instituir uma nova forma de capital humano ou, na acepção de Bourdieu (1998), uma *doxa*, um novo senso comum. Tal senso comum legitima-se nas discussões curriculares a partir dos anos 1990, em diferentes países da América Latina, particularmente no Brasil.

Com base nisso, o currículo, configurado em terreno de disputas, torna-se um artefato indispensável para a difusão de diferentes ideologias, dos variados grupos sociais, sobre o mundo e seus projetos de/para a sociedade (APPLE, 2006). Ou seja,

[...] o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. (SILVA, 2003, p. 10-11, grifo no original).

O discurso engendrado pela reorientação do capital delinea-se na premissa de que, quanto maior a escolaridade, mais chances o indivíduo terá de adquirir um bom emprego, obter melhores ganhos e ascender economicamente, a partir de seu esforço pessoal. Dependerá dele, e somente dele, a sua inserção na esfera produtiva da sociedade capitalista.

Contudo, a educação não pode ser considerada como agência de salvação diante dos problemas sociais, pois ela é “[...] um campo social de disputa hegemônica, ou melhor, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade”. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Segundo essa contradição, a educação configura-se como mercadoria, isto é, pela educação os indivíduos devem se qualificar, como garantia para a sua entrada no mercado de trabalho. Como assevera Frigotto (2010, p. 26): “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

Com o apoio de organismos internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assistimos ao patrocínio de eventos internacionais, com “[...] expressiva repercussão na elaboração de políticas curriculares dos sistemas educacionais, especialmente dos países signatários”. (THIESEN, 2019, p. 3). Entre esses eventos, que culminaram com a escrita de documentos, destacam-se a Declaração de Jomtien, no ano de 1990; de Nova Delhi, em 1993 e de Dakar, em 2000, que “[...] indicam a necessidade de melhoria nos resultados educacionais da Educação Básica por meio de reformas curriculares e apelam para a ampliação de financiamento e apoio internacional, especialmente dos países centrais”. (2019, p. 3).

Tal necessidade, no Brasil, foi respondida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), associada às orientações dos organismos

internacionais⁷², consolidando a requisição de uma Base Comum, formulada em Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais⁷³. (BRASIL, 1997; 1999).

Embora não se apresentem com caráter obrigatório, os Parâmetros e Referenciais tornam-se referência, na tentativa de propor um currículo nacional comum. Nessa tentativa, acabam por inserir, em seu texto, “[...] palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização” (GALIAN, 2014, p. 643), que explicitamente expressam a necessária articulação da educação aos interesses do mercado, ratificando, assim, a influência macro na elaboração de seu texto.

Consonante a esses apontamentos, Caparroz (2003) registra que o BM, entre outras instituições supranacionais, dita

[...] regras mundiais, fundamentadas na concepção neoliberal para as políticas educacionais, regras que devem ser seguidas e cumpridas para a obtenção de recursos para a área educacional. Tais políticas educacionais estão vinculadas a uma política de contornos mais amplos e que perpassa todos os campos sociais. (CAPARROZ, 2003, p. 311).

De posse dessas constatações, cabe dizer que a produção dos PCN (BRASIL, 1997a) resultou de “[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...]”. (BALL, 2001, p. 102). Os Parâmetros foram reelaborados e reinterpretados a partir das influências globais ou, dito de outro modo, passaram por um processo de recontextualização, uma vez que sofreram alterações mediadas por grupos distintos, com diferentes leituras e recomendações no contexto anterior: o de influência.

Lopes (2005) exemplifica essas alterações nas produções de textos políticos, informando que as

[...] orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares

⁷² A esse respeito, vale retomar o parágrafo 1º da lei educacional vigente: §1º “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (BRASIL, 1996, p. 12).

⁷³ Abordaremos apenas o documento referente ao ensino fundamental, por ser a etapa da educação básica escolhida na investigação dos TDC de EF elaborados pelas redes estaduais de ensino. Segundo Moreira, (1995, p. 08) o documento “[...] procura justificar a necessidade do estabelecimento de parâmetros curriculares para todo o país, utilizando-se do preceito constitucional que determina a definição de conteúdos mínimos”.

nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005, p. 53).

Os PCN, como texto/documento político, objetivam auxiliar o trabalho docente nas escolas de educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, bem como nas diferentes áreas de conhecimento. Tornada uma publicação, espécie de “[...] guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (GALIAN, 2014, p. 651), prescreve às disciplinas acadêmicas seus conteúdos, objetivos e avaliação, contando com a assessoria de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores.

Contudo, vinculado “[...] às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais [...]” (GALIAN, 2014, p. p. 653), o documento tenta expressar um discurso pela qualidade da educação, consolidado em “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.”. (BRASIL, 1997a, p. 4). Esse discurso, conforme Macedo (2009), confirma a influência global nas políticas de currículo, nesse caso, na política nacional.

A versão preliminar do documento, fundada em discussões iniciadas desde 1995, contou com a colaboração de estudiosos da educação brasileira, além da argentina, colombiana, chilena e espanhola. Entre os estudiosos estava César Coll, professor da Universidade de Barcelona, diretamente envolvido com a reforma educativa da Espanha, associada à visão neoliberal de educação.

A participação desse professor circunscreve-se à perspectiva construtivista⁷⁴, que dá forma ao processo de interpretação sobre a aquisição do conhecimento, associado à visão tradicional de currículo com caráter psicologizante (MOREIRA, 1996, 1997), com ênfase no aprender, isto é, na valorização do como se aprende, em detrimento do como e do que se ensina.

⁷⁴ “Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”. (COLL, 1994, p.136, grifo do autor).

A perspectiva construtivista, presente no cenário educacional brasileiro desde os anos 1990, adotada pelas redes de ensino públicas e privadas (MIRANDA, 2005), atrai professores desde o ensino fundamental até o ensino médio. O construtivismo apresenta-se de maneira expressiva nas escolas, nas universidades, em textos das reformas de ensino, bem como na mídia, tendo seu conjunto de princípios e sua prática já conhecidos da/na educação contemporânea.

O predomínio do construtivismo na reforma curricular brasileira é analisado por Miranda (2005), partindo da associação com as mudanças requeridas nos perfis dos trabalhadores, requisitadas pelas novas formas de produção que, diferentemente do perfil que atende ao antigo modelo taylorista/fordista, prescinde de profissionais que atendam ao atual processo produtivo. Sob esse ponto de vista, pontua que a concepção de inteligência adotada pelo construtivismo está em consonância com a ideia de inteligência, que atende à fase atual do capital. Em síntese, o construtivismo torna-se ideal para formar esse novo modelo de trabalhador, vindo para “[...] responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos”. (MIRANDA, 2005, p. 31).

Essa análise vale para caracterizar o currículo como “[...] produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas” (APPLE, 2009, p. 59) e, ao mesmo tempo, para identificar a influência do “Relatório Jacques Delors”.

O relatório prescreve que, para o alcance das metas impostas pelos organismos internacionais/financiadores, a educação deve estar sustentada por quatro pilares: **aprender a conhecer ou aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver juntos (viver com os outros); e aprender a ser** (DELORS, 1998). Tais pilares, de um lado, estabelecem vínculos diretos com o ajuste dos alunos e da escola às novas exigências do mercado mundial, adequada ao sistema capitalista. De outro, direcionam a educação escolar para a aprendizagem de atitudes e comportamentos geradores de competências desejáveis e indispensáveis para um trabalhador eficaz, flexível, que consiga desempenhar diversas funções, onde o que importa é aprender a aprender, com vistas a competir na sociedade em processo de mudanças.

Em relação ao **aprender a fazer**, “[...] mais estreitamente ligado à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 1998, p. 93), encontramos a educação básica brasileira

distanciando-se das aprendizagens dos conteúdos disciplinares, incorporando um discurso de qualidade pautado no crescimento da economia, engendrado por uma formação que considera as novas exigências do mercado de trabalho.

Sobre tal fato, o BM entende que, especialmente a educação primária e a secundária, isto é, a educação básica “[...] ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, tradução nossa).⁷⁵

Mediante o exposto, a preocupação com o desenvolvimento econômico e sua associação com a educação, bem como desta com a extinção da pobreza, traduz o conhecimento sob a visão do capitalismo globalizado, força motriz e eixo da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.

A educação, e conseqüentemente o acesso ao conhecimento, torna-se um problema econômico na visão neoliberal, já que são “o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento”. (OLIVEIRA, 2009, p. 239-240). Desse modo, em uma análise macroestrutural, a escola figura como um aparelho ideológico burocrata⁷⁶, veículo para a divulgação das exigências do mercado e das políticas educacionais incrementadas para buscar a eficiência e a qualidade⁷⁷, promovendo a competitividade, oferecendo ao indivíduo condição de empregabilidade.

“É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo, como modo de produção de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade [...]”. (MAUÉS, 2003b, p.10). As necessidades decorrentes das transformações do capitalismo passam a nortear as mudanças nas/das políticas curriculares⁷⁸ que, por possuírem maior destaque, passam a ser analisadas como se fossem a própria reforma educacional. (LOPES, 2004).

⁷⁵ “[...] contribuy e a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente em la economía y em la sociedade”.

⁷⁶ Uma vez que atende aos interesses de classe e, com isso, aos anseios do mercado.

⁷⁷ Adotamos como conceito de qualidade da educação a decorrente “[...] de perspectiva histórica e de luta da ampliação da educação como direito. (OLIVEIRA, 2009, p. 248).

⁷⁸ “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”. (LOPES, 2004, p. 111-112).

Diante disso, os TDC são elaborados com foco no desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigidas pelo novo estágio do capitalismo, evidenciando uma formação escolar adequada aos anseios do sistema produtivo, ou uma escola ocupada em ensinar o que tenha utilidade garantida e imediata.

Dito de outro modo, trata-se de um currículo definido por competências, portador de um discurso de acesso democratizado, universal, global e total à informação e ao conhecimento, mas sem a capacidade de “[...] vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química, para além dos escores definidos por resultados, habilidades ou avaliação”. (YOUNG, 2014, p. 195).

Para o autor, na mesma obra, um currículo tem como base o conhecimento especializado a ser acessado pelo aluno na escola, conhecimento esse não encontrado nas práticas cotidianas. Essa definição sugere que ‘conhecimento’ é sinônimo de ‘conhecimento científico’.

O currículo aparece, no quadro reformista, como um artefato de dominação, com o intuito de preparar o indivíduo para se adaptar à nova sociedade, considerada globalizada e dinâmica, fazendo-o respeitar as diferenças, responsabilizar-se pela própria aprendizagem, adquirir competências, tornando-o flexível, polivalente, de forma a favorecer o seu acesso ao mercado de trabalho formal, embora com pouca probabilidade para ingresso nesse mercado.

Ampliando nossa percepção, o currículo torna-se o principal ativo da sociedade capitalista, nesse momento histórico, e por isso motivo de embates na definição de quais conteúdos culturais serão ensinados nas escolas, determinando a importância do conhecimento.

2.2 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA NA REFORMA DO CURRÍCULO: o componente educação física

Ao abordar as reformas curriculares no âmbito da EF nos anos 1990, destacamos (como explicitado no capítulo 1) o movimento renovador da área, oriundo do contexto sócio, político e econômico delineado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Tal movimento, orientado pelas teorias críticas da educação e formado por um grupo de

agentes/pesquisadores⁷⁹ do campo da EF, intencionou superar o paradigma vinculado às ciências naturais/biológicas, com foco na aptidão física associada ao esporte e a saúde.

A respeito dessa superação, associamos a formação de outro *habitus* no campo, uma vez que se encontra sempre aberto às novas experiências. Os agentes participantes do movimento renovador buscavam uma EF escolar baseada “[...] em pedagogias progressistas que vissem a prática pedagógica na perspectiva de transformação social por uma sociedade igualitária e justa”. (BRACHT *et al.*, 2002, p.10). No entanto, a despeito disso, estabeleceu-se, no campo, um discurso assentado na oposição entre ciências naturais/biológicas e ciências humanas/sociais, uma vez que essas últimas possibilitam estruturar o conhecimento acerca do corpo e do movimento, além das bases naturais.

Com essas bases, “O corpo foi tratado como ente da natureza, submetido, portanto, às leis da natureza. Pretendeu-se colocar essa visão como independente de todo fenômeno cultural, como se ela própria não fosse uma produção cultural. (BRACHT, 2015, p. 15). Registramos que, embora compreendamos a importância do conhecimento oriundo das ciências naturais, discordamos quanto ao entendimento do corpo e do movimento baseado apenas nessas ciências.

Na esteira desse debate, isto é, a partir da influência das ciências humanas e sociais e dos questionamentos acerca do predomínio da visão biológica do corpo, mudam-se as regras do jogo ou, em outras palavras, a história do campo da EF, e manifestam-se as indagações sobre as bases epistemológicas, filosóficas e pedagógicas da área, ponto de partida para o surgimento das concepções críticas.

Desse modo, o campo da EF, como espaço de luta, um microcosmo pertencente a um espaço social, sofre influências para transformar as relações de força, de luta e de monopólio nele existentes, passando a incorporar uma *illusio* especificamente relacionada às tais concepções. Essa *illusio*, por ser um investimento no jogo social, do (re)conhecimento das suas leis imanentes, reconverte o *habitus*, anteriormente definido diante das estratégias reconvertidas no campo.

Para Bourdieu: “Ele é um conhecimento adquirido, é também um *haver*, um capital [...] O *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada quase postural” (1998, p. 61, grifos no original) pelos agentes que acreditam e estão dispostos a jogar o jogo e obter

⁷⁹ Esses agentes progressistas com atuação no campo da EF nos anos 1980 estão descritos no capítulo 1 desta tese.

lucros simbólicos. Em outras palavras, o reconhecimento por outros agentes do campo, como explicitado em nossas Notas Introdutórias, estabelece cumplicidade e mantém a ordem científica determinada nesse espaço social.

Todo campo é um espaço destinado à “luta pela conservação ou pela transformação do mundo social” (BOURDIEU, 1998, p. 174), um espaço de lutas simbólicas pelo discurso a ser mantido pelas posições de prestígio e de autoridade de determinados agentes.

Dessa forma, apenas entendemos “[...] verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’”. (BOURDIEU, 2004b, p. 24-25, grifo no original).

A autoridade que funda a eficácia performativa do discurso é um *percipi*, um ser conhecido e reconhecido, que permite impor um *percipere*, ou melhor, de se impor como se estivesse impondo oficialmente, perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum. (BOURDIEU, 2008, p. 82).

A autoridade e, em consequência, a legitimidade de um discurso vão ao encontro do poder simbólico, construído no decorrer da história dos agentes de um campo. A par dessa premissa, os agentes do campo da EF, em posição legitimada, decorrente dos diferentes tipos de capital acumulados, passam a buscar “[...] saídas para a educação física, não só para superar a marginalização da área no currículo como também para produzir um ‘acerto de contas’ com o passado”. (CAPARROZ, 2007, p. 141, grifo no original).

Esse acerto leva ao reconhecimento e à incorporação de seus interesses, isto é, uma *doxa* que, devido à aceitação da *illusio* do campo, preserva sua estrutura, inclusive, em diferentes contextos da política curricular. “Todas as pessoas que estão engajadas num campo têm um certo número de interesses fundamentais em comum, a saber, tudo aquilo que está ligado a própria existência do campo [...]”. (BOURDIEU, 1983, p. 121).

Castellani Filho (1999), considerado um dos principais agentes progressistas do campo da EF, relata o intuito de resgatar a capacidade de intervenção na realidade. Os profissionais da educação queriam intervir na educação brasileira e, em consequência,

“[...] na configuração de políticas educacionais, na administração e planejamento dessas políticas, e na construção de projetos curriculares. Esse era o problema concreto”. (p. 211).

Essa configuração intervencionista, especificamente na EF, parte do entendimento de que o termo atividade, característica da área, dificulta as chances de torná-la um componente curricular, como os demais componentes que integram os currículos das escolas de educação básica, com “[...] um conhecimento, um saber (inclusive conceitual) necessário à formação plena do cidadão”. (BETTI, 2005, p. 143).

No contexto de produção da política curricular para a EF, particularmente, a partir da Lei Complementar n. 10.328, de 2001 (BRASIL, 2001), delineou-se um desenho curricular para a área.

Contudo, não desconsideramos sua configuração até a LDBEN n. 9394/96 como uma atividade física⁸⁰, à parte do processo educacional, conforme disposição do artigo 3º, § 1º do Decreto nº 69.450/71⁸¹: “a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, 1971).

Importante retomar, também, a primeira vez em que a EF se encontrou amparada, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 1961, registrando sua obrigatoriedade nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos. Castellani Filho (1998) esclarece que esse amparo legal esteve centrado “[...] no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 1930, e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica” (p. 7) e, desse modo, a EF caracterizava-se como prática desvencilhada de questões político-ideológicas.

⁸⁰ “O entendimento de conteúdo em Educação Física foi marcado (meados da década de 1980) pela ideia de atividade, no caso, de uma atividade física. Enquanto em outras disciplinas escolares o conteúdo sempre foi entendido como um conhecimento de caráter conceitual, na Educação Física, ele era visto como uma atividade. Essa atividade, à qual os alunos deveriam ser submetidos, tinha como principal objetivo melhorar a aptidão física (com suas implicações para a saúde), além de influir no comportamento, moldando o caráter dos alunos. A atividade física mobilizada para atingir esses objetivos (os chamados meios da Educação Física) assumiu diferentes formas, como a ginástica, as lutas, os jogos e os esportes.”. (BRACHT, 2010, p.1).

⁸¹ Com o Decreto 69.450/71, “[...] o ensino esportivo desfrutou de exclusividade na Educação Física escolar, por traduzir toda a simbologia de perseverança, luta e vitória. Tal qual a sociedade, a educação escolar, nesta fase, também se inspirava no liberalismo e no pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da aquisição de conhecimentos.”. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75).

Entretanto, após a promulgação da atual LDBEN, a EF passou a ser “[...] responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação) de uma dimensão da realidade social, na qual o aluno está inserido” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 53-54), retirando-se da “[...] camisa de força que a aprisiona nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno”. (1998, p. 22).

Para dar forma à condição de componente curricular, a Lei n. 10.793/2003 estabeleceu uma nova redação ao art. 26 § 3º da LDBEN, indicando que a EF seria integrada à proposta pedagógica da escola. A referida lei expõe a importância sobre sua inclusão na escola, bem como no currículo. Contudo, sua prática, de acordo com o art. 26 § 3º, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar, tornada facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996) e, também, para o aluno

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969⁸²;
- V – (VETADO);
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Pelo exposto, à primeira vista, a lei foi considerada um avanço para a EF, diante da condição de obrigatoriedade e inserção na proposta pedagógica das escolas. No entanto, de acordo com os incisos citados anteriormente, retomamos o Art. 6º do Decreto nº 69.450 de 1971, que já havia estabelecido a participação facultativa para alunos do curso noturno, bastando comprovação documental de emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas, bem como aos maiores de 30 anos de idade, as pessoas que estivessem prestando serviço militar, e/ou amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969. A Lei n. 10.793/2003 estabeleceu as mesmas orientações do período ditatorial.

⁸²Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados.

Sobre tais orientações, Castellani Filho (1998, p. 7-9) tece as seguintes análises:

1º) Facultá-la ao aluno trabalhador reforçava a lógica de que estando já integrado ao mercado de trabalho caberia a este, e não mais à escola, a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho; 2º) Facultá-la ao aluno que estivesse prestando serviço militar correspondia ao entendimento da similaridade entre o trabalho físico imposto pelas Forças Armadas e aquele proposto na Educação Física escolar; 3º) Facultá-la ao aluno com mais de trinta anos de idade expressava a ideia de que ele (o homem e não a mulher), a essa altura da vida já estaria na condição de chefe de família e inserido no mercado de trabalho; 4º) Facultá-la ao aluno fisicamente incapacitado confirmava a crítica de que ela só se justificava pela centralização exclusiva na atividade física isenta da necessidade de ser pensada e refletida.

Mesmo diante do caráter discriminatório, ao excluir o público-alvo anteriormente mencionado das aulas de EF, sua apreensão como obrigatória em todas as etapas da educação básica conduziu-a ao *status* das demais disciplinas escolares, em conformidade com a LDBEN n. 9394/96, inserida nos PCN (BRASIL, 1997a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998).

Importa destacar, em acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 251), que as “disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status”. Compreendemos, então, que a luta no campo da EF, para sua constituição como ciência, auxiliou a alcançar esse *status*.

Acrescentamos, ainda, a sua atualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2013⁸³, onde a EF aparece como facultativa⁸⁴ nos casos já expostos, e é inserida na área de Linguagens. Essa inserção foi motivada pela compreensão dos gestos como meio de comunicação. (NEIRA, 2015).

Esclarecemos, ancorados nas análises de Macedo (2016, p. 5), que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer n.4/98 de 29/1/1998 (BRASIL, 1998) da Câmara de Educação Básica (CEB), define diferentemente dos PCN (1997a), que as DCN (2013) são normas com caráter de obrigatoriedade para a educação básica.

⁸³Nesse ano foram publicadas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, em um caderno único, incluindo todos os níveis de ensino e modalidades de educação.

⁸⁴ A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB. (BRASIL, 2013, p. 114).

Taffarel (1997) assinala que a elaboração e a publicação dos PCN atenderam a acordos firmados na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993), para ir ao encontro dos anseios neoliberais. Com essa intenção, mesmo sem caráter obrigatório, “se metamorfoseia em reforma curricular, base para o livro didático, formação dos professores, distribuição de verbas e avaliação”. (FRIGOTTO, 1996, p. 87).

Os PCN, como representante da política curricular e base,⁸⁵ influenciam os TDC elaborados pelas redes de ensino no Brasil, uma vez que incorporam preocupações decorrentes das transformações no/do contexto político e econômico do país, ao mesmo tempo que incentivam “[...] a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servem de material de reflexão para a prática de professores”. (DARIDO *et al.*, 2001, p. 18).

Diante dessa representação, a discussão acerca do documento localiza-se na compreensão da ressignificação e reinterpretação do discurso político e pedagógico, não apenas no componente da EF, mas também nos documentos das redes de ensino. Isso posto, os PCN ainda informam a escrita dos TDC de EF das redes estaduais de ensino dos estados de MT, MS, GO, além do DF:

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 houve, no Brasil, um embate político na construção de políticas educacionais que desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN -nº.9.394/96 e nos desdobramentos desta lei (isso não significa que aquele embate político tenha acabado, mas sim se redimensionado). Um destes desdobramentos são os PCN. (CAPARROZ, 2003, p. 310).

Nos PCN publicados em 1997, para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, em 1998, para o terceiro e quarto ciclos e, em 1999 para o ensino médio, como respostas às demandas das reformas educacionais, desencadeadas pela reforma do Estado brasileiro, encontramos vestígios do contexto de influência. Isso porque passam por um processo de recontextualização, desde o trânsito de um mesmo discurso (nacional) em distintos contextos (regionais e locais), até a perspectiva de produção de textos políticos. O trânsito é decorrente dos interesses e das posições ideológicas de diferentes grupos de agentes que participam da elaboração: “[...] o discurso não é mais o mesmo,

pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais”. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Os TDC para a EF nos anos finais do ensino fundamental ancoram-se nos PCN referentes ao terceiro e quarto ciclos, o que corresponde do 6º ao 9º ano dessa etapa da educação básica. Nessa etapa, consta um breve histórico da EF, bem como a discussão acerca da importância de democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica, ampliando sua visão biológica e técnica e incluindo as dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos:

[...] coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998, p. 22).

Mesmo tendo sido publicados mais de dez anos depois dos debates do/no campo da EF, nos anos 1980, a produção incursiona pelo movimento de reorientação curricular, propondo, a partir das concepções pedagógicas, uma nova visão para a EF nas escolas de educação básica, em oposição à visão biologizante da área.

O referido texto prescreve, mesmo que de forma breve, a caracterização da área, considerando as influências e tendências ao longo de sua trajetória histórica, desde os anos 1950, com influência da filosofia positivista, até os anos 1980, sendo esta última década de extrema importância para as novas concepções da EF. Entretanto, concordamos com Souza *et al.* (1997), quando desvendam a história mal contada sobre a EF, interpretando apressadamente os fatos ocorridos no Brasil.

Esses autores, bem como Taffarel, Vasconcellos Terra, Soares, entre outros pesquisadores/agentes dominantes do campo da EF, associados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)⁸⁶, no ano de 1997⁸⁷, estudaram as discussões sobre a LDB

⁸⁶ “[...] sociedade científica congregadora de profissionais e estudantes de diferentes áreas que partilham o interesse por estudos relativos à Educação Física e ao Esporte”. (PAIVA, 2006, p. 1).

⁸⁷ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em Goiânia.

n. 9394/96, os PCN (1º e 2º ciclos), com o objetivo de mobilizar a comunidade da área, para “[...] demonstrar os limites teóricos e as contradições da proposta do MEC”. (CBCE, 1997).

Tais discussões revelam diferentes discordâncias sobre os PCN, culminando no livro intitulado “Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses”. O livro contém os pareceres desses pesquisadores, com questões como a ausência de espaço para reflexão sobre currículo, devido ao formato de um currículo mínimo, com conteúdos e objetivos pré-definidos; a sua relação com uma única abordagem da área, fato que retira do professor a autonomia de escolha em relação à abordagem pedagógica das suas aulas; os processos de avaliação, com foco nos aspectos biológicos; entre outras questões que deixam à margem da construção do documento os intensos debates da EF nos anos 1980.

Apesar disso, constatam-se algumas justificativas para a ruptura da área com a visão técnica e biológica, pois no

[...] jogo de voleibol, handebol, ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias dos movimentos corporais para poder analisar crítica e esteticamente, avaliar eticamente, significá-los e recriá-los. (BRASIL, 1998, p. 24).

Além disso, há o reconhecimento do predomínio do construtivismo na elaboração dos PCN de EF, evidenciado pela participação, como assessor, do professor João Batista Freire⁸⁸. Tal evidência sofreu questionamentos e críticas dos pesquisadores da área (CBCE, 1997). Caparroz (2003) cita que, no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, além da concepção construtivista, estão as concepções psicomotoras, desenvolvimentistas e as críticas⁸⁹.

Essas concepções disputam a hegemonia no campo, sem, no entanto, oferecer aos professores da área discussão pedagógica sobre cada uma delas. Esse fato caracteriza que,

⁸⁸ Conforme citado no capítulo 1, o professor João Batista Freire, autor da obra intitulada Educação de corpo inteiro, com embasamento teórico em Jean Piaget, elabora uma proposta construtivista para a EF, com visão de sociedade e de homem divergente da concepção crítico-superadora, que tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, objeto este adotado pelo texto dos PCN. (BRASIL, 1998). De acordo com Bracht (1999a), a concepção construtivista, por não ser crítica, não analisa a funcionalidade da educação e, em consequência, da EF.

⁸⁹Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória explicitadas no capítulo 1 desta tese.

em sua elaboração, há junção na formulação de orientações que atendam à pluralidade dessas concepções, embora cada uma possua visões distintas de sociedade, de homem e de educação.

Rodrigues (2002) expõe que o texto dos PCN não empreende uma análise crítica acerca das diferentes concepções da área, “[...] uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de ideias, como se estas abordagens tivessem se constituído a partir de consensos [...]”. (p. 138-139).

Na esteira desse debate, Souza *et al.* (1997) assinalam que o documento acomoda diferentes concepções de ensino de EF, a partir de aproximações incoerentes sob o ponto de vista teórico, com metodologias, conteúdos, princípios, avaliações, formas de abordagens que não se complementam, e que até mesmo são incompatíveis. Ponderam que, ao acomodar tais concepções, desconsidera-se todo o debate crítico da área, bem como as obras produzidas sobre o conhecimento em EF após os anos 1980, o que, para eles, caracteriza a inconsistência e a pobreza teórica do documento.

Em que pese a influência dessas concepções no campo da EF, Mainardes e Marcondes (2009) esclarecem que não cabe somente unir “[...] teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva”. (p. 314).

A par dessa premissa, e incorporando os dizeres de Lopes e Macedo (2011), destacamos que as políticas são representadas por “[...] textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. (p. 258).

Mesmo com o predomínio do construtivismo, a partir de interesses e da *illusio* já firmada sobre as concepções críticas no campo da EF, ainda vimos indícios de ressignificação nos/dos PCN (1997b), pelos ideais progressistas oriundos dos anos 1980. Dito de outro modo, os debates sobre tais concepções, desde os anos 1980, por estarem solidificados no campo, acabam por torná-las dominantes, além de consagrar os agentes desse espaço social.

Os PCN para a EF objetivam orientar as práticas dos professores nas escolas, tendo como apoio as concepções pedagógicas. Não obstante, identificamos a ausência de explicação acerca dos fundamentos teóricos referentes a cada uma.

Também destacamos o seu processo de elaboração, de forma centralizada, uma vez que não houve a participação dos professores da área com atuação nas escolas da educação básica, tampouco dos “[...] diversos segmentos da sociedade civil que estão implicados com o campo educacional, tais como as associações científicas, os sindicatos, associações de alunos, associações de pais, entre outros. (CAPARROZ, 2003, p. 310).

Como descrito no próprio documento, tal participação limitou-se aos docentes da Escola da Vila⁹⁰, em conjunto com a Fundação Carlos Chagas, com consultoria, como citado anteriormente, do pesquisador espanhol César Coll que, fundamentado em Piaget, entende o ensino e a aprendizagem sob uma perspectiva construtivista.

De acordo com o ideário construtivista, espera-se que o educando tenha iniciativa, autonomia e saiba pensar, entre outras capacidades indispensáveis para a adaptação do cidadão na contemporaneidade. Concordamos com Trindade (2009), quando ressalta que “[...] o fim último do construtivismo atrela o desenvolvimento à prerrogativa de adaptação do indivíduo ao ambiente em que ele se encontre partícipe” (p. 11), excluindo-se, assim, qualquer possibilidade para questionar as mudanças sociais, mas apenas de se adaptar a elas, pois o aluno fica desprovido dos conhecimentos necessários para se posicionar criticamente perante a realidade.

Na parte dos PCN (BRASIL, 1998) que se refere aos conteúdos em EF, a inclusão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados aos próprios processos de aprendizagem tem o objetivo de construir autonomia dos alunos para aprender a aprender. Como já assinalado, tal objetivo é traçado para responder aos anseios do novo estágio do capitalismo, bem como da globalização da economia mundial, mesmo que, na prática, possa provocar outras aprendizagens.

Dessa forma, enfatizamos, mais uma vez, a partir do *contexto de influência* (BALL, 1994), que o documento em questão ratifica os pressupostos e as orientações

⁹⁰ A Escola da Vila é uma instituição privada de ensino. É pioneira no construtivismo, o que reforça a compreensão acerca da matriz teórica adotada nos PCN (1997), bem como o projeto neoliberal. Cf. <http://www.escoladavila.com.br/>.

estabelecidas pelos organismos internacionais em seu texto, ao trazer o aprender a aprender, um dos quatro pilares citados no Relatório Jacques Delors (1998).

Em estudos anteriores (FERNANDES, 2014), constatou-se que a inserção do ‘aprender a aprender’ nas discussões educacionais do presente século vai ao encontro da necessidade de preparar mão de obra que consiga satisfazer o mercado, em constante mudança, garantindo seu crescimento. Sob esse ponto de vista, o essencial não é o conhecimento propriamente dito, mas desenvolver, nos estudantes, suas capacidades operativas e/ou cognitivas.

Com o advento das novas tecnologias, impõe-se, aos indivíduos, a busca incessante por aperfeiçoamento, de maneira a garantir a empregabilidade. Saviani (2010) afirma que “[...] na situação atual, o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. (p. 432-433, grifo do autor). Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, de oportunizar uma formação em que o trabalhador saiba conviver com a instabilidade do mercado.

Em face dessas considerações, chama-nos a atenção o fato de que, nos PCN (BRASIL, 1998), a EF escolar é

[...] uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29).

O referido texto curricular, ao fundamentar a EF a partir de uma pluralidade de concepções,⁹¹ com bases ontológicas e epistemológicas distintas, portanto, antagônicas, e ao adotar a cultura corporal de movimento como objeto de estudo, expressa o ecletismo teórico anteriormente citado, bem como uma incoerência diante da matriz teórica claramente adotada pelo texto introdutório dos PCN (1997a).

Isso posto, culmina em um texto que exhibe a influência dos discursos de diferentes agentes participantes em sua elaboração, “[...] aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências

⁹¹As concepções do texto dos PCN (BRASIL, 1998) para a EF estão explicitadas no capítulo 1 desta tese.

e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar”. (BALL, 2001, p.102).

O texto dos PCN (BRASIL, 1997b) para a EF, caracterizado como um texto político, sob a influência do texto introdutório, como assinala Mainardes (2006), não contém coerência e clareza. Também é contraditório, uma vez que esse tipo de texto resulta de disputas e acordos. Os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política, com interpretações variadas.

O texto político incorpora interesses e crenças diversas, o que faz com que projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. (LOPES; MACEDO, 2011).

Isso implica dizer que, mesmo diante da matriz teórica adotada na parte introdutória dos PCN (BRASIL, 1997a), o caderno referente à EF abarca as diferentes concepções pedagógicas da área, inclusive as críticas, consideradas contra-hegemônicas, passando a influenciar a prática dos professores nas décadas subsequentes. Tal prática é “[...] definida como resultado incorporado de uma trajetória social”. (BOURDIEU, 2001b, p. 45).

Entendemos que as manifestações da cultura corporal de movimento, anunciadas nos PCN (BRASIL, 1998),

[...] significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. (BRACHT, 2005, p. 100).

A Cultura Corporal de Movimento, visão do objeto da EF, constitui-se como parte da totalidade humana. A partir dos conteúdos como os jogos, os esportes, a dança, as lutas, as brincadeiras e as ginásticas, propicia uma formação crítica acerca das práticas corporais existentes na sociedade, caracterizando o rompimento com a EF utilitarista, que não problematiza nem discute as contradições sociais.

Ao adotarem a cultura corporal de movimento, chama-nos a atenção, nos PCN (BRASIL, 1998), o fato de os agentes dominantes⁹², isto é, os que definem o jogo no campo da EF, não terem participado da produção do documento. Tal ausência é detectada pela falta de literatura produzida por tais agentes, o que pode justificar o não aprofundamento das discussões políticas e pedagógicas referentes às concepções pedagógicas da área, incluindo as críticas no que tange aos conhecimentos abordados em cada uma delas.

Conforme apontado anteriormente, o texto curricular, no que se refere às concepções críticas, entende a EF “[...] como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1998, p. 26), em que esses conhecimentos são os relacionados às práticas corporais, associando questões sociais, políticas e econômicas, com o intuito de propiciar ao aluno subsídios para compreender a realidade social de forma crítica.

Um exemplo disso está no levantamento de questões sobre o motivo pelo qual o esporte é considerado um meio para minimizar a exclusão social⁹³, quando, na verdade, é um direito social, ou seja, uma garantia constitucional. Conforme o exposto, o discurso visa a romper com o entendimento do corpo atrelado às questões biológicas, ao incorporar assuntos condizentes com uma formação crítica na escola.

Entretanto, a 2ª parte dos PCN (BRASIL, 1998) insere a organização dos conteúdos⁹⁴ a serem ensinados nos anos finais do ensino fundamental em três blocos (*Esportes, jogos, lutas e ginásticas, Atividades rítmicas e expressivas e Conhecimentos sobre o corpo*), com orientação para que sua distribuição e desenvolvimento esteja em conformidade com o projeto pedagógico de cada escola e com a especificidade de cada grupo, de acordo com o parágrafo 3º da LDBEN n. 9394/96.

Na orientação prescrita no bloco *Conhecimentos sobre o corpo*, para o ensino de conhecimentos de anatomia, fisiologia, biomecânica, bioquímica, além de hábitos posturais e atitudes corporais, com o intento de conhecer melhor o corpo, os conceitos e procedimentos descritos para os alunos dos anos finais do ensino fundamental devem:

⁹²Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, entre outros.

⁹³ Existe um discurso legitimado de que, por meio do esporte, é possível evitar a violência e as drogas entre adolescentes e jovens. A esse respeito, cabe citar o Programa “Segundo tempo”, atuante com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

⁹⁴Os conteúdos selecionados e distribuídos nos três blocos consideram a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

Identificar as capacidades físicas básicas, compreender os aspectos relacionados com a boa postura, compreender as relações entre as capacidades físicas e as práticas da cultura corporal de movimento, compreender as técnicas de desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas básicas, vivenciar diferentes formas de desenvolvimento das capacidades físicas básicas, Identificar as funções orgânicas relacionadas às atividades motoras, participar de vivências corporais que ampliem a percepção do corpo sensível e do corpo emotivo, conhecer os efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a saúde, compreender os mecanismos e fatores que facilitam a aprendizagem motora e compreender os fatores fisiológicos que incidem sobre as características da motricidade masculina e feminina. (BRASIL, 1998, p.45).

Esses conhecimentos científicos, oriundos da biologia, prescritos no bloco, atestam o predomínio da vertente científica da EF, já discutida no capítulo 1 e oposta ao entendimento de uma EF de cunho pedagógico, como a proposta da Cultura Corporal de Movimento, pois “os estudos em biomecânica, aprendizagem motora, biologia do exercício e outras áreas devem servir de suporte científico para o desenvolvimento das práticas corporais”. (TABORDA DE OLIVEIRA, 1997, p. 98). O autor assinala que tais práticas “[...] não podem continuar sendo entendidas apenas como manifestação cinestésica, uma vez que trazem em si a conformação dos signos sociais sua representação e transmissão”. (1997, p. 98).

Nos conceitos estabelecidos para o bloco *Esportes, jogos, lutas e ginásticas*, os PCN (BRASIL, 1998) trazem os seguintes conteúdos:

compreensão dos aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos esportes e às ginásticas, participação em jogos, lutas, e esportes dentro do contexto escolar de forma recreativa, participação em jogos, lutas, e esportes dentro do contexto escolar de forma competitiva, vivência de jogos cooperativos, desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras por meio das práticas da cultura corporal de movimento, e compreensão e vivência dos aspectos relacionados à repetição e à qualidade do movimento na aprendizagem do gesto esportivo. (BRASIL, 1998, p.76).

Por fim, no bloco de conteúdos *Atividades rítmicas e expressiva*, os PCN incluem as “[...] manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção

explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal”. (BRASIL, 1998, p. 71).

Os alunos devem, ao longo do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental,

[...] compreender os aspectos histórico-sociais das danças, perceber o ritmo pessoal e o grupal, desenvolver a noção espaço/tempo vinculada ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro, explorar gestos e códigos de outros movimentos corporais não abordados nos outros blocos, compreender o processo expressivo partindo do código individual de cada um para o coletivo (mímicas individuais, representações de cenas do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo), perceber os limites corporais na vivência dos movimentos rítmicos e expressivos, ter predisposição para superar seus próprios limites nas vivências rítmicas e expressivas, vivenciar danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação (carnaval, escola de samba e seus integrantes, frevo, capoeira, bumba-meu-boi etc.), reconhecer e se apropriar dos princípios básicos para construção de desenhos coreográficos e coreografias simples, vivenciar a aplicação dos princípios básicos na construção de desenhos coreográficos, vivenciar as manifestações das danças urbanas mais emergentes e compreensão do seu contexto originário e vivenciar danças populares regionais, nacionais e internacionais e compreender o contexto sociocultural onde se desenvolvem. (BRASIL, 1998).

Essa seleção de conhecimentos leva-nos a afirmar que os TDC, além de serem projetos eminentemente ideológicos, informam que as comunidades disciplinares são, ou não, influenciadas pelo debate do/no campo da EF. Essas informações permitem apreender as influências exercidas pelo e sobre o Estado, seja por grupos de especialistas, não apenas cientistas, mas também por políticos, empresários, banqueiros, ou pelos profissionais da educação requisitando espaços de participação, debates e decisão, entre outros.

Mediante essa exposição, isto é, tomando por base os textos produzidos no contexto de influência, em níveis internacional e nacional, como o caso dos PCN de EF e os conteúdos neles selecionados e distribuídos para os anos finais do ensino fundamental, compreendemos que as “[...] políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

No próximo capítulo, ao considerarmos o conhecimento⁹⁵ e sua apropriação nos TDC de EF para as redes estaduais da região Centro-Oeste do Brasil, intentamos investigar as diferentes leituras e interpretações realizadas pelos seus elaboradores, bem como os outros sentidos produzidos e que materializam as políticas curriculares locais.

⁹⁵Os documentos elaborados pelas secretarias estaduais de ensino da região Centro-oeste foram publicados posteriormente aos PCN (BRASIL, 1997, 1998). Desse modo, entendemos que os agentes que participaram da produção desses documentos possuíam conhecimento e se apropriaram do discurso do texto que compõe a política curricular do MEC.

3 TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: de política curricular às *illusions* do campo (as concepções e seus conhecimentos)

A illusio é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] É estar em, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos envolvidos merecem ser perseguidos. (BOURDIEU, 2001b, p. 139-140).

No contexto das mudanças curriculares e com a premissa de garantir o direito à educação pública de qualidade da região Centro-Oeste do Brasil, os governos dos estados de Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Goiás (GO), além do Distrito Federal (DF), iniciaram um movimento de reforma curricular para todas as etapas da educação básica e modalidades de educação, culminando com a elaboração e publicação de TDC.

Tais documentos orientam o processo de aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas das redes estaduais⁹⁶ de ensino. Também contêm orientações para os professores, ofertam descritores e projetam os processos avaliativos, parecendo dar forma às políticas curriculares desses estados.

Convém registrar que tais documentos,

desde sua gênese como macro texto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula [...] (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registros no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é uma relação social. (SILVA, 2003, p. 22).

Isso posto, tomamos esses TDC como parte da expressão de política curricular, no período de 2009 a 2013, formulada a partir de influências de múltiplos contextos de produção, que acabam por produzir “[...] novos sentidos e significados”. (LOPES, 2006,

⁹⁶ De acordo com os resultados do censo da educação básica 2019, o total de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental nessas redes de ensino correspondia a 41,6%.

p. 39). Dito de outro modo, ao serem analisados e lidos por diferentes indivíduos e nos diferentes contextos, os TDC são objeto de diversas interpretações, algumas autorizadas e outras não, em decorrências dos interesses e influências durante a sua produção e implementação.

Esses TDC são tomados como parte da expressão da política curricular pois, como elucida Lopes (2004):

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. (LOPES, 2004, p. 111).

Mesmo constituídos como objetos e fontes neste estudo, os TDC de EF, incursionamos por outro conjunto documental, elaborado também por essas redes, por conterem discursos que auxiliam na compreensão da política curricular em cada estado da região.

Além de assumir a condição de política curricular, os TDC de EF configuram-se como ferramentas no/do processo de análise da distribuição do conhecimento científico, idealizados pela/na aproximação com as sistematizações possíveis, em um campo permeado de *illusions*.

Acrescemos, a isso, que materializam discursos acerca da EF e de sua condição nos processos de escolarização, operados pela influência de diferentes grupos ou comunidades disciplinares, com interesses distintos, fazendo-se presente em disputas por poder (material e simbólico) e hegemonia, no que se refere às concepções de currículo, bem como aos conhecimentos selecionados e distribuídos⁹⁷.

Nessa seleção, apenas parte dos conhecimentos compõe os TDC pois, como assinala Silva (2013): “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (p. 15). Isso implica reconhecer que a escolha por um ou outro conhecimento se efetiva em meio a disputas por legitimidade, fato que determina quais estarão presentes e quais serão marginalizados.

⁹⁷ Sobre a distribuição de conhecimentos, retomar o conceito apresentado por Tavares Silva (2017) nas Notas Introdutórias.

Atentamos, então, para quais conhecimentos especializados tomam parte no processo de escolarização, quais são relevantes e ampliam os conhecimentos trazidos pelos alunos de seu cotidiano. Os conhecimentos são construídos, no caso da EF, por especialistas, em centros de pesquisas fora da escola, capazes de propiciar emancipação, pois passam da condição de cotidiano, isto é, conhecimentos das experiências nas diferentes práticas da cultura corporal, ampliados para conhecimentos científicos.

Importa retomar as análises no interior do campo da EF, para a identificação da presença, ou ausência, de conhecimentos oriundos das ciências biológicas. Somente a partir dos anos 1980, no auge do movimento crítico/renovador da área, esses conhecimentos foram problematizados pelos conhecimentos das ciências humanas e sociais, com o intuito de construir uma EF crítica.

Tal problematização no campo da EF estabelece-se em meio a lutas por legitimação, fundamentando-se ora nos conhecimentos oriundos das ciências biológicas/naturais⁹⁸, ora das ciências humanas/sociais (o que não propicia o conhecimento de sua totalidade), ou nos conhecimentos advindos das duas ciências, mas sempre na busca pelo monopólio teórico e prático na área.

A educação física, por tradição, sempre buscou identificar e definir conceitualmente as diferentes modalidades de intervenção que seu campo profissional abarca. É constante a luta que trava por argumentos que lhe fundamentem científica e/ou pedagogicamente, seja do ponto de vista acadêmico, profissional ou educacional. Nela, a busca por legitimidade e status dá origem a toda uma produção de narrativas. (ROCHA JÚNIOR, 2005, p. 69).

Dessa forma, identificar os conhecimentos das *illusions* presentes nos TDC, elaborados e publicados pelas redes estaduais de ensino, incorre, de um lado, na indicação/retrato dos contextos de escolha desses conhecimentos, com caráter próprio, constituidor da identidade escolar desses documentos. De outro, na definição dos conhecimentos especializados, ancorados nessa identidade que delimita a compreensão

⁹⁸ A influência das ciências naturais na EF “[...] mostrou-se determinante, talvez pela sua atuação sobre e por meio do corpo. O fato é que, por considerar o corpo somente como entidade biológica, a Educação Física Escolar atua homogeneamente, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos. O pressuposto é o de que o corpo, sendo um conjunto biológico, responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes. Isso talvez explique a padronização das aulas de Educação Física”. (DAOLIO, 1996, p. 41).

da finalidade formativa das redes de ensino e que habitam nas *illusions* das comunidades disciplinares, que formalizam os documentos.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÕES DOS CONHECIMENTOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aqui investigamos, nos TDC, os discursos político-curriculares acerca dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar em EF (contextualizações), idealizados/realizados por grupos epistêmicos distintos, com o intuito de identificar sua contribuição para legitimar a oficialidade no/do campo da EF, ao mesmo tempo que recontextualizadores de sua produção em âmbito local.

Tais discursos, ao serem produzidos por esses grupos, de um lado, representam a ortodoxia, ou seja, os dominantes detentores de um maior volume de capital simbólico, que lutam pela conservação da estrutura do campo em questão e, por meio dessa conservação, pela conservação do mundo social. De outro, a heterodoxia, isto é, os dominados detentores de um menor número de capital simbólico lutam pela transformação da estrutura do campo em questão e, por meio dessa transformação, pela transformação do mundo social.

Como define Galian (2016), os TDC

[...] podem ser considerados o resultado das transformações do conhecimento especializado em um novo texto, que visa à organização do trabalho das escolas e dos professores. Esses documentos constituem, portanto, uma referência para a constituição do conhecimento real [...]. (GALIAN, 2016, p. 1001).

Como portadores de discursos político-curriculares criados pelo Estado, expressam a autoridade que legitima a linguagem institucional (BOURDIEU, 2008), organizados com objetivos, métodos e conteúdos de ensino e alicerçados em um projeto resultante de embates vinculados a um projeto social.

Analisá-los sem a intenção de emitir juízo de valor acerca do seu conteúdo não nos afasta da premissa de que seguem as determinações ideológicas dos grupos políticos, que à época administravam os estados e o Distrito Federal (DF).

Ou seja, os discursos desses documentos não são neutros, uma vez que se originam no contexto de influência onde as políticas públicas são iniciadas e os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das publicações e do que significa ser educado nas distintas relações espaço-temporais.

Os contextos dos textos que analisamos a seguir são os locais onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral e, neste caso, da política do conhecimento oficial em EF.

Iniciamos tal discussão pela política curricular do Distrito Federal (DF), materializada em um conjunto documental de oito cadernos, publicados no ano de 2013, ofertando pressupostos teóricos e metodológicos para a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais), o ensino médio, a educação profissional e a distância, a educação de jovens e adultos e a educação especial, com vistas a nortear o trabalho docente nas escolas.

De acordo com o Relatório de Gestão e Políticas Públicas (2011-2014), a elaboração desses documentos, intitulados *Currículo em Movimento*, de forma experimental, iniciou-se no ano de 2010, com participação de profissionais da educação, comunidade escolar e gestores. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Conforme prescrição documental (DISTRITO FEDERAL, 2013a), tal política disseminada na administração do Partido dos Trabalhadores (PT), no governo de Agnelo Queiroz, no período de 2011 a 2015, objetivava promover educação pública de qualidade, estabelecendo parceria entre a SEE e o governo federal.

A ampliação da parceria entre a SEE e o governo federal ocorreu pela ação do governo em disponibilizar, para as Unidades da Federação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Compromisso de Metas Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumentos para o planejamento e a execução da política pública relativa à educação brasileira. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Conforme o Relatório de Gestão e Políticas Públicas (2011-2014), elaborado pela SEE e publicado no ano de 2014, “[...] a gestão teve como base de políticas públicas o investimento em ações voltadas à expansão e ao fortalecimento de uma educação pública, integral, democrática, gratuita e de qualidade social”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 1). Diante dessas considerações, o Relatório em questão ‘copiou’ partes de textos produzidos no contexto de influência em nível nacional, isto é, partes do texto da

Constituição Federal (1988), bem como da LDB n. 9394/96, ratificando, assim, que o contexto mantinha “[...] uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto.”. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Em relação ao currículo, segundo o documento em questão, a SEE, na busca por uma educação de qualidade, não teve como objetivo apenas assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas oferecer uma política curricular que garantisse as aprendizagens. Para tanto, “[...] teve como desafio sistematizar e implementar um currículo integrado, no qual os conteúdos mantivessem uma relação aberta entre si, a fim de atender aos propósitos educacionais em uma sociedade democrática. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16). Tal proposição culminou na implementação do conjunto documental, *Currículo em Movimento*.

Com foco na EF para os anos finais do ensino fundamental, do conjunto documental anteriormente citado, atemo-nos a apenas dois documentos:

Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2013a), documento auxiliar para as análises do documento;

Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2013b), que trata especificamente da EF nessa etapa da educação básica.

O Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos (2013a), prescreve os pressupostos teóricos do currículo, bem como justifica a opção da rede pela organização do ensino fundamental em ciclos⁹⁹ para as aprendizagens,

[...] por temáticas/eixos transversais de interesse social: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. Além dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo. (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 65).

⁹⁹ Tipo de organização que difere do sistema seriado, em que o aluno, ao final de cada ano letivo, é aprovado ou reprovado.

Em meio a essa justificação, apresenta a concepção de educação integral, como fundamento do currículo, tendo como princípios

[...] integralidade, intersectorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica. (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p.11).

O currículo fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, opção teórico-metodológica, de forma a considerar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, além de compreender que a democratização do acesso à escola para as classes populares requer reinvenção, “[...] tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Tal fundamentação indica, como argumento, a retomada vigorosa da luta contra “[...] a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, e com isso, [...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 25-26 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 31). Dessa forma, os pressupostos teóricos do currículo são a teoria crítica e pós-crítica. Esta última, de acordo com Silva (2013), abre espaço propício para discutir diferentes temas como, por exemplo, raça, gênero, sexualidade e etnia, não se limitando a analisar o poder restritamente no campo das relações econômicas do capitalismo, isto é, traz ao debate as relações entre currículo, cultura e poder.

Esclarecemos que o termo pós não tem significado temporal, isto é,

pós-crítico não é uma concepção que surge após o pensamento crítico; tampouco é entendido como movimento de oposição, ou seja, pós-crítico, pós-moderno, pós-colonial não é um modo de pensar contrário às concepções do pensamento crítico, do pensamento moderno ou do pensamento colonial. Em vez disso, o termo “pós” expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 136, grifo no original).

Dessa forma, o currículo do DF tem a intenção de realizar “[...] conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 22), o que ratifica o rompimento com a concepção tradicional de currículo.

O documento intitulado *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (DISTRITO FEDERAL, 2013b), elaborado e publicado no mesmo ano e na mesma administração, insere, em sua estrutura, a EF e outras áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Arte Visual, Arte Cênica, Música), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Ensino Religioso.

Em relação à concepção de educação adotada, desde a Introdução não encontramos a mesma ancoragem teórica apresentada no documento de Pressupostos Teóricos, qual seja:

[...] **na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural**, considerando que o trabalho pedagógico apoia-se na prática social e, por meio da mediação, da linguagem e da cultura, as aprendizagens ocorrerão na interação do sujeito com o meio e com os outros. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 16, grifo nosso).

Tendo como base o referencial marxista, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural são coerentes com uma formação que favorece, ao aluno, o acesso ao saber elaborado e sistematizado pelas gerações anteriores, para, assim, se desenvolver e transformar a realidade, e não apenas aceitá-la como se mostra.

Na parte específica da EF, o texto curricular registra que “[...] trata pedagogicamente de saberes relativos a movimentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, **constituindo campo da Cultura Corporal**”. (DISTRITO FEDERAL, p. 72, 2013b, grifo nosso). Desse modo, ao fundamentar-se na perspectiva histórico-cultural, o documento seleciona a cultura corporal e as diferentes manifestações corporais historicamente construídas pela humanidade.

A cultura corporal, como objeto de estudo da EF, é

[...] uma parte do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. A Educação Física estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressiva, superadora da cultura de classes dominantes. (SOARES *et al.*, 1992, p. 127-128).

Como objeto de estudo da EF, a cultura corporal está próxima da concepção crítico-superadora¹⁰⁰, de base marxista que, ancorada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), propõe um ensino imerso nos interesses da classe trabalhadora. A par disso, o documento reforça:

As práticas que constituem a cultura corporal podem ser compreendidas como o conjunto de danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas, atividades rítmico-expressivas e outras intimamente ligadas às práticas sociais construídas e reconstruídas no transcorrer da história humana. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 72).

Segundo a visão crítico-superadora, a EF objetiva inserir o aluno na experimentação das diferentes manifestações corporais, com a finalidade de entender como se manifestam na sociedade, analisando os motivos pelos quais determinadas manifestações são privilegiadas socialmente, em detrimento de outras. “A Educação Física trata pedagogicamente de saberes relativos a movimentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, **constituindo campo da Cultura Corporal**”. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 72, grifo nosso).

A referida concepção sustenta conceitos de homem e de sociedade socialista, com base epistemológica no materialismo histórico dialético, que entende possibilitar ao aluno a interpretação e a intervenção na realidade, superando a visão reducionista entre a

¹⁰⁰ Tal concepção é a base metodológica do documento analisado neste estudo.

biologia e a psicologia (muito comum no trato com a EF), de forma a tratar o conteúdo da área no campo da cultura corporal.

“Como campo de conhecimento pedagógico ligado à cultura corporal, a Educação Física contribui para a formação integral do estudante nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora”. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 72). No que se refere aos conteúdos de EF selecionados para os anos finais do Ensino Fundamental, o texto curricular aborda:

A especificação de conteúdos relativos a elementos da cultura corporal (esporte, ginástica, jogos, lutas, atividades rítmico-expressivas), pela própria característica de construção permanente dessas práticas, aborda vasto rol de movimentos, que muitas vezes vão modificando-se, o que possibilita ao professor não restringir-se a conteúdos relacionados na proposta curricular. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 73).

Em face do exposto, deparamo-nos com o discurso da ampliação do acervo das manifestações corporais dos alunos, uma vez que os conteúdos selecionados para essa etapa da educação básica, como a dança, esportes, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, entre outros, tem como objetivo formar o aluno de maneira crítica, por meio de seus conhecimentos específicos, contrapondo-se à ideia de EF como atividade ou exercício físico.

Entretanto, na listagem dos conteúdos para o 6º ao 9º ano, identificamos uma seleção, ainda que pontual, associada às concepções não críticas, como o caso da psicomotricidade e do desenvolvimentismo, bem como a inserção de conteúdos de anatomia, biomecânica e fisiologia do exercício, o que ratifica a presença das ciências biológicas e de diferentes concepções (críticas e não críticas) no campo.

Essa pluralidade de concepções retrata, ainda, a influência dos PCN (BRASIL, 1997b, 1998) na prescrição curricular, uma vez que, ao fazer parte do contexto de produção de textos, chegam às escolas como norteadores do trabalho docente, sem, no entanto, estabelecer que o documento em questão foi utilizado pelos professores de todas as escolas do Brasil.

Fensterseifer (2001) sustenta:

Todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições, o que se por um lado é positivo, proporcionando a manifestação das diferentes vozes, uma vez que o

projeto em curso perde sua hegemonia, por outro, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale. (FENSTERSEIFER, 2001, p. 9).

Alguns tópicos acerca dos objetivos de aprendizagem traduzem-se nos conteúdos da cultura corporal em conjunto com a psicomotricidade para o 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, tendo como proposta o conhecimento, a participação, o reconhecimento e a capacidade dos alunos de relacionar os jogos, as lutas, os esportes, as ginásticas e as atividades rítmico-expressivas ao desenvolvimento das capacidades físicas e elementos psicomotores, como por exemplo, a lateralidade, o equilíbrio, a percepção espaço-temporal e a percepção viso-motora (óculo-pedal e óculo-manual).

De acordo com Bracht (1999), a psicomotricidade, fortemente criticada por não conferir à EF especificidade, subordina-se a outras disciplinas escolares, como, por exemplo, a Língua Portuguesa, isto é, entendendo-a como um instrumento para o aluno se apropriar de habilidades pertencentes a conteúdos de disciplinas historicamente mais importantes no currículo escolar. Essa compreensão acerca da EF, conforme discussões em seu campo, afasta-se do seu objeto de estudo, desconsiderando-a como componente curricular obrigatório.

Em relação à concepção desenvolvimentista, o referido documento, em seus objetivos, propõe que os alunos participem de atividades recreativas, que possibilitem combinação de habilidades motoras básicas e introdução de habilidades motoras específicas; desenvolvam tais habilidades em diversas modalidades esportivas, ginásticas e atividades rítmico-expressivas. Entre os conteúdos selecionados para o 6º e 7º anos, estão as habilidades locomotoras, as habilidades manipulativas propulsivas e as habilidades de estabilidade axial.

Acerca da orientação sobre conteúdos ligados à concepção desenvolvimentista, esclarecemos que

[...] a educação física trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de educação física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças. E a cultura seria reduzida a uma fase do desenvolvimento humano, que a criança poderia alcançar desde que passasse pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente. Nessa linha de pensamento se

chegaria à conclusão de que a atuação cultural de cada indivíduo dependeria prioritariamente da possibilidade de aquisição de habilidades motoras refinadas desenvolvidas nas aulas de educação física. (DAÓLIO, 2004, p. 28).

Já os conteúdos oriundos das ciências biológicas, isto é, os de anatomia, de biomecânica e de fisiologia, estão destacados por grupos musculares: dorsais, lombares, abdominais, dos membros superiores e inferiores e planos anatômicos¹⁰¹; as capacidades físicas força, velocidade, agilidade, resistência, flexibilidade; repouso, ritmo, intensidade, frequência, repetição e intervalos; posturas estáticas e dinâmicas de forma a praticar autocorreção postural no caminhar, sentar, carregar, equilibrar-se em deslocamento; autocorreção postural no caminhar, sentar, deitar, levantar carregar, equilibrar-se em deslocamento, desvios posturais (lordose, cifose, escoliose).

Tais conteúdos, anteriormente propostos nos PCN (BRASIL, 1997b) de EF, organizam-se da seguinte forma no Bloco¹⁰² Conhecimentos sobre o corpo:

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão. Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo). Os conhecimentos de biomecânica são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos posturais, como, por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos. (BRASIL, 1997b, p. 36).

Tendo como premissa a adoção da pedagogia histórico-crítica e da concepção pedagógica crítico-superadora, a cultura corporal, por meio das diferentes práticas corporais, figura selecionando as seguintes práticas: diferentes tipos de danças e jogos, lutas, atividades circenses, brincadeiras, exercícios ginásticos, além de outras como slackline, skate, leparkour, escalada, alpinismo, rapel, arvorismo, circuitos e trilhas etc.

¹⁰¹ Os planos anatômicos do corpo humano, não descritos no documento, são: frontal ou coronal (separa as partes anterior e posterior); Plano sagital (mediano sagital: passa através do meio do corpo e divide em duas partes iguais, esquerda e direita) e Plano horizontal ou plano axial ou transversal (separa a partes superior e inferior do corpo).

¹⁰² Os conteúdos nos PCN de EF (BRASIL, 1997b, 1998) organizam-se em três blocos, a saber: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas e Conhecimentos sobre o corpo.

Além de reforçar a dança como um dos conteúdos inerentes à EF, uma vez que se sugere o trabalho com diversos tipos regionais, nacionais e internacionais, seleciona práticas corporais atuais e realizadas em espaços que não o da escola, o que, de acordo com Bracht (2010, p. 8), “[...] demonstra a preocupação em ampliar o acervo cultural do aluno, bem como estabelecer um diálogo entre o conteúdo das aulas e a cultura contemporânea de nossos jovens”.

No documento em questão, encontramos uma diversidade de práticas ligadas à cultura corporal, fato que retrata o rompimento com a EF pautada exclusivamente na aptidão física e, em consequência, com os interesses do sistema capitalista, uma vez que passa a oferecer, aos alunos, conhecimentos que formem

[...] um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento. A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Por fim, em relação aos conhecimentos selecionados e distribuídos para os anos finais do ensino fundamental, o documento curricular do DF confirma a presença das vertentes científica e pedagógica, conhecimentos oriundos das ciências biológicas e humanas, o que ratifica a polarização do campo.

A política curricular da rede estadual de MT orienta-se por dois TDC:

Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica (2010a),¹⁰³ que aborda o ensino fundamental, o ensino médio e as modalidades de educação (campo, especial, indígena, EJA, quilombola), assumindo-se como um documento organizador da educação básica do estado, expressando não apenas o posicionamento do governo, mas também os anseios das escolas e comunidades em relação à educação, na perspectiva da emancipação humana a ser oferecida aos alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino (MATO GROSSO, 2010a); e *Orientações Curriculares: Área de Linguagens-Educação Básica* (MATO GROSSO, 2010b), foco de nossas análises, com prescrição para a EF e outras

¹⁰³ Documento auxiliar para as análises.

áreas do conhecimento como Artes, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa, todas integrantes da área de Linguagens.

Os dois TDC estão inseridos no projeto de administração de Silval da Cunha Barbosa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no período de 2010 a 2014. Sua elaboração iniciou-se no ano de 2008 pela/na ação dialógica entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPROS¹⁰⁴), assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade. Foi uma “[...] decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar” (MATO GROSSO, 2010a, p. 07).

A política de educação da rede estadual de MT pauta-se nos Ciclos de Formação Humana, normatizada pela Resolução n. 262/02-CEE/MT, com foco nas taxas de aprovação e reprovação, evasão e repetência, bem como na distorção idade/ano.

Um dos princípios da Política Educacional do estado de Mato Grosso organizada por Ciclos de Formação Humana é garantir aos alunos o acesso, a permanência na escola com direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, assegurando a terminalidade no Ensino Fundamental em 9 anos de estudo. (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

Para alcançar esse objetivo, firmou parceria com organizações privadas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, confirmado, assim, a análise de Adrião e Peroni (2009), segundo quem, normalmente, os gestores governamentais alegam “[...] como justificativa para a adoção de parceria a busca por certa ‘qualidade da educação’, ainda que esta seja imposta por avaliações externas e ditadas por uma lógica mercantil”. (p. 112, grifo no original).

A participação do privado na educação, pelas palavras de Ball (2004, p. 1122), “[...] está se firmando rapidamente como um melhor caminho (*the one best way*) para pensar a respeito da futura cessão do setor público”. O que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo

¹⁰⁴ Localizados em alguns municípios do estado de MT, os Centros são unidades administrativas da Secretaria Estadual de Educação de MT. São compostos por técnicos encarregados de colocar em prática a política de formação continuada dos profissionais da educação básica.

de mudanças nos mecanismos institucionais, entre eles os TDC, que são regulados e continuam a ser essenciais aos sistemas educativos.

Exemplo disso foi a implantação, no ano de 2010, do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA)¹⁰⁵, tendo como base o Programa de Gerenciamento Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007) que, ao dar ênfase aos resultados, utiliza-se de ferramentas para gerenciar a aprendizagem nos moldes do sistema empresarial, transferindo às escolas o conceito de ‘qualidade total’, com o objetivo de “[...] monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e efetivamente, para que as dificuldades sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar os problemas”. (MATO GROSSO, 2010, p. 03).

A rede optou pela organização¹⁰⁶ da escolaridade por ciclos de formação humana¹⁰⁷, propiciando ao aluno pensar a realidade de forma crítica, bem como orientar-se por um trabalho educativo, que pressupõe a articulação dos eixos estruturantes *conhecimento, trabalho e cultura* em todas as áreas do conhecimento. (MATO GROSSO, 2010a, p. 07). Tal organização, difere da seriação, pois “procura adaptar-se aos ciclos da vida, às fases do desenvolvimento humano” e desencadeia o que os documentos denominam de “processo de enturmação por idade”. (p. 56, grifo no original).

Essa opção remonta ao ano de 1999, quando o “estado de Mato Grosso centrou esforços na focalização de uma política pública para o Ensino Fundamental, sendo a ‘Escola Ciclada de Mato Grosso’, implantada em todas as escolas da rede estadual de ensino”. (AMARAL, 2014, p. 23-24, grifo no original). Atualmente, a Escola em questão denomina-se Ciclos de Formação Humana de Mato Grosso.

¹⁰⁵ Plataforma modular e personalizável, adaptável a realidades distintas, que permite gerenciar, online, os vários processos educativos. Este sistema integrado de gerenciamento serve de suporte às atividades escolares, administrativas e de gerenciamento – dentro e fora da sala de aula. A sua maior valia reside na agilização dos processos, no aumento da eficiência dos serviços e da qualidade do ensino, dando resposta às necessidades mais específicas dos vários intervenientes no processo educativo. Esta solução pode ser utilizada por diferentes organismos: governos, prefeituras ou escolas. Disponível em: <http://edubox.pt/siga/br/>.

¹⁰⁶ Essa organização por ciclos de formação humana dispõe os alunos conforme a idade, levando em consideração o desenvolvimento humano desde a infância (6 a 8 anos), passando pela pré-adolescência (9 a 11 anos) até a adolescência (12 a 14 anos). De acordo com Mainardes (2011, p. 4), objetiva “[...] superar a escola seriada e suas limitações (reprovação, seletividade, exclusão, etc)”.

¹⁰⁷ O documento conceitua formação humana como a antítese da repetição, pois entende que “A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Desempenhos padronizados, repetição e treinamento, quando precedem a formação humana geral, embotam a criatividade, suprimem a liberdade e reduzem o ser humano à passividade.” (MATO GROSSO, 2010a, p. 45).

Como mencionado, a escolha pela organização da escolaridade em ciclos na política curricular do estado de MT constitui-se, também, como medida para a não repetência, isto é, trata-se de uma

[...] proposta que permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. (BRASIL, 1997a, p. 42).

Dessa forma, o TDC em análise (MATO GROSSO, 2010b) mantém aproximações com os PCN (1997a) e ancora-se na LDBEN n. 9394/96, Art. 23, ao especificar a possibilidade de organização da educação básica 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 recomendar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), de acordo com Mainardes (2009, p. 11), sugere “[...] a divisão dos 8 anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada”. Entretanto, o autor destaca que o documento não rompe com a ideia de seriação. Vale ressaltar a reinterpretação dos PCN (1997a) na política do estado de MT, no contexto de produção de texto, em virtude de diferentes interesses e disputas.

No documento *Orientações Curriculares: Área de Linguagens-Educação Básica* (MATO GROSSO, 2010b), em relação à parte específica da EF para os anos finais do Ensino Fundamental (2º Ciclo/4º ao 6º ano, 9 a 11 anos e 3º Ciclo/7º ao 9º ano, 12 a 14 anos), embora não informe explicitamente qual a concepção de EF adotada, aponta elementos de uma concepção crítica ao tratar sobre a cultura corporal, compreendendo as lutas, as ginásticas, os jogos e os esportes, em que tais manifestações corporais são consideradas como expressões da linguagem.

Ao se considerar a linguagem na perspectiva de interação, deve-se compreender a Educação Física Escolar, por meio dos conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento, como o que deve pedagogicamente ser considerado por essa área, **concebendo o**

reconhecimento de si e do mundo por meio das manifestações dessa cultura corporal. (MATO GROSSO, 2010b, p. 30, grifo nosso).

Em conformidade com tal consideração e apoiado na utilização de diversos autores¹⁰⁸ para fundamentar a educação básica no estado de MT, o documento *Orientações Curriculares: Concepções para a educação básica* (2010a) incursiona por bases teóricas e epistemológicas distintas no que concerne à concepção de EF, adotada no documento para a área de linguagens.

No documento referente à parte específica da EF, a área

[...] historicamente, tem suas referências pedagógicas na **Cultura Corporal de Movimento** que é trabalhada por práticas corporais nomeadas jogos, danças, esportes, atividades rítmicas expressivas, lutas e ginásticas, entre outras manifestações que, segundo Soares *et al.* (2009), se constituirão como conteúdos da disciplina. (MATO GROSSO, 2010b, p. 20, grifo nosso).

Na sequência, o TDC revela a preocupação com uma EF humanizadora e crítica que, por meio do corpo, busca a emancipação do aluno a partir da aprendizagem de diferentes manifestações corporais, caracterizando, assim, o afastamento da visão biologicista da área, entendendo o aluno como um ser humano dotado de outras dimensões necessárias a uma formação integral, como, por exemplo, a cultural.

Para tanto, conceitua Cultura Corporal de Movimento como “[...] o conhecimento pedagógico da Educação Física, historicamente construído como o que melhor representa a perspectiva de Educação Física e da Linguagem, por contemplar uma dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento”. (MATO GROSSO, 2010b, p. 81).

Vale ressaltar a preocupação observada no TDC, em não priorizar o esporte ao longo do 3º ciclo, tendo em vista a importância da diversidade das práticas corporais na EF escolar, contrapondo-se às práticas esportivizadas, isto é, voltadas para a aprendizagem de técnicas e táticas das modalidades esportivas e, em consequência, para uma formação acrítica do aluno, desvincilhada de questões sociais, políticas, culturais e econômicas.

Não cabe mais pensar o esporte como único conteúdo da Educação Física. Priorizar este ou aquele conteúdo supõe o parcelamento dessa

¹⁰⁸ Antônio Gramsci, Paulo Freire, Moisey Pistrak, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget.

cultura corporal, a negação de importantes conhecimentos construídos historicamente no contexto sociocultural relacionados às outras práticas corporais. (MATO GROSSO, 2010b, p. 40).

O TDC para a EF não orienta para a exclusão do conteúdo esporte nas aulas, apenas reforça a preocupação em oferecer a aprendizagem de outros conteúdos da cultura corporal. Entendemos tal preocupação, uma vez que o esporte ainda é, em muitos espaços, inclusive o escolar, prática hegemônica na EF. Sobre tal fato, recorremos a Castellani Filho (1998), que explicita o motivo pelo qual o esporte se apresenta como tema central da ação pedagógica:

[...] a propalada esportivização da Educação Física trouxe como consequência, o fortalecimento de posturas equivocadas que levaram à sua desconsideração como conteúdo dela. Não atentaram para o fato de que a sua desesportivização deve ser compreendida como uma crítica à mentalidade esportiva dominante na escola, responsável por vê-la como uma instituição mais do que adequada para vir atender aos objetivos próprios da instituição esportiva (em última instância, a otimização do rendimento físicoesportivo) e não como uma crítica ao esporte, prática social — portanto, construção histórica — que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, apresenta-se como um dos seus mais relevantes fenômenos socioculturais. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 38).

Contudo, se não há uma orientação para o esporte, a partir de uma perspectiva crítica, tampouco identifica elementos que permitam ao aluno compreendê-lo como uma manifestação corporal, que necessita ser estudada, considerando os aspectos históricos, econômicos e políticos. Como esclarece Bracht (2000), em tal perspectiva, o que se

[...] propôs/propõe, não é a abolição do ensino de técnicas, ou seja, a abolição da aprendizagem de destrezas motoras esportivas. Propõe sim, o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte. (BRACHT, 2000, p. 16).

No 3º ciclo do ensino fundamental, estão os seguintes eixos articuladores: Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática; Apropriação do sistema de representação das linguagens; e Formação sociocultural nas diferentes linguagens, sendo “[...] fundamentais no processo de ensino/aprendizagem e na prática precisam ser coordenados e articulados entre si”. (MATO GROSSO, 2010b, p. 8).

Para cada eixo, este TDC indica o desenvolvimento de capacidades e inclui descritores, “[...] definidos como evidências da construção de capacidades do(a)/no(a) estudante. Seu conjunto compõe o perfil em desenvolvimento, ou perfil de saída em cada ciclo”. (MATO GROSSO, 2010b, p. 10). Em outras palavras, os descritores têm como objetivo evidenciar o diagnóstico da realidade ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Mainardes (2011) registra:

Diversas redes de ensino têm optado pela definição de expectativas de aprendizagem, capacidades de aprendizagem, matrizes de habilidades ou listas de objetivos a serem atingidos ao final de um ano ou de um ciclo. Essa mudança se deve, em parte, pelo interesse das redes de ensino em aumentar o IDEB e o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. (MAINARDES, 2011, p. 10).

Inferimos, então, que a opção por um conjunto de descritores reunidos em tópicos ao longo do 3º ciclo do ensino fundamental, etapa da educação básica, que antecede o ensino médio, tem como objetivo contribuir para a aferição de determinadas habilidades dos alunos nas avaliações externas. No ano de 2009, a EF passou a ser avaliada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que considera as competências e habilidades apreendidas pelos alunos em todo o processo de escolarização, com peso maior para as do ensino médio.

A EF está inserida na área de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias* e na Matriz de Referência¹⁰⁹ do ENEM, a partir da competência *Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade, pela qual busca-se aferir se os alunos reconhecem: as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social; a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas; e a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.* (BRASIL, 2009).

¹⁰⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.

Considerando que o documento curricular para a EF nessa rede é do ano de 2010, inferimos a influência dessa matriz em seu texto, isto é, da política nacional de avaliação para o ensino médio.

Na EF para o 3º ciclo nas *Orientações Curriculares: Área de Linguagens-Educação Básica* (MATO GROSSO, 2010b), a partir do eixo *Linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática*, prescreve-se que o aluno desenvolverá a capacidade de compreender e utilizar as linguagens, tendo os seguintes descritores:

reconhece o corpo em todas as suas dimensões; usufrui do corpo enquanto movimento; conscientiza-se do corpo e de suas possibilidades de movimento; reconhece as manifestações corporais sistematizadas; produz significado por meio das manifestações corporais; respeita e ressignifica as práticas corporais; vivencia com autonomia as possibilidades de movimentos; estabelece relações apropriando-se dos diferentes significados das práticas corporais; amplia os conhecimentos relacionados ao corpo e às suas possibilidades de movimento. (MATO GROSSO, 2010b, p.47).

Ainda no mesmo eixo, encontra-se a orientação para desenvolver a capacidade de ler, compreender e construir diferentes textos. Para tanto, são consideradas as condições de produção, recepção e circulação associadas ao descritor em movimento, ampliando

[...] os conhecimentos sobre as possibilidades de movimento; usufrui conscientemente das práticas corporais; inventa e reinventa novas práticas corporais de forma crítica e reflexiva; constrói novas possibilidades para a resolução de problemas relacionados ao movimento pertinente às práticas corporais. (MATO GROSSO, 2010b, p. 49).

No eixo *Apropriação do sistema de representação das linguagens*, a primeira capacidade a ser desenvolvida é codificar, decodificar e ressignificar sistemas das diferentes linguagens. Os descritores relacionados são:

vivencia os gestos que caracterizam cada elemento da cultura corporal de movimento (dança, jogos, lutas, esportes, ginástica e conhecimento sobre o corpo); reinventa, a partir das práticas vivenciadas, novos gestos-motores. (MATO GROSSO, 2010b, p. 50).

No último eixo, *Formação sociocultural nas diferentes linguagens*, ao fim do 3º ciclo, o encaminhamento é para o aluno desenvolver a capacidade de fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação, tendo como descritores:

cria novos movimentos para as práticas vivenciadas, até mesmo novas práticas; aprofunda-se conceitualmente nos conhecimentos relacionados a cultura corporal de movimento; organiza momentos para a realização de práticas corporais dos elementos da cultura corporal de movimento (jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas). (MATO GROSSO, 2010b, p. 51).

Tal retrato de descritores parece configurar uma proposição de “currículo mínimo” para a EF, uma vez que, prescritos para a rede como um todo, se vinculam diretamente às avaliações bimestrais, privilegiando a preparação para a prova. Entendemos que tais descritores sujeitam a política curricular à interpretação e recriação, isto é, o lugar, uma espécie de prática, onde ela produz efeitos e consequências que, nesse caso, representam mudanças e transformações significativas na política original.

A política Curricular do estado de GO está materializada em um conjunto documental constituído por sete cadernos¹¹⁰, em uma série nominada *Currículo em Debate*, a saber: Caderno 1 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate-Direito à Educação e Desafio da Qualidade* (GOIÁS, 2009a); Caderno 2 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Um Diálogo com a Rede e Análise de Dados e Relatos* (2009b); Caderno 3 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Currículo e Práticas Culturais e As Áreas do Conhecimento* (2009c); Caderno 4 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Relatos de Práticas Pedagógicas* (2009d); Caderno 5 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares* (2009e); Caderno 6 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação Educação Física - do 1º ao 7º ano* (2009f) e Caderno 7

¹¹⁰ Além dos sete cadernos citados, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO) elaborou o caderno 5.1, intitulado *Currículo em Debate: Correção de Fluxo Idade/ Ano Escolar do Ensino Fundamental - Matrizes Curriculares e Sequências Didáticas: Arte e Educação Física* (2009). Por se referir a um projeto de correção de fluxo/ano escolar desenvolvido com estudantes do 4º e 8º ano do ensino fundamental, não comporá nossas análises, que estão direcionadas para a EF nos anos finais do ensino fundamental.

Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas- Convite à Ação Educação Física- do 8º e 9º anos (2010).

Segundo Mainardes (2006), é no contexto de produção de texto que os textos políticos são articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Realçamos que, na elaboração desses cadernos, os processos de proposição e de finalização ocorreram em administrações distintas, isto é, com início no ano de 2004, no governo de Marconi Ferreira Perillo Júnior, do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) e na posterior publicação no ano de 2010, no governo de Alcides Rodrigues Filho (2007-2010), do Partido Progressista (PP). Este último inseriu, como diretrizes e princípios em sua agenda, a Educação como universalização de oportunidades e a Educação como Projeto de Estado.

O único documento que sistematiza a política educacional do referido estado intitula-se Plano Estadual de Educação (PEE). Sua elaboração iniciou em 2002; a aprovação se deu no ano de 2008. O PEE vai ao encontro do que estabelece a política nacional de educação, traçando prioridades na busca por uma educação de qualidade, na perspectiva democrática. (GOIÂNIA, 2010).

1. Garantia do ensino fundamental obrigatório de nove (9) anos a todas as crianças de 6 a 14 anos, assegurando-se sua conclusão;
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, aí incluída a erradicação do analfabetismo;
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis;
4. Valorização dos profissionais da educação;
5. Desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação. (GOIÂNIA, 2010, p. 19).

Esse governo, no que tange à educação, adotou o slogan *Educação como universalização de oportunidades*. Dando continuidade à política educacional do governo anterior, com o *Programa de Correção do Fluxo Escolar - idade série - Acelera Goiás*, estabeleceu, como uma de suas metas, garantir a execução de ações específicas à correção de fluxo idade/ano, por meio do *Projeto Correção de Fluxo Idade/Ano Escolar*, implantado no ano de 2008, inclusive com um caderno específico com matrizes curriculares em todas as áreas do conhecimento, como já citado.

Tal destaque consolidou-se na defesa dos elaboradores, por se tratar de uma ação de estado e não de governo. A positividade alocou-se em uma perspectiva de manutenção dos propósitos de um governo para outro, uma vez que ações consideradas/avaliadas exitosas são usualmente descartadas em distintas gestões, simplesmente em defesa das siglas partidárias.

Enfatizamos, também, a prática de elaboração dos TDC, realizada por meio de

[...] parceria com as Universidades Federal, Católica e Estadual de Goiás, com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com a Fundação Itaú Social e com professores da rede pública estadual. (GOIÁS, 2010, p. 5).

Os cadernos 1, 2 e 4, conforme o Quadro 2 (localizado nas Notas Introdutórias), fazem parte do conjunto de documentos auxiliares para as análises dos cadernos 3, 5, 6 e 7, que abordam a EF nos anos finais do ensino fundamental.

Sobre esses documentos específicos da EF, o caderno 6 (GOIÁS, 2009f), a ser discutido posteriormente, traz sequências didáticas para o 6º e o 7º anos do ensino fundamental. Explicita que, nos conteúdos curriculares, existe forte integração com o caderno 3, que incursiona por concepção das áreas do conhecimento, com o caderno 5, que relaciona as matrizes curriculares e com o caderno 7, organizado com as sequências didáticas para o 8º e o 9º anos.

Nesse contexto relacional, iniciamos as análises pelos cadernos 1, 2 e 4, para nos aproximarmos dos referentes à EF. O Caderno 1 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate-Direito à Educação e Desafio da Qualidade* (GOIÁS, 2009a) registra o processo de reorientação curricular do estado de GO, justificado na garantia às escolas públicas do direito à educação de qualidade, tendo como diretrizes reduzir a evasão e a repetência no estado, ampliar os espaços coletivos nas escolas e no sistema e desenvolver um currículo significativo, que considere o universo cultural dos alunos. Foi resultante de estudos e discussões iniciais sobre o processo de Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano, desenvolvido na rede durante o ano de 2004, com continuidade nos anos de 2005 e 2006.

Pensar a educação do ponto de vista do direito é a grande diretriz da proposta de Reorientação Curricular que se apresenta em curso nesta

rede, pautada no diálogo entre educadores. A apropriação coletiva dessa proposta só será possível numa perspectiva que repense os princípios e os fins da educação, postos nas atuais condições de ensino e na cultura escolar vigente. (GOIÁS, 2009a, p. 12).

Quanto ao entendimento sobre a escola de qualidade, posiciona-se para ser

[...] aquela que oferece um espaço de participação e criatividade onde se promove o diálogo, cujos profissionais, qualificados e dinâmicos, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo, propiciando o crescimento do educando em diversos aspectos. (GOIÁS, 2009a, p. 19).

A Reorientação Curricular conta com o desenvolvimento de oficinas pedagógicas¹¹¹ distribuídas nos municípios de GO e realizadas por técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação do Estado (SEE). As oficinas atendem a formação de professores da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, bem como coordenadores pedagógicos das escolas, com o objetivo de

oferecer subsídios para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria da qualidade das aulas, como também para a organização e orientação de grupos de estudos. Com isso pretende-se criar na escola uma cultura de formação continuada e beneficiar, assim, todos os professores e alunos da 2ª fase do Ensino Fundamental da rede pública do Estado. (GOIÁS, 2009a, p. 7).

No caderno 1, encontramos a defesa de uma educação com foco na constituição e emancipação do sujeito e na importância do direito à diferença, compreendendo a complexidade da diversidade cultural e orientada para um posicionamento crítico e político no trato e no reconhecimento da etnia, do gênero, das necessidades especiais e da orientação sexual, entre outras.

¹¹¹ A proposta das Oficinas Pedagógicas delinea-se na formação de grupos de estudos específicos nas áreas de conhecimento do ensino fundamental, sendo espaço para repensar a prática. (GOIÁS, 2009a).

O Caderno 2 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Um Diálogo com a Rede e Análise de Dados e Relatos* (2009b) contém dados¹¹² e relatos de um grupo de 38 escolas¹¹³, escolhidas para socializar, com todos os educadores da rede estadual, seus problemas e conquistas, com vistas a propiciar discussões e reflexões para o avanço da proposta pedagógica, bem como auxiliar no processo de reorientação curricular.

O quarto caderno da série *Currículo em Debate, Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Relatos de Práticas Pedagógicas* (GOIÁS, 2009d) é tomado como um documento que imprime a marca do trabalho de professores das escolas do estado, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, ao trazer uma seleção de relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas por áreas de conhecimento.

O caderno em questão foi elaborado por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, a Universidade Federal e a Universidade Católica e a Universidade Estadual, todas no estado de GO. As entidades corroboraram um currículo constituído com a intenção de materializar o direito à educação, que nos parece próximo de uma estrutura de pensamento e de prática política, expressado na melhoria continuada de indicadores de acesso, melhoria da educação e sucesso escolar. Tal sucesso é respaldado na seleção, legitimação e distribuição de conhecimentos curriculares.

O trabalho de Reorientação Curricular de um sistema de ensino é um movimento técnico, sem dúvida, mas é, sobretudo, um movimento político no sentido de aproximar os conteúdos da escola à sua função social e torná-los elementos constitutivos da garantia e da efetividade do direito à educação. (GOIÁS, 2009d, p. 8).

Os relatos apresentados no caderno 4 são experiências com projetos¹¹⁴ nas diferentes áreas do conhecimento, realizados por professores da rede estadual de GO, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para fundamentar essa forma de

¹¹² Os dados são agrupados e analisados em três itens: Dados de aprovação, reprovação e evasão no estado: análise e reflexão; Pontos fortes e desafios: um mapeamento inicial da rede de ensino público estadual de Goiás e Enfrentando os desafios: as propostas das escolas-pesquisa. (GOIÁS, 2009b).

¹¹³ As escolas, geograficamente espalhadas pelo estado, atendem a diferentes regiões, com características próprias, conferindo aos dados apresentados representatividade, pois são reflexos da realidade das escolas da rede de ensino de GO. (GOIÁS, 2009b).

¹¹⁴ O trabalho com projetos foi introduzido a partir do movimento Escola Nova (1930), por meio dos estudos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

organização, um dos textos, intitulado *Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento*, apoia-se no educador espanhol Fernando Hernández para discutir a importância da organização do ensino por meio de projetos.

O projeto proposto para a EF, denominado *Finsocial em Movimento*, funda-se no tema “Setor Finsocial: minha casa, minha rua, meu bairro, minha vida, minha história”, desenvolvido no ano de 2005, com o objetivo de esclarecer, à comunidade escolar, a origem e o significado do nome do bairro. No texto referente ao projeto, não consta referencial teórico. Contudo, aponta, em relação à questão metodológica, que a experiência desenvolvida está próxima do modelo de EF escolar defendido pela rede de ensino,

[...] principalmente porque o tratamento dado aos elementos da cultura corporal (ginástica, dança, esportes, lutas, jogos, ritmos, etc.) deu-se sob a forma de temáticas geradoras, nas quais o professor, ao transmitir os saberes próprios da área, o fez ensinando, construindo e reconstruindo historicamente os traços culturais significativos dos conteúdos. (GOIÁS, 2009d, p. 35).

Esse excerto informa, também, que o trabalho realizado na EF, ao mencionar os elementos da cultura corporal, isto é, inerentes à concepção crítico-superadora, possibilita “[...] constatar, interpretar, compreender, explicar a realidade social, permitindo à humanidade possuir os meios de compreendê-la historicamente, para que possa intervir na sua superação”. (ESCOBAR, *et al.*, 1993, p. 216).

O trabalho desenvolvido intenta propiciar ao aluno, além da compreensão e reflexão sobre a realidade, condições de criação de soluções para os problemas detectados. Entretanto, dada a condição de projeto, os alunos investigam se o bairro, no entorno da escola, oferece locais adequados para a prática de atividade física, levando-os a concluir sobre falta de espaços destinados a essa prática. Contudo, após essa conclusão, a ação realizada opera com a elaboração de oficinas de diferentes atividades físicas para participação da comunidade.

Ao identificar-se como próxima da concepção crítico-superadora, o projeto desenvolvido parte da leitura da realidade do bairro, da prática social inicial, isto é, a

ausência de locais destinados à prática de atividades físicas, e retorna a essa mesma prática, de forma a transformá-la, a partir da problematização e da instrumentalização, permitindo-lhes entender as contradições existentes na sociedade.

Para que os alunos possam, de fato, compreender tais contradições, como indica Galian (2016, p. 42), “[...] é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais”.

O caderno 3 *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate – Currículo e Práticas Culturais e As Áreas do Conhecimento* (GOIÁS, 2009c) está estruturado em três partes: *Textos para Reflexão - Fundamentos da Reorientação Curricular*; *A escola e a comunidade com a palavra e Concepções das áreas do conhecimento - uma construção a muitas mãos*. A última refere-se aos textos das concepções teóricas das áreas que compõem a matriz curricular do ensino fundamental, isto é, Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira: Inglês, Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com tal estruturação, os textos realizam

rápido histórico do ensino da área no Estado, seu objetivo na Escola Fundamental, considerações sobre o objeto de estudo, a metodologia e a avaliação defendidas nessa proposta. Consideram o domínio das habilidades de leitura e a produção de textos como compromisso de todas as áreas, e ainda, as práticas culturais locais e a cultura juvenil como prioridades do currículo. (GOIÁS, 2009c, p. 8).

Em relação ao texto sobre a concepção de EF e seus fins pedagógicos, destacam-se os elementos da cultura corporal, apontando

[...] a presença dos jogos e brincadeiras populares, as danças e suas várias linguagens expressivas, os esportes e suas diferentes expressões e significados culturais, as ginásticas com suas metodologias e aplicações diversificadas e as lutas enquanto fenômenos constitutivos das diferentes manifestações da cultura brasileira, com destaque para a capoeira. (GOIÁS, 2009c, p. 71).

No caderno 5 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares* (GOIÁS, 2009e) prescrevem-se as matrizes para as disciplinas¹¹⁵ do ensino fundamental, entre elas a EF, na contribuição coletiva dos

[...] técnicos pedagógicos da Coordenação do Ensino Fundamental (COEF), em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual. Professores das Universidades Federal, Católica e Estadual de Goiás e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), foram assessores do processo, buscando garantir a autonomia e a autoria da equipe de COEF e da rede. Foi também relevante para esse processo a parceria com a Fundação Itaú¹¹⁶ Social que tem investido junto ao poder público em ações que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira. (GOIÁS, 2009e, p. 9).

O referencial teórico-metodológico adotado “[...] está calcado em um paradigma que concebe educação como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de conceitos, atitudes, hábitos e habilidades” (GOIÁS, 2009e, p. 12), com o intuito de estimular os alunos a buscar os meios para atualização profissional, em virtude das exigências impostas pela sociedade contemporânea e se tornarem “[...] sujeitos competentes e compromissados com aquilo que está no campo de ação de seu poder, bem como com a melhoria do bem público e das instituições políticas”. (SCHÖN, 2000 *apud* GOIÁS, 2009e, p. 12).

O texto curricular da EF é “[...] uma referência de sistematização e organização de eixos temáticos, conteúdos e expectativas de aprendizagem” (GOIÁS, 2009e, p. 102). Adota, como objeto de estudo, **a cultura corporal**, a partir da seleção dos seguintes conteúdos: jogos, dança, ginástica, esporte, lutas, considerados como obras culturais criadas pelo ser humano, e conhecimentos sobre o corpo humano. (GOIÁS, 2009e). O grau para o aprofundamento desses conteúdos dar-se-á mediante “[...] o nível de

¹¹⁵ Arte, Ciências, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua portuguesa e Matemática.

¹¹⁶A Fundação Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Sua forma de atuação está fundamentada na realização de programas próprios, na oferta de fomento a iniciativas realizadas por outras organizações do terceiro setor (organizações da sociedade civil, coletivos e outros institutos e fundações empresariais) e no desenvolvimento de pesquisas sobre práticas educacionais e políticas públicas em vigor. Disponível em: <<https://itausocial.org.br/>>. Neto (2016, p. 28) esclarece: “A Fundação Itaú Social foi criada em 2000 pelo Banco Itaú para estruturar e implementar os investimentos sociais da empresa. O foco seria a melhoria das políticas públicas de educação e avaliação sistematizada de projetos sociais, abrangendo quatro áreas: Educação Integral, Leitura e Escrita, Avaliação de Projetos Sociais e Gestão Educacional”.

conhecimento e experiências dos estudantes com relação aos elementos da cultura corporal. (p. 103).

Isso implica dizer que os conteúdos se organizam de forma espiralada. Segundo Soares *et al.* (1992), isso se contrapõe à linearidade de progressão do conhecimento, uma vez que vai se ampliando conforme as referências do pensamento.

A expressão *expectativas de aprendizagem*, assim como conteúdos, objetivos, capacidades, competências e habilidades, tem como premissa anunciar o que o aluno deve aprender ao longo de seu processo de escolarização. Os conteúdos para a EF nos anos finais do ensino fundamental, na *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares* (GOIÁS, 2009e), são indicados pelas expectativas de aprendizagem referentes às capacidades a serem adquiridas pelos alunos.

[...] os jogos, a dança, a ginástica, o esporte, as lutas e os conhecimentos sobre o corpo humano”. (GOIÁS, 2009e, p. 103), fundam-se em “[...] expectativas de aprendizagem não atreladas aos anos de escolaridade; para cada ano, várias possibilidades são apresentadas ao professor, para que ele selecione os temas respeitando as condições da escola e dos estudantes. (p. 103).

Para o 6º e o 7º anos, os conteúdos selecionados estão distribuídos em seis eixos temáticos, isto é, com uma forma de organização rompendo com a fragmentação na EF: *Corpo, movimento e saúde; Jogos e brincadeiras da cultura popular; Ginástica e suas manifestações culturais; Dança, cultura popular e criação; Esporte e a Construção da Cidadania e Lutas e suas manifestações culturais.*

O primeiro eixo destina-se aos *conhecimentos sobre o corpo humano*, oriundos da fisiologia (capacidade cardiorrespiratória, resistência muscular, frequência cardíaca), da anatomia (autoconhecimento do corpo em movimento, por meio de exercícios de alongamento, flexibilidade, contração e relaxamento do tônus muscular, respiração e deslocamentos); da biomecânica, ao tratar da postura corporal; práticas corporais ao ar livre e junto à natureza, por meio de jogos e brincadeiras, aproveitando e valorizando os espaços públicos como praças e parques; importância dos cuidados com a higiene, com a alimentação e hábitos saudáveis de vida e princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação e honestidade.

No segundo eixo, *Jogos e brincadeiras da cultura popular*, os alunos aprendem a identificar, vivenciar e compreender diferentes tipos de jogos e suas transformações histórico-culturais; construir brinquedos com materiais diversos; recriar jogos e brincadeiras; participar de festivais de jogos, com ênfase na ludicidade e na cooperação; participar na organização e na elaboração das regras relacionadas aos jogos internos escolares e refletir sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais.

O eixo *Ginástica e suas manifestações culturais* elenca a aprendizagem dos diferentes tipos de ginástica (natural, rítmica desportiva, acrobática, artística, circense, geral, dentre outras); atividades que utilizem os aparelhos da ginástica; brincadeiras e atividades rítmicas com e sem música; a origem, as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais nas academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas; princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade; experimentar e criar novas formas de ginástica; construir aparelhos de ginástica para utilização nas atividades práticas, tais como: fitas, arcos, bolas etc. e elaborar frases gestuais e coreografias.

No quarto eixo, *Dança, cultura popular e criação*, espera-se que os alunos aprendam diferentes tipos de dança (clássica, moderna, jazz, contemporânea, criativa, de rua e da cultura popular brasileira – bumba-meu-boi, quadrilha, catira, frevo, baião, samba, maracatu, etc.); composições coreográficas; princípios éticos; dança como uma das formas de manifestação de sentimentos, da religiosidade e possibilidade de lazer e de trabalho; discutir sobre questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo nas danças, além de experimentar atividades que valorizem o seu repertório gestual e a ressignificação de movimentos.

O eixo *Esporte e a Construção da Cidadania* trata da aprendizagem de diferentes modalidades esportivas, tendo como princípios o lúdico; a participação e a inclusão de todos os educandos; objetivos, regras e fundamentos básicos de cada modalidade esportiva; limites e possibilidades de movimentos na prática do esporte; derivações dos esportes tradicionais (futsal, futevôlei, vôlei de areia, etc.); transformações histórico-culturais das modalidades esportivas; princípios éticos; esporte como opção de lazer e trabalho; adaptar e criar regras e material pedagógico de acordo com os níveis de

conhecimento, desenvolvimento e experiência dos alunos, para que conheçam e pratiquem os jogos esportivos.

O último eixo, *Lutas e suas manifestações culturais*, relaciona-se à aprendizagem da origem e das transformações históricas das lutas (capoeira, judô, karatê e outras); significado cultural e filosófico de cada luta; elementos técnicos e táticos básicos de cada tipo de luta; relações entre as lutas e os problemas sociais, tais como: violência, consumismo, uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, corpolatria, preconceito e princípios éticos, tais como: respeito, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade, justiça.

Para o 8º ano, os conteúdos estão inseridos nos seis eixos anteriormente listados, com as mesmas expectativas de aprendizagem para cada um. Contudo, nesses anos, no eixo *Corpo, movimento e saúde* acrescentam-se outras expectativas, tais como: benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida; riscos da atividade física mal orientada na adolescência; atividades que possibilitem o autoconhecimento corporal durante a atividade física, tais como: as alterações fisiológicas relacionadas aos batimentos cardíacos e à respiração durante as práticas corporais e importância das práticas corporais na prevenção e no tratamento da obesidade. Para o 9º ano, retomam-se todos os conhecimentos selecionados no 6º, no 7º e no 8º anos.

O caderno 6, *Reorientação Curricular 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação Educação Física - do 6º e 7º anos* (2009f), referente ao sexto e sétimo anos do ensino fundamental, e o caderno 7, *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas-Convite à Ação Educação Física - do 8º e 9º anos* (2010), foram elaborados pela equipe da Superintendência de Educação Básica (SUEBAS) da SEE/GO e por professores da rede estadual de ensino, além de contar com a parceria da Assessoria Técnica do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e da Assessoria das Universidades de Goiás.

Ressaltamos que fornecemos sequências didáticas¹¹⁷ para ensinar os conteúdos nos anos finais do ensino fundamental, com sugestões metodológicas e diferentes propostas

¹¹⁷O caderno 6 da rede estadual de ensino de GO define sequência didática como “[...] uma situação de ensino e aprendizagem planejada, organizada passo a passo e orientada pelo objetivo de promover uma aprendizagem definida. São atividades sequenciadas, com a intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimentos, atitudes e valores considerados fundamentais”. (GOIÁS, 2009f, p. 13).

de atividades, consideradas conforme encontramos no caderno 6, “[...] um valioso subsídio que oferece contribuições didáticas aos professores e possibilita o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas em sala de aula e a participação ativa dos estudantes”. (GOIÁS, 2009f, p.5).

Os cadernos 6 e 7, fundamentados na concepção histórico-crítica, têm como ponto de partida as expectativas de aprendizagem indicadas no caderno 5 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares* (GOIÁS, 2009e) e propõem atividades para o desenvolvimento de temas e/ou assuntos. Tais atividades encontram-se divididas em três blocos: *Atividades para diagnóstico dos conhecimentos prévios; Atividades para ampliação dos conhecimentos e Atividades para sistematização dos conhecimentos.*

Embora as atividades estejam em blocos distintos, assegura-se que não estão separados, pois permanecem em diálogo durante todo o processo de *ensinoaprendizagem*, de forma a propiciar situações de reflexão e experimentação sobre temas relevantes para a área de EF, além de inserirem situações para a valorização da cultura local juvenil, bem como desenvolver oportunidades de leitura e escrita para os estudantes. (GOIÁS, 2009f).

Acerca do referencial teórico-metodológico, os cadernos apoiam-se na concepção crítico-superadora da EF. O método de ensino é o dialético do conhecimento, que encontra em Gasparin (2002) conceitos fundamentais como teorização, problematização, instrumentalização e catarse.

A finalidade desse método de ensino é levar os estudantes a superarem, gradativamente, seus saberes primários, fragmentados, sincréticos no que se refere ao esporte, à dança, à ginástica, às lutas e aos jogos, em busca de um fazer e um pensar crítico sobre a origem e o sentido dessas obras culturais na história da humanidade e também na vida cotidiana. (GOIÁS, 2009f, p. 19).

Esses conceitos objetivam auxiliar na organização da prática docente, bem como a aprendizagem dos alunos a partir da perspectiva histórico-crítica. Para tanto, faz-se necessário propiciar condições para superar os conhecimentos advindos do cotidiano, apresentando-os às diferentes dimensões do conteúdo, isto é, fazendo-os compreender que cada fenômeno social, e nesse caso específico, os elementos da cultura corporal, devem ser compreendidos em sua totalidade, a partir de determinações sociais, históricas e econômicas. Assim, “[...] conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos

poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos”. (BRACHT, 1999 p. 81).

A superação do senso comum dá-se por meio do conhecimento científico, mediado pelo docente. Isso significa a ampliação do conhecimento trazido do cotidiano do aluno, de forma que ele, ao final do processo de *ensinoaprendizagem*, tenha condições de transformar a realidade vista no início desse processo, transformação essa decorrente da compreensão da realidade em que está inserido, com vistas a alcançar a esperada. Dessa forma, “o senso comum, como ponto de partida para a reflexão (concreto aparente), requer a intervenção de um sujeito pensante que recupera o conjunto de mediações que constituem aquela realidade”. (MIRANDA, 2001, p. 138).

Com base na concepção crítico-superadora, nos cadernos 6 e 7 consta o argumento acerca da importância da aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal (esporte, ginástica, dança, jogos, lutas e práticas corporais diversas como obras culturais criadas pelo ser humano) para a formação dos alunos, bem como a finalidade do seu ensino, reforçando-se, ainda, a necessidade de romper com a visão de EF presente no currículo anterior aos anos 1980.

O ensino dos elementos da cultura corporal deve ter como finalidade o desenvolvimento e a ampliação das potencialidades corporais, intelectuais, comunicativas, afetivas, artísticas, técnicas, éticas, sociais e políticas. **Outro olhar para a Educação Física é um desafio e um convite aos professores para superarem aquela visão unidimensional que ainda prevalece na escola: o ensino da Educação Física em uma perspectiva esportivista, técnica ou ainda espontaneísta.** (GOIÁS, 2009f, p.19; 2009e, p. 23, grifo nosso).

Os cadernos referentes às sequências didáticas do 6º ao 9º ano adotam a concepção pedagógica crítico-superadora. Entretanto, para o 8º e 9º ano, um dos eixos temáticos, *Esporte e a construção da cidadania*, aborda o conceito de *encenação*, uma das estratégias metodológicas da concepção pedagógica crítico-emancipatória que, embora crítica, traz distinta perspectiva teórica.

A encenação visa simular ou imitar situações reais, difíceis de serem reproduzidas no tempo e espaço da escola. Pode, em diversas situações, consideradas necessárias, ser utilizada pelos professores(as). No caso do atletismo, dificilmente encontraremos nas escolas uma pista de atletismo e todos os equipamentos exigidos para esse esporte. Contudo,

podemos criar situações imaginárias com personagens, materiais, normas e espaços adaptados que simbolizem a realidade. (GOIÁS, 2009f, p. 29).

A concepção crítico-emancipatória, com influência da fenomenologia, tem como representante Elenor Kunz (1994) que, em *Transformação didático-pedagógica do esporte*, propõe a transformação contrapondo-se à prática como de rendimento na escola.

Apesar do fundamento na concepção pedagógica crítico-superadora, o caderno 6 não atenta para a crítica de Kunz acerca da expressão Cultura Corporal. Daolio (2004) esclarece tal crítica, ao descrever que o autor pressupõe, na adoção de tal expressão,

[...] que há outras formas de cultura como a intelectual, por exemplo, reforçando, dessa forma, a antiga dicotomia mente/corpo. Utilizando a concepção fenomenológica para a qual o ser humano como ser-no-mundo é sempre presença corporal, o autor afirma que pensar é tão cultural quanto correr. Sendo toda cultura manifestada corporalmente, sua preferência é pela expressão “cultura do movimento”. (DAOLIO, 2004, p. 26, grifo no original).

Embora nas concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória se faça presente a concepção crítica de educação e sociedade, elas apresentam bases teóricas e conceito de cultura distintos.

A partir da fundamentação teórica nos TDC de EF, os conteúdos selecionados para o 6º ano do ensino fundamental foram o esporte (atletismo), relacionando-o com a cidadania, e a ginástica e suas manifestações culturais. Para o 7º ano, o voleibol e sua relação com a cidadania. Para o ensino de cada conteúdo, estão elaboradas diferentes atividades teóricas e de vivências práticas, distribuídas em determinado quantitativo de aulas, até a prescrição de tarefas a serem realizadas em casa pelos alunos.

O caderno 7 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas-Convite à Ação Educação Física- do 8º e 9º anos* (2010) traz a sequência didática para os dois últimos anos do ensino fundamental, com o mesmo fundamento teórico-metodológico do caderno 6. Trata sobre conteúdos da cultura corporal, propondo a mesma organização, com diversas atividades para o ensino e a aprendizagem dos seguintes conteúdos: para o 8º ano, jogos e brincadeiras da cultura indígena e esporte (futebol) e sua relação com a cidadania, e para o último ano do ensino fundamental, as lutas, especificamente a capoeira. Tal escolha teve como justificativa o

atendimento da Lei n. 11.645, do ano de 2008, sobre o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Por fim, o processo de Reorientação Curricular do estado de GO, por contar, em sua elaboração, com diferentes agentes, oriundos de diferentes espaços (escola, secretaria de educação e universidades), é descentralizador. Isso difere, por exemplo, do processo de construção dos PCN (BRASIL, 1997a), incluindo os volumes para a EF (BRASIL, 1997b, 1998) que, conforme discussão anterior (CAPARROZ, 2003), se centralizou nas orientações do MEC e, ao chegar às escolas, não conseguiu esclarecer aos professores seus reais objetivos nem as diferentes concepções de EF adotadas em seu texto.

Na Rede Estadual de Ensino de MS, os TDC produzidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) estão contidos em dois volumes, um direcionado para o ensino fundamental e o outro para o ensino médio. O primeiro intitula-se *Referencial Curricular: Ensino Fundamental* (2012).

O documento em questão, elaborado e publicado durante o governo de André Puccinelli (2011-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), ocorreu por meio de uma ação dialógica entre técnicos da SEE, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de gestão escolar de todos os municípios de MS, bem como professores de diversas instituições¹¹⁸ de educação superior do estado.

Mesmo não sendo a política de educação o tópico central desta tese, recorreremos a Alves (2015) para destacar que, à época desse governo, o *slogan* adotado pelo SEE de MS era *Educação para o sucesso*, com foco no princípio da eficiência e nos resultados, retomando a política de educação instituída no município de Campo Grande/MS quando o então governador ocupou o cargo de prefeito, no período de 1997 a 2004.

Alves (2015) explica a *Educação para o sucesso* como uma estratégia neoliberal voltada à educação, “[...] correlacionada à Pedagogia do Sucesso, termo cunhado pelo professor João Batista de Oliveira, que formulou receituários para combater a repetência e o atraso escolar e embasa teoricamente programas, como por exemplo, o do Instituto Ayrton Senna”. (p. 1).

¹¹⁸ Não há menção, no documento, sobre quais as instituições de educação superior auxiliaram no processo de construção.

No segundo mandato da administração municipal (2001-2004), Puccinelli firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), com vistas a implantar o Programa Escola Campeã, desenvolvido pelo Instituto e pela Fundação Banco do Brasil, com fundamento na concepção de ‘escola eficaz’.

Vemos que a política educacional do MS, no período da elaboração e publicação do TDC eleito para análise, se identifica como pautada em princípios neoliberais. Uma de suas premissas, como discutido no capítulo anterior, é a ineficiência do Estado. Pelas análises de Alves (2017), a proposta de educação da Rede Estadual de Ensino de MS está em acordo “[...] com os pressupostos de sociabilidade capitalista, que objetivava a conformação de um “novo homem” para uma sociedade em transformação, o que consolida, com isso, as propostas de cunho neoliberal para a educação”. (p. 42, grifo no original).

A política em questão, como aponta Alves (2017, p. 42), “[...] não recorreu às parcerias com setores privados, como ocorreu no município de Campo Grande, ressalta-se que, na administração de 2007 a 2013, ganhou *status* os modelos de administração embasados nos postulados gerencialistas”, com foco na eficiência, eficácia e produtividade. Ratificamos, assim, a influência da reforma do Estado no governo de MS, uma vez que tais modelos de administração surgiram com a referida reforma nos anos 1990.

O TDC da Rede Estadual de MS faz-nos inferir a compreensão que a política curricular da rede tem de escola. Entende-a como lócus para transmissão de habilidades e competências, que são indispensáveis para o aluno competir no mercado de trabalho.

Nesse cenário, ocorre o seguinte discurso:

A educação neste Estado vem passando por grandes transformações nos últimos anos. Para acompanhá-las, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul **procura adequar suas ações para que as escolas garantam aos nossos estudantes uma formação condizente com as exigências deste início de década e produzam cidadãos críticos e participativos que dominem a técnica e sejam inovadores.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 6, grifo nosso).

Por ser apenas um único documento vinculado aos anos finais do ensino fundamental, traz em sua estrutura, além da EF, orientação sobre os conteúdos de outras áreas do conhecimento, como a Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna:

Inglês e Espanhol. Contém a influência do contexto de produção de políticas em âmbito nacional, ao destacar a proposta de um currículo consonante com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), por incluir todos os aspectos fundamentais para a formação dos alunos.

Desse modo, o TDC informa a escolha por competências e habilidades, de forma padronizada, sobre o que os alunos devem aprender em todas as áreas do conhecimento. Tal escolha, diante da política educacional, pauta-se nas exigências dos organismos internacionais, que conferem à educação e às escolas o *pseudo* poder de fazer o país alcançar o patamar de outros países no cenário econômico internacional.

Na esteira desse debate,

[...] como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Com foco na formação do capital humano, “[...] as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica”. (SILVA, 2013, p.24). Nessa linha de raciocínio, o documento de MS justifica que, diante das

[...] transformações, pelas quais a sociedade passa, as formas de produção e aquisição dos saberes também se modificam. Cabe, então, ao professor o compromisso de mediar a construção do processo de conceitualização, a ser apropriado pelos alunos, **efetivando a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências para que eles participem ativamente da sociedade.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 13, grifo nosso).

Ainda em item específico sobre o Mundo do Trabalho, defende:

A qualificação que se requer hoje se refere a um trabalhador com novo perfil profissional, que atue a partir de uma formação em conhecimentos científicos, tecnológicos e vivências socioculturais. Além disso, as novas tecnologias utilizadas exigem cada vez mais a capacidade de comunicar-se adequadamente, mediante o domínio das formas tradicionais e novas de linguagem que possibilite interpretar

dados e informações. A educação passa a ter um papel fundamental na formação desse profissional, resultante de vários determinantes, como escolaridade, acesso a informações de diferentes meios, domínio do método científico, experiências vivenciadas de diversas manifestações culturais. **Dessa forma, a educação é reconhecida em sua dimensão social e resultante da integração e articulação de diferentes elementos que possibilitam preparar o estudante com competências básicas para sua escolha profissional.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24, grifo nosso).

Como propor currículos torna-se alteração da prática de educação e reconstrução da identidade dos profissionais que atuam nesse campo, estamos diante do problema de relação entre teoria e prática que interessa a muitos, mas que, diante dos conhecimentos,

[...] muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. O conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável, ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas. (YOUNG, 2011, p. 609).

Nesse contexto, o conhecimento remetido à rotina da sala de aula sofre completa reestruturação, não somente pelas propostas metodológicas observadas no texto, mas também pelo seu uso em sala, ou no dever de casa, servindo apenas, ou não, para selecionar previamente as atividades em articulação com o livro didático.

Essa perspectiva tradicional de currículo orienta o componente de EF nessa rede, uma vez que a proposição do trabalho com as manifestações da cultura corporal de movimento

[...] deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região. Por diferentes autores da área, esse conjunto de manifestações, na Educação Física, é denominado **Cultura Corporal de Movimento com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdos.** (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 62, grifo nosso).

Os conteúdos referentes a essas manifestações da cultura corporal são apresentados por bimestres e por blocos, seguidos por competências/habilidades. Em relação à organização dos conteúdos por blocos, evidenciamos a influência dos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que seu texto insere os mesmos blocos em que os conteúdos devem ser desenvolvidos ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

No bloco *Conhecimento sobre o corpo*, os conteúdos selecionados para o 6º ano são: posturas corporais adequadas e implicações de posturas inadequadas (posição para sentar, abaixar, para levantar peso, entre outras), capacidades físicas - flexibilidade, agilidade, velocidade, força e resistência (conceito e importância), características do alongamento e do aquecimento e hábitos de higiene. Em *Atividades Rítmicas e Expressivas*, os conteúdos são: manifestações rítmicas das regiões Sul e Sudeste, reprodução de coreografia característica das manifestações rítmicas dessas regiões, além de sua história e relação sociocultural dessas manifestações e noções conceituais sobre o ritmo (conceito e função). Por fim, em *Jogos, Lutas, Ginásticas e Esportes*, os conteúdos selecionados para o 3º semestre são: Ginástica artística, capoeira e lutas/artes marciais. No 4º bimestre, estão passes, recepções, dribles, conduções, história(s) da(s) modalidade(s) esportiva(s), regras básicas da(s) modalidade(s) esportiva(s), construção/adaptações de regras/materiais da(s) modalidade(s) esportiva(s), e conceitos de jogo cooperativo e jogo competitivo.

Em relação ao 7º ano, inserem-se os mesmos blocos com conteúdo, em sua maioria, diferenciados do ano anterior. No bloco *Conhecimentos sobre o corpo*, constam: hábitos de higiene, aparelho locomotor e seus sistemas – muscular, esquelético e nervoso (função, composição e conceito), movimento humano, atividade física (conceito, benefícios, restrições e procedimentos), disfunções alimentares e composição corporal: - anorexia, bulimia e obesidade (questões genéticas e/ou alimentares) e composição corporal – Índice de Massa Corporal (conceito e como avaliar).

Para o bloco *Atividades Rítmicas e Expressivas*, as manifestações rítmicas de repercussão nacional, reprodução de coreografia característica dessas manifestações populares, história e relação sociocultural dessas manifestações. No bloco *Jogos, Lutas, Ginásticas e Esportes*, além do conteúdo ginástica, no 3º bimestre está o conteúdo lutas ocidentais. No mesmo bloco, os conteúdos do 4º bimestre são: fintas, finalizações (arremessos, chutes, cabeceios, rebatidas, cortadas), história(s) da(s) modalidade(s)

esportiva(s), regras básicas da(s) modalidade(s) esportiva(s), construção/adaptações de regras/materiais da(s) modalidade(s) esportiva(s) e conceitos de Jogo e de Esporte.

Para o 8º ano, o bloco *Conhecimento sobre o corpo* inclui hábitos de higiene, sistema respiratório (função, componentes e conceito), formas metabólicas da resistência (aeróbia e anaeróbia), sistema circulatório (função, componentes e conceito) e frequência cardíaca (frequência cardíaca máxima e frequência cardíaca em repouso).

No bloco *Atividades Rítmicas e Expressivas*, o ensino de: hip-hop, elementos constituintes do hip-hop - rap (rapper e DJ), MC (mestre de cerimônia), b boy (dançarino de rua), grafiteiro Street dance e Estilos do Street dance. No bloco *Jogos, Lutas, Ginásticas e Esportes*, para o 3º bimestre os conteúdos são: ginástica geral e ginástica natural, ginástica geral x ginástica esportivas e lutas orientais, e para o 4º, Sistemas e transição, histórias da(s) modalidade(s) esportiva(s), regras básicas da(s) modalidade(s) esportiva(s) e construção/adaptações de regras/materiais da(s) modalidade(s) esportiva(s).

Para o último ano do ensino fundamental, no bloco *Conhecimentos sobre o corpo*, leem-se os conteúdos: hábitos de higiene, treinamento físico princípios do treinamento físico: sobrecarga (frequência, intensidade e volume), continuidade, reversibilidade, especificidade e individualidade, doping, esteroides e anabolizantes e conceito de Educação Física e Educação Física escolar.

No bloco *Atividades Rítmicas e Expressivas*, constam as manifestações rítmicas internacionais, reprodução de coreografia característica dessas manifestações e suas histórias e relações socioculturais.

Por fim, no último bloco *Jogos, Lutas, Ginásticas e Esportes*, como conteúdos do 3º bimestre, temos: ginástica aeróbica, ginástica localizada, ginástica com exercícios contra resistência – musculação, Exercício de hipertrofia x exercício de resistência, etapas da sessão de ginástica (aquecimento, alongamento, exercícios para grandes grupos musculares, exercícios para pequenos grupos musculares, alongamento e relaxamento), padrões de beleza, estética corporal e saúde, riscos e benefícios: “iniciação esportiva precoce nas lutas e nas ginásticas”, lutas e problemas sociais (violência, consumismo, uso de substâncias químicas, idolatria pelo corpo, preconceito, entre outros).

Além dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento, o documento incorpora, para os anos finais do ensino fundamental, conteúdos oriundos da fisiologia,

da anatomia, e da bioquímica. Por estarem centrados no físico, desconsideraram elementos advindos dos contextos histórico, político, econômico, cultural e social.

Diante dessas escolhas, facultamos a inferência de que, a partir das contextualizações dos conhecimentos especializados da EF para os anos finais do ensino fundamental nos TDC das redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, nos deparamos com a manutenção das lutas travadas no campo da EF, da permanência da EF crítica até a busca por cientificidade¹¹⁹. Tal quadro influencia o discurso e as decisões dos agentes que compõem as comunidades disciplinares. No próximo capítulo, intentamos observar como o conhecimento especializado figura como *habitus* ou provocando a sua *histeresis*.

¹¹⁹ Sobre a busca por cientificidade, Caparroz (2007, p. 43, grifo no original) assevera que essa ideia, “[...] entendida como única possibilidade de avanço, pode ser compreendida também como uma saída para a redenção, ou seja, é por meio do ingresso no rol das ciências que se levará a educação física a de redimir dos “equivocos” cometidos ao longo de décadas”.

4 DA CULTURA, CULTURA CORPORAL/CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO COMO CONHECIMENTO ESPECIALIZADO AO CHOQUE DE CÓDIGOS E EFEITO DE *HISTERESIS DE HABITUS*: reflexos do campo (?)

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. (DAOLIO, 1995, p. 25).

Partimos do pressuposto de que a cultura, a cultura corporal e/ou a cultura corporal de movimento são ‘os conhecimentos especializados’ da EF e, nessa condição, figuram dos fundamentos conceituais às práticas nos TDC produzidos na região Centro-Oeste. Tais figurações estão imersas em negociação, criação e recriação de sentidos e significados construídos pela *illusion* do campo, uma crença coletiva, que transita entre as ciências naturais, sociais e humanas.

O trânsito entre essas ciências, sobretudo entre as ciências sociais, como discutido nos capítulos anteriores, amplia os referenciais teóricos da EF, com destaque para

[...] a Sociologia, a Antropologia e parte da Psicologia. Assim, uma área acadêmica que era principalmente de cunho biológico, tornou-se também área com claras interfaces com as ciências sociais. Em vez de considerar somente o rendimento atlético esportivo do homem, passou a importar também sua vinculação quanto ao contexto, classe social, características culturais etc. (DAOLIO, 2001, p. 35).

Neste capítulo, analisamos as generalizações propostas à universalidade dos fundamentos conceituais e práticos de *cultura, cultura corporal e cultura corporal de movimento*, na perspectiva do choque de códigos e da *histeresis de habitus*. (BOURDIEU, 1972). Essa perspectiva informa as ‘estruturas individuais’ e as ‘estruturas sociais’ como práticas de interação entre processos educativos escolares indutores de disposições orientadas em estudo e dinâmicas educativas e, nesse caso, corporais.

A corporeidade é tomada na *cultura, cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento* que influenciam, de forma dominante, o currículo de EF, “como um meio para

motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais”. (YOUNG, 2011, p. 614). De um lado, reconhecendo-as como “o conhecimento especializado” selecionado pelas comunidades disciplinares, endossando a expressão de um *habitus* nesse/desse campo, que referencia “[...] a Educação Física na cultura permitindo grandes avanços na área no sentido de superar uma perspectiva reducionista de concepção do ser humano”. (PICH, 2004, p. 110). De outro, que as concepções críticas alcançam unanimidade no campo da EF e são encontradas “[...] em bibliografias dos concursos públicos, nos referenciais curriculares existentes no Brasil, nas formações iniciais e continuadas, nas dissertações, teses, revistas da área, etc”. (EUSSE, *et al.*, 2017, p. 692-693).

Os processos de mudança, ou de rompimento, com a ação inconsciente desses *habitus*, como parte das estruturas objetivas e subjetivas duráveis, que permanecem neste espaço social, são parcialmente autônomos, porque os agentes/autores da EF disputam e “enfrentam-se em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social”. (BORDIEU, 1996, p. 83).

As comunidades disciplinares incorporam o conjunto de reflexões sobre concepções pedagógicas, processos educacionais e interações que ativam ou debilitam a “prática de distinção” desse/nesse “conhecimento científico”. Compreendemos esse conhecimento como um posicionamento político diante das disputas e discursos na constituição de suas estruturas objetivas e cognitivas, bem como na composição de uma performance específica.

De acordo com Galian (2016), ao assumirmos a centralidade do conhecimento especializado disponibilizado na escola, propomos uma análise dos TDC em relação aos conhecimentos específicos de EF que vêm sendo apresentados como relevantes para a formação dos alunos dos anos finais do ensino fundamental matriculados nas redes estaduais do Centro-Oeste. Essa formação decorre dos modelos de ser humano que correspondem ao distanciamento necessário para tornar possível, aos poucos, revelar a estranheza daquilo que é tido como familiar.

4.1 O CONHECIMENTO ESPECIALIZADO NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES

A cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento, tornada o conhecimento especializado de EF, selecionada pelos/nos TDC, circunscrita aos fundamentos teórico-metodológicos do campo científico, resulta das escolhas e organização dadas pelas comunidades disciplinares das secretarias de educação.

No que tange aos TDC de EF para os anos finais do ensino fundamental das redes estaduais de ensino do DF, MS, MT e GO, reconhecemos a prescrição dos fundamentos teóricos-metodológicos da área em conteúdos e em orientações metodológicas, bem como para a avaliação dos alunos dessa etapa da educação básica.

A cultura corporal e ou/cultura corporal de movimento alcança “[...] uma quase unanimidade na discussão pedagógica desse campo. [...] aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas conseqüências pedagógicas distintas”. (BRACHT, 1999, p. 81-82).

Tal discussão alimenta-se das escolhas realizadas pelas comunidades disciplinares, ao incorporarem os discursos dos agentes dominantes do campo da EF, possuidores de autoridade científica conquistada pelas “contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor indício)”. (BOURDIEU, 2004b, p. 36).

A partir da leitura dos TDC de EF das redes de ensino anteriormente citadas, anunciamos a existência de uma crença firmada por acordos tácitos entre os agentes dominantes do campo e instituições, que estabelecem a forma de jogar o ‘jogo’. Tal crença é confirmada por um discurso legitimador da área acerca dos conteúdos da *cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento*, conteúdos que se referem aos jogos, aos esportes, às ginásticas, às atividades rítmicas e expressivas (incluindo o conteúdo dança) e às lutas.

Bracht (2010) informa que as redes ou sistemas estaduais e municipais de ensino vêm assumindo, nos anos mais recentes e de forma crescente, essa compreensão de conteúdo de EF. Contudo, ressalta que nem sempre, ao eleger como objeto de estudo a *cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento*, o adotam de maneira coerente. Isso

porque discutir a EF a partir de uma perspectiva da cultura não significa necessariamente que a área insira uma proposta crítica e/ou progressista de educação. Para uma perspectiva crítica, não basta simplesmente apontar a ginástica, as lutas ou outras manifestações corporais, mas pensar e estabelecer relações diferentes entre o indivíduo e essas manifestações.

Como aponta Gramorelli (2014),

[...] há um modismo e uma apropriação acrítica na utilização do conceito associados a um posicionamento progressista de educação, muitas vezes que discursos são proferidos por profissionais da própria área, sem clara fundamentação teórica, amparados simplesmente pelo senso comum. (GRAMORELLI, 2014, p. 27).

Mesmo determinado por antagonismos teóricos e/ou epistemológicos, a apropriação realizada pelos documentos demonstra avanço na EF, visto que, em seus textos, nos deparamos com a dimensão cultural. Contudo, atentamos para o não aprofundamento, fato que se traduz, como citamos anteriormente, pelo aporte teórico em diferentes autores, oriundos de diferentes matrizes teóricas, incorrendo na distinta compreensão do conceito de cultura.

Bracht (2005, p. 98) assinala que “[...] além do trato conceitual sempre cabe uma questão demarcatória, seja quando utilizamos a expressão corpo(ral) ou a expressão movimento”, uma vez que precisamos saber as práticas humanas que serão abarcadas, independentemente da expressão adotada.

Ressaltamos que não nos propomos a estudar o processo de ensinoaprendizagem desses conteúdos, mas não escapamos da análise de suas prescrições, para identificarmos a presença e os informes nos/dos TDC, como forma de confirmar e propagar a crença estabelecida no campo.

O TDC *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (DISTRITO FEDERAL, 2013b), ao buscar inovação para o trato dos conteúdos da EF, traz o conceito de *cultura corporal*, a partir do aporte teórico do Coletivo de Autores (1992), que compreende, como práticas dessa cultura, as danças, os esportes, as ginásticas, os jogos, as lutas, as atividades rítmico-expressivas, entre outras, associadas às práticas sociais: “A Educação Física trata pedagogicamente de saberes relativos a movimentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e

históricos, constituindo campo da **Cultura Corporal**". (2013b, p. 72, grifo nosso). Esse campo "[...] cumpre demandas que se desenvolvem em múltiplas dimensões da vida - social, econômica, afetiva, cognitiva, mediadas por intervenções pedagógicas sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história". (2013b, p. 73, grifo nosso).

Em face ao exposto, assume a opção por uma teoria crítica de educação e de EF, ao adotar a concepção crítico-superadora, como forma de "[...] questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais". (DARIDO, 2001, p. 12).

Tal opção aponta para a ligação da área com uma das pedagogias contra-hegemônicas na educação, a saber, a Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta, como discutimos, o documento curricular que trata dos pressupostos teóricos da rede estadual de ensino do DF.

A eleição da *cultura corporal* como objeto de estudo, entretanto, não informa o contexto de surgimento da expressão, em outras palavras, "[...] o contexto político e social de abertura democrática e modificação do papel da escola". (NEIRA; GRAMORELLI, 2015, p. 2). Tampouco introduz discussão de natureza epistemológica sobre o objeto de estudo adotado, isto é, não explicita as suas origens.

O citado TDC retoma brevemente alguns períodos históricos pelos quais passou a área e destaca que, nos anos 1980, "[...] correntes pedagógicas orientaram-se pela teoria crítica, trazendo novas formas de contribuir com a cidadania e a justiça social, buscando o desenvolvimento de estudantes de forma integral". (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 72).

Na teoria crítica,

[...] não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 27).

No entanto, alguns conteúdos selecionados para os anos finais do ensino fundamental não coadunam com a concepção pedagógica adotada, uma vez que orienta

para a aprendizagem de conteúdos relacionados a concepções não críticas, como é o caso da psicomotricidade e da desenvolvimentista, além de conteúdos de anatomia, cinesiologia e fisiologia do exercício, associados a uma concepção de aptidão física e biológica de corpo, isto é, a uma EF tradicional. Nessas concepções, “[...] o corpo e o movimentar-se humano apresentam-se desculturalizados¹²⁰.” (BRACHT, 2003, p. 47).

O objeto de estudo da EF é visto, então, “[...] não como construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas”. (BRACHT, 2003, p. 45).

O TDC de EF do DF elenca os conteúdos da *cultura corporal* sem uma orientação didática ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, não esclarece se tais conteúdos são vistos apenas sob um ponto de vista biológico ou como construções sócio-históricas, como estabelece a concepção crítico-superadora.

Ou seja, o simples fato de selecionar os jogos, as ginásticas, as lutas, os esportes ou outras práticas corporais não significa ensinar tais práticas de acordo com a concepção adotada pelo referido TDC, uma vez que podem ser consideradas apenas como “conjunto de destrezas motoras”. (BRACHT, 2010).

O TDC *Orientações Curriculares: Área de Linguagens-Educação Básica* (MATO GROSSO, 2010b), diferentemente do TDC do DF, amplia a discussão sobre os diferentes momentos históricos pelos quais passou a área, desde a influência das instituições militares até o momento em que surgiram as concepções críticas, em oposição ao modelo tecnicista.

Na esteira desse debate, o TDC, ao trazer o conceito de *cultura corporal*, assinala não ser

[...] suficiente a vivência dessa cultura, é necessário problematizar, refletir, propor ações que facilitem o entendimento das intenções e relações sociais envolvidas nessas práticas, permitindo construir novos significados para que os alunos se apropriem de forma crítica e consciente das manifestações da **cultura corporal**, revisitando as

¹²⁰ “[...] não no sentido de que os movimentos, os jogos e as brincadeiras utilizados nessas abordagens não emanem do universo cultural - por exemplo, Freire (1992) valoriza sobremaneira a cultura infantil- mas, sim, no sentido de que os critérios a partir dos quais são sistematizados e tratados pedagogicamente advém, exclusivamente, de análises do desenvolvimento infantil, descontextualizadas social e historicamente”. (BRACHT, 2003, p. 47).

práticas vivenciadas nos demais níveis da Educação Básica. (MATO GROSSO, 2010b, p. 81, grifo no original).

Isso quer dizer que é necessário que o professor, ao trabalhar com as diferentes manifestações corporais na escola, tenha consciência do que ensina, bem como propicie formas para que os alunos problematizem tais práticas, levantando problemas para discuti-los com o objetivo de propor ações transformadoras.

O TDC em questão, por não incluir um modelo de matriz curricular, não especifica o que o aluno precisa aprender, nem o que o professor precisa ensinar e avaliar. Como anteriormente explicitado, sua organização propõe Eixos Articuladores, Capacidades e Descritores, sendo estes últimos definidos como “[...] evidências da construção de capacidades do(a)/no(a) estudante”. (MATO GROSSO, 2010b, p. 10).

O documento associa o conceito de cultura ora à expressão *corporal*, ora à expressão *corporal de movimento*, o que confirma a presença das discussões críticas nos discursos da comunidade disciplinar de EF na SEE.

A Educação Física Escolar historicamente tem suas referências pedagógicas na **Cultura Corporal de Movimento** que é trabalhada por práticas corporais nomeadas jogos, danças, esportes, atividades rítmicas expressivas, lutas e ginásticas, entre outras manifestações que, segundo Soares *et al.* (2009), se constituirão como conteúdos da disciplina. (MATO GROSSO, 2010b, p. 39, grifo no original).

Ainda assinala que os conteúdos da EF escolar são

[...] reconhecidos como os elementos da **cultura corporal** (conhecimentos sobre o corpo, lutas, jogos, danças, esportes, ginásticas, dentre outras), estão intimamente ligados aos contextos sociais, culturais e políticos dos estudantes, sendo que o mesmo deve ter condições de organização de práticas corporais junto à comunidade, interna ou externa, potencializando seus recursos corporais, de forma conceitual e prática. (MATO GROSSO, 2010b, p. 82, grifo nosso).

Contudo, o TDC não orienta a maneira pela qual os conteúdos dessa cultura corporal devem ser abordados ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

A importância dada ao ensino e à aprendizagem das diferentes manifestações da *cultura corporal/cultura corporal de movimento* chama-nos a atenção pelo fato de as duas

expressões coexistirem, uma vez que possuem bases teórico-metodológicas e epistemológicas distintas, em que a cultura corporal se torna cultura corporal de movimento, conceito que, além de tratar a dimensão histórico-social e cultural do corpo, inclui o movimento.

Cabe lembrar que as duas expressões constam, desde os anos 1990, nos PCN¹²¹ (BRASIL, 1998) para o terceiro e quarto ciclos, sem explicação sobre a diferença entre elas: “É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da **cultura corporal**, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente”. (BRASIL, 1998, p. 30, grifo no original).

O documento assume, ainda:

O trabalho de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a **cultura corporal de movimento**, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, 1998, p. 15, grifo no original).

O texto/documento em questão, trazido ao público no período de reformas educacionais neoliberais, fundado em discursos de favorecimento da relação trabalho e educação, diante da reorientação do capital, institui novas funções para a escola, bem como diferentes orientações para o trabalho pedagógico.

O TDC de MT cita o Coletivo de Autores (1992), mas recorre a Kunz (1994) e à concepção crítico-emancipatória para explicitar a necessidade de uma leitura crítica em relação às manifestações corporais, o que indica certa incoerência. Isso porque, ao fazer crítica à EF tradicional e à forma neutra desvinculada de questões políticas e ideológicas, entende que se reproduzem as contradições e injustiças da sociedade, com fundamentação nas obras da Escola de Frankfurt e da Teoria Sociológica da Razão Comunicativa de

¹²¹ O TDC de MT (2010b), mesmo não mencionando os PCN (1998) no corpo do texto da EF (embora o faça nas outras áreas), o inclui nas referências bibliográficas, confirmando, assim, a sua influência na produção do documento em questão.

Habermans, o que difere da concepção crítico-superadora, com base no Materialismo Histórico-Dialético.

Kunz (1994) adota uma abordagem mais filosófica do que sociocultural da antropologia.¹²² Utiliza a expressão *cultura de movimento*, por entender que abrange

[...] todas estas atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte), e que pertencem ao mundo do “se-movimentar” humano, o que o Homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo, as resistências que se oferecem a estas condutas e ações [...]. (KUNZ, 1994, p. 62, grifo no original).

O excerto a seguir confirma a incoerência anteriormente citada no TDC para a EF do MT:

Segundo Kunz (2009, pág. 55), “é o momento de fazer uma leitura crítica das transformações ocorridas em relação a essas manifestações culturais, compreendendo e exercitando a partir de uma visão ampliada”. O ensino das ginásticas, assim como dos outros elementos da **cultura corporal**, deve dar atenção aos conhecimentos científicos de cada manifestação, reconhecer as possibilidades de realização das diferentes ginásticas como a de academia, laboral, artística e rítmica, dentre outras. (MATO GROSSO, 2010b, p. 82-83, grifo nosso).

Mais uma vez, reforçamos que Kunz (1994, p. 7) anuncia “[...] proposta didático-pedagógica para a Educação Física centrada no ensino dos esportes”, a fim de propiciar “[...] reflexão teórica sobre os interesses e preocupações no âmbito da prática de uma metodologia de ensino baseada na concepção que denominamos de pedagogia crítico-emancipatória e didática comunicativa” (p. 15). Em posição contrária, Soares *et al.* (1992) abordam “[...] uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de Crítica Superadora”. (p. 25).

Na Rede Estadual de Ensino de GO, o caderno 5 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares* (GOIÁS, 2009e) adota, como objeto de estudo, a *cultura corporal*, a partir da seleção dos seguintes conteúdos: jogos,

¹²² Daolio (2004, p. 36) esclarece que a teoria antropológica utilizada por Kunz é baseada em Gordjin e Buytendijk, “[...] teoria esta que desenvolve uma concepção dialógica de movimento humano. Segundo ela, o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo “se-movimentar” que ele percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade.”

dança, ginástica, esporte, lutas, mas também os conhecimentos sobre o corpo humano, a partir de estudos da fisiologia, da anatomia e da biomecânica.

Mesmo ao adotar a *cultura corporal* como objeto de estudo da EF, não há, em todo o texto, fundamentação na obra Coletivo de Autores (1992), embora conste nas referências bibliográficas.

O conteúdo é aqui entendido tanto como saber que provém da cultura popular quanto conhecimento sistematizado. A cultura é a fonte que dá origem e sentido aos saberes da Educação Física. Todos os elementos da **cultura corporal**, tais como o jogo, a dança, as lutas, a ginástica, o esporte, constituem-se como obras culturais criadas pelo ser humano. (GOIÁS, 2009e, p. 104, grifo no original).

Os conteúdos da EF expressam produções culturais, isto é, os conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. (SOARES *et al.*, 1992). Essa área de conhecimento da cultura corporal, no processo de escolarização instrumentaliza o aluno para a produção e a transformação das diferentes práticas corporais. Como advoga Darido (2012, p. 47), “é preciso também compreender que os alunos são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura [...]”.

Para uma melhor compreensão dessa discussão, tomemos como exemplo o caso da cesta ou cesto de basquetebol. A cesta de basquetebol sofreu diversas transformações ao longo da história. No início da criação do esporte, cestos de pêssego com o fundo fechado foram utilizados. Isso exigia que os jogadores subissem uma escada a cada ponto convertido. Com o tempo, passou-se a utilizar uma alavanca que abria o fundo do cesto e liberava a bola. Na atualidade, temos tabelas retráteis e aros de mola. (DARIDO, 2012, p. 47).

Realçamos o encaminhamento, no TDC, acerca de diferentes práticas corporais nos anos finais do ensino fundamental, por permitir observar a preocupação em incorporar, nos conteúdos dessas práticas, questões que vão além do ensino de técnicas sem reflexão. Isso resulta em fazer o aluno compreender a sua história e as contradições existentes ao longo do tempo, além do entendimento da complexidade da realidade social, a partir da superação dos conceitos imediatos, da representação inicial de um fenômeno social.

Nessa linha de raciocínio, o caderno 5 propõe a aprendizagem dos aspectos históricos da dança, de questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, a desmistificação dos papéis sexuais e a utilização do corpo nas danças, as transformações histórico-culturais das modalidades esportivas, a origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (regras, técnicas, sistemas táticos, aspectos sociais, políticos e econômicos) em cada modalidade, o esporte como opção de lazer e trabalho, a origem e as transformações históricas das lutas (capoeira, judô, karatê e outras), as relações entre as lutas e os problemas sociais, tais como a violência, o consumismo, o uso de substâncias químicas prejudiciais à saúde, a corpolatria, o preconceito, a origem e as transformações históricas das ginásticas que foram introduzidas no Brasil e suas manifestações atuais nas academias, praças públicas, no lazer, nas competições olímpicas, a relação da ginástica com os padrões estéticos de beleza corporal, com o consumismo, o lazer e a saúde.

Concordando com Bracht (2010, p. 8), consideramos que os elaboradores “[...] tematizavam cada uma das práticas corporais elencadas sob muitas e diferentes óticas [...]”.

No caderno 6¹²³ *Reorientação Curricular 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação Educação Física - do 6º e 7º anos* (2009f), conforme descrição anterior, os conteúdos selecionados são: atletismo, ginástica para o 6º ano e voleibol para o 7º. E, no caderno 7 *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas-Convite à Ação Educação Física- do 8º e 9º anos* (2010), os conteúdos são jogos da cultura indígena, futebol e capoeira.

A partir da escolha do método dialético do conhecimento no processo pedagógico, e com o objetivo de conferir novo sentido para o esporte, para a ginástica e para a luta, estão sugeridas inúmeras atividades, de forma a propiciar aos alunos condições para saírem da prática social inicial e retornarem a ela. A partir das elaborações do pensamento, supera-se o conhecimento inicial e interpreta-se a realidade, compreendendo suas contradições, tornando-se investigador dessa realidade.

¹²³ No caderno 6 (2009f), bem como no caderno 7 (2010), constam os PCN (1998) de EF, confirmando que o documento ainda é referência para a elaboração de propostas curriculares nos sistemas estaduais.

Importa esclarecer que, nas atividades elaboradas nos cadernos referentes às sequências didáticas, não se desconsideram as questões técnicas e táticas das práticas corporais, contudo não identificadas como a única opção de conteúdo.

Nesse sentido,

[...] quando se fala que a Educação Física deve levar à aprendizagem do esporte, isso não significa que o aluno vá apenas adquirir a habilidade ou destreza motriz esportiva. Aprender esporte significa não só adquirir essa destreza motriz, mas também competência de situar o esporte na história, perceber como os interesses econômicos e políticos interferem no seu desenvolvimento, identificar os possíveis benefícios que essa prática pode trazer para a vida, compreender essa prática como direito do cidadão, entre outros aspectos. (BRACHT, 2010, p. 9).

O TDC *Referencial Curricular: Ensino Fundamental* (2012), da rede estadual de ensino de MS, prescreve um conjunto de manifestações expressivas humanas inseridas na *cultura corporal de movimento* e separadas por bimestres nos anos finais do ensino fundamental.

A Educação Física como componente curricular, dessa área, estabeleceu-se por uma gama de conhecimentos específicos, que permite inúmeras articulações didático-metodológicas. Tal componente deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região. Por diferentes autores da área, esse conjunto e manifestações, na Educação Física, é denominado **Cultura Corporal de Movimento** com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 62, grifo no original).

Mesmo ao elege o termo *cultura corporal de movimento*, nas referências bibliográficas¹²⁴, o TDC cita a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), concepção crítico-superadora e demais autores de concepções pedagógicas distintas, como, por exemplo, Elenor Kunz (concepção crítico-emancipatória, 1994) e João Batista Freire (concepção construtivista, 1989).

¹²⁴ O documento de MS (2012) traz os PCN de EF nas referências bibliográficas, fato que confirma sua influência na produção do referencial curricular.

A opção do TDC por blocos de conteúdos assim se delinea: *conhecimento sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas e jogos, lutas, ginásticas e esportes*. No primeiro bloco, constam os conteúdos na perspectiva do corpo biológico, oriundos da anatomia, da cinesiologia, e da fisiologia. Entre esses conteúdos, com preocupação acerca da promoção da saúde na escola, estão selecionados: hábitos saudáveis, posturas corporais adequadas e implicações de posturas inadequadas (posição para sentar, abaixar, para levantar peso, entre outras), hábitos de higiene, atividade física como um aspecto importante para o desenvolvimento da qualidade de vida, disfunções alimentares e composição corporal, sistema respiratório, formas metabólicas da resistência, sistema circulatório, frequência cardíaca, doping, esteroides e anabolizantes.

Tais conteúdos são importantes, desde que a EF não esteja associada somente às questões biológicas, isto é, também é essencial inserir as discussões sobre saúde a partir das relações que se estabelecem na sociedade, aspecto não encontrado no texto/documento de MS, uma vez que não divulga a sua intencionalidade.

Mesmo ao selecionar conteúdos referentes a uma perspectiva crítica de EF, com enfoque na dimensão cultural, há, também, encaminhamentos referentes à saúde e à atividade física, contudo distanciados dessa dimensão. Quer dizer, mesmo elegendo a *cultura corporal de movimento*, os conteúdos direcionados à saúde não são abordados levando-se em consideração questões sociais, políticas e/ou econômicas necessárias à compreensão da totalidade.

Entretanto, nos demais blocos, os conteúdos selecionados coadunam com a proposta da *cultura corporal de movimento*: no bloco *atividades rítmicas e expressivas*, os conteúdos circunscrevem-se às manifestações rítmicas regionais de diferentes regiões do país, manifestações rítmicas de repercussão nacional e populares, incluindo a história e a relação sociocultural dessas manifestações. No bloco *jogos, lutas, ginásticas e esportes*, há uma mistura de conhecimentos, com foco na destreza motora e na dimensão cultural do aluno. Como exemplo, orienta-se para o aspecto histórico dos jogos, das lutas, das ginásticas e dos esportes, mas também se preocupa com as questões técnicas de alguns esportes, uma vez que se prescreve os passes, as recepções, os dribles, as conduções, as fintas, as finalizações (arremessos, chutes, cabeceios, rebatidas, cortadas), entre outros fundamentos dessa prática corporal.

Como ponto divergente em relação à adoção da *cultura corporal de movimento*, constatamos as competências e habilidades:

Este documento está organizado de modo a instituir-se como referência. Abre-se, também, possibilidade para que haja momentos em que se possa refletir e debater o fazer pedagógico ou o que se mostra posto no documento, já que se prima por um trabalho no qual estejam contempladas competências e habilidades. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 63).

Para tal escolha, esclarece-se:

A qualificação que se requer hoje se refere a um trabalhador com novo perfil profissional, que atue a partir de uma formação em conhecimentos científicos, tecnológicos e vivências socioculturais. Além disso, as novas tecnologias utilizadas exigem cada vez mais a capacidade de comunicar-se adequadamente, mediante o domínio das formas tradicionais e novas de linguagem que possibilite interpretar dados e informações. A educação passa a ter um papel fundamental na formação desse profissional, resultante de vários determinantes, como escolaridade, acesso a informações de diferentes meios, domínio do método científico, experiências vivenciadas de diversas manifestações culturais. Dessa forma, a educação é reconhecida em sua dimensão social e resultante da integração e articulação de diferentes elementos que possibilitam preparar o estudante com competências básicas para sua escolha profissional. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

A ideia central está na promoção de diferentes competências como, por exemplo, conseguir trabalhar em grupo, ser criativo, saber buscar informações com rapidez e por conta própria, entre outras, com vistas a contribuir para que o aluno solucione os diferentes desafios que emergem nas situações de emprego e/ou de trabalho. Nessa linha de raciocínio, “[...] a única cultura sobre a qual vale a pena falar é a ‘cultura empresarial’ e as habilidades, conhecimentos, disposições e valores flexíveis necessários para a competição econômica”. (APPLE, 2001, p. 50, grifo no original).

Ao invés de proporcionar os conhecimentos necessários para realizar uma análise crítica da sociedade, limita-se a desenvolver comportamentos, habilidades e competências que concorram para o processo de produção do capital, tendo em vista a expansão tecnológica. Diante disso, “[...] é refutada toda e qualquer forma no âmbito da teoria crítica ou visões culturalista, uma vez que, tais concepções estão operando sobre as teorias psicológicas ou teorias não críticas e ressalta um viés positivista de educação com base nas ciências naturais. (LOPES, 2018, p. 12).

Assim, o TDC de MS (2012), ao sustentar-se em competências e habilidades, com origem nas ciências naturais, como citamos, traz, mesmo que minimamente, elementos para propor uma EF crítica, isto é, operar com a noção de cultura, de maneira a “[...] pensar além de uma perspectiva pragmático-economicista de educação que privilegia o saber instrumental com vistas ao trabalho no sentido produtivo”. (BRACHT, 2003, p. 148).

Entendemos que o discurso acerca dos conteúdos da *cultura corporal/cultura corporal de movimento* incorpora o *habitus* próprio dos agentes do campo da EF que, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, se alimentam das *illusions*¹²⁵, não apenas do referido campo, mas também reforçadas por outros como o político, por exemplo, na tentativa de legitimar um novo discurso para a área que levasse em consideração a aprendizagem desses conteúdos, entendendo a necessidade de articulação com fenômenos sociais mais amplos. Tais agentes, como dominantes, consagram as “[...] estratégias de conservação, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual pactuam”. (BOURDIEU, 1983, p.137).

Mesmo diante de algumas incoerências e inconsistências, os TDC intencionam ruptura com os paradigmas hegemônicos da EF, voltados à aptidão física e ao esporte, cujos métodos incorrem na exclusão de alunos do processo de escolarização.

Retomando:

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe”. (BRACHT, 1999, p. 78).

Tal ruptura ratifica a evolução da área, uma vez que, a partir dos conteúdos da *cultura corporal/cultura corporal de movimento*, a ideia passa a ser fazer o aluno problematizar a realidade social, política e econômica e, assim, propor mudanças sociais.

Com essa percepção, tais conteúdos e a forma como são tratados pedagogicamente coadunam com a compreensão das manifestações sociais que

¹²⁵ De acordo com Paiva e Ron (2003, p. 58), “a construção da especificidade do campo da educação física caminha a par da constituição da *illusio*, já que, para falar em campo, é preciso que se estabeleça e se reconheça um acordo tácito entre agentes e instituições sobre aquilo que merece ser disputado, ou seja, os consensos produzidos acerca da importância do jogo, bem como as formas legítimas de jogá-lo, produzindo assim, a identidade social do grupo”.

estabelece conceitos gerais e elabora novas maneiras de apreensão, uma vez que oferece, aos alunos, condições de refletir e usar os conhecimentos adquiridos para entender a complexidade e as contradições da realidade social.

Ou seja, os conhecimentos da *cultura corporal/cultura corporal de movimento*, com metodologia diferenciada, objetivam a apreensão dos conteúdos além da aprendizagem de técnicas e táticas dos esportes oficiais, do movimento pelo movimento, ou das habilidades e capacidades motoras, como sugerem outras concepções da EF, contrapondo-se à cultura dominante. Assim, a escola é chamada não a reproduzir essa cultura, simplesmente, “[...] mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania”. (BRACHT, 1999, p. 82).

Para o exercício da cidadania, é fundamental que o ensino das diferentes manifestações da *cultura corporal/cultura corporal de movimento* propicie, ao aluno, ampliar criticamente os conhecimentos trazidos da experiência cotidiana. Isso significa apresentar uma proposta didático-pedagógica nas aulas. Ao invés de apenas ensinar as questões técnicas da dança, por exemplo, ou a reprodução dos seus diferentes tipos, possibilite ao aluno elementos para uma análise de como tal manifestação é propagada pelas mídias e quais interesses se escondem na sua veiculação.

O conhecimento que o aluno possui da dança, seja por meio da mídia, ou pelas experiências cotidianas, precisa ser ampliado, desde a compreensão dessa manifestação corporal, como uma construção histórica, que abarca diferentes intencionalidades.

Nos TDC de EF, a adoção da *cultura corporal/cultura corporal de movimento*, como objeto de estudo da área, ainda apreendemos, como mencionamos, incoerências talvez não intencionais, mas relacionadas a diferentes compreensões de corpo, isto é, o corpo sob a perspectiva cultural e/ou biológica.

Tal percepção toma forma desde a introdução dos conteúdos, sob o ponto de vista sócio-histórico e biológico, neste último, referendando a aprendizagem de habilidades motoras, entre outras aprendizagens antagônicas ao entendimento do corpo como promotor de cultura. De acordo com Bracht (2010):

É fundamental observar que o simples elencar de algumas práticas corporais elaboradas historicamente pelo homem ainda NÃO CONFIGURA o conteúdo das aulas de Educação Física. Essas práticas, que compõem a cultura corporal de movimento, são apenas a referência

para os saberes e fazeres que serão, então, objeto de ensino. É importante, portanto, entender que o conteúdo só se configura quando essas práticas são efetivamente tematizadas nas aulas a partir de determinadas intenções. Assim, o tipo de abordagem, mais do que simplesmente a eleição de uma determinada prática, é que vai definir o conteúdo, ou seja, o que se espera que o aluno vá aprender. (BRACHT, 2010, p. 5, grifo no original).

O campo da EF constitui-se por diferentes escolhas das comunidades disciplinares das secretarias de educação, impulsionadas por compreensões que referendam, como objeto de estudo da EF, a *cultura corporal/cultura corporal de movimento*, reproduzindo a crença já legitimada nesse espaço social pelos autores críticos da área, que tentam romper com práticas biológicas interiorizadas no campo.

Observamos, nos TDC apresentados, que a cultura, mesmo incorporada aos conhecimentos especializados da EF, sendo significativa na produção de conhecimento da área, por meio das expressões *cultura corporal* e/ou *cultura corporal de movimento*, não está aprofundada a partir das bases teóricas e epistemológicas que a subsidiam. Não há diálogo com as diferentes abordagens teóricas de autores do campo cultural, seja da EF ou da educação.

A presença da crença no campo da EF parece incorporar-se aos TDC na prática do controle e da regulação de agentes sociais que, ainda, se encontram em luta pela construção do interesse educativo da área, em contraposição ao interesse biológico, como uma construção situada de poder.

Diante disso, os TDC situam-se em uma arena privilegiada de ofensivas e contraofensivas, entre classes e grupos sociais, pelo domínio ideológico dos conteúdos escolares. Por fim, incursionam por consensos e dissensos entre agentes e agências com formas específicas de poder, contribuindo para a legitimidade do monopólio da violência simbólica, que promove a integração moral e lógica da presença da crença em um sistema de comunicação compartilhado por todos os membros ‘escolares e críticos’ da área.

4.2 CHOQUE DE CÓDIGOS E EFEITO DE *HISTERESIS DE HABITUS* NAS DESCRIÇÕES DO CONHECIMENTO ESPECIALIZADO: reflexos do/no campo

A cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento, constituída como ‘o conhecimento especializado’ da área nos TDC, mantém-se aprisionada no senso comum, que significa a inovação científica que caiu em domínio público, ao mesmo tempo que reformulada pela ciência, para novamente cair em domínio público. Tal aprisionamento responde pelas escolhas e defesas registradas pelas comunidades disciplinares, expressando campo de poder.

A veracidade do projeto científico delineado pela cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento nos TDC vincula-se à análise do campo, com os elementos que o cercam e as condições objetivas de sua existência. Sob essa perspectiva, a posse de um conhecimento valorizado pelos demais agentes do campo, ou seja, pela posse do capital simbólico, faz com que a violência seja legitimada.

Tal violência expressa-se em experiências de reconhecimento, estranhamento e, algumas vezes, de negação da relação do texto com o contexto, das obras com o mundo social ou econômico, produzindo efeito de *histeresis de habitus*, entendido como um ‘descolamento’ entre o *habitus* e o contexto social, operacionalizado para que se possa compreender aqueles que são dissidentes e aqueles que estão em conformidade com a dominação em um período de transição.

A transição é apreendida entre um *habitus* dominante, daqueles que se adaptaram à transição e um *habitus* acadêmico “especialista”, que produz, ao “choque de códigos” nas/das comunidades disciplinares, “uma prática científica que se esquece de se por a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz”. (BOURDIEU, 1998, p. 35).

Possuidoras do capital científico, uma espécie de capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) as comunidades disciplinares assumem os TDC como campo de poder, cujo conhecimento especializado se mostra em duas fronteiras de confrontação, em torno das quais ocorrem lutas no campo: voluntarismo (os TDC fomentam as ações consideradas necessárias) *versus* regulação (as estratégias são controladas pelos agentes).

Essas duas fronteiras informam e registram a espécie de capital que talvez apareça com maior frequência nas proposições das comunidades disciplinares, isto é, o capital

social, em face de seu poder de explicação do sucesso entre/de agentes em diversas arenas consideradas importantes na área.

A tendência recém-nomeada informa a reprodução da crença já legitimada nesse espaço social, pelos autores críticos da área, que tentam romper com práticas biológicas interiorizadas no campo, ao mesmo tempo que indicam estratégias incompatíveis com as ‘regras do jogo’ no cotidiano dos anos finais do ensino fundamental da educação básica.

Os discursos das comunidades sofrem processos de recontextualização decorrentes de negociações entre sentidos e significados oriundos dos diferentes contextos do Ciclo de Políticas. Tais discursos, para Ball (1994, p. 21), englobam “[...] não somente o que pode ser dito, mas também quem pode falar e com que autoridade”. Ao mesmo tempo, para analisar esses discursos, é preciso entendê-los como manifestações de conflitos não resolvidos, e não somente como decorrentes de disputas entre correntes.

Os sentidos e significados constantes de um TDC de uma rede de ensino não abrangem somente as concepções das comunidades disciplinares diante de um conceito de difícil apreensão. Parece haver consenso em torno da importância da construção de discursos capazes de captar qualidades das escolhas dos agentes.

São qualidades informadas por lugares teórico-metodológicos que, no/do campo da EF, estrutura o *habitus* e a correspondente interferência do *habitus* no campo, com frequência negligenciada. A tendência a separar o conceito do todo pode se dar por uma mera preferência da comunidade, pela tendência à especialização, ou pela ausência de dados necessários para a investigação de todos os conceitos em todos os seus níveis de análise.

Somente a lógica formalista da comunidade disciplinar explica a lógica da prática como formando um todo homogêneo. Isso porque não se enunciam princípios explícitos (apresentam situações singulares como exemplares) e porque se reforçam os princípios implícitos dessas situações exemplares sem explicação, embora podendo enunciar o que não se pode fazer (isto é, sem implicar a racionalização discursiva).

Ocorre, então, uma espécie de *domínio simbólico da prática*, no qual os agentes detêm a sua atenção em segmentos da ação que são mais relevantes, mais recomendados ou mais reprovados nos jogos sociais. Deparamo-nos com o conceito de cultura com a associação a termos como *corporal* e/ou *corporal de movimento*. Essa associação idealiza

uma norma, mas ainda não uma *doxa*, isto é, um saber que é descritível e nomeável (principalmente pela negativa). Continua a ser inexplicável para os próprios agentes sociais.

Dada a existir na prescrição, a consciência prática mostra-se de variadas formas na produção de TDC das diferentes redes de ensino brasileiras, desde os anos 1990, na luta contra a tendência tecnicista evidente no esporte.

Bracht (1999) destaca que

[...] é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais. (BRACHT, 1999, p. 81).

Com esse entendimento, a incorporação do conceito de cultura busca a superação da crise de identidade da área, ao mesmo tempo que

força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. É preciso superar um certo “naturalismo” presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados. (BRACHT, 2004, p. 99, grifo no original).

Esse mesmo autor acresce, a essa defesa, o exemplo da corrida no esporte atletismo, dizendo que essa manifestação corporal não é “[...] apenas biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social”. (p. 99). Desse modo, considera que todas as manifestações corporais pertencem a um contexto social, cultural e histórico, abrangendo discussões em que o corpo e o movimento fazem, de fato, parte desses contextos.

A gênese da palavra cultura na Educação Física, bem como os diferentes termos que a acompanham desde os anos 1980 (momento de crítica ao paradigma da aptidão física e do esporte), segundo Daolio (2004), vem acompanhada de vários termos¹²⁶, entre eles *corporal*, *corporal de movimento*, *física*, *de movimento* ou *motora*. Tal ocorrência, muitas vezes, tem sentidos diferentes e ausência de explicação acerca de suas origens, o que acarreta “[...] um uso, por vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconseqüente da expressão ‘cultura’”. (p. 10, grifo no original).

Especificamente nos TDC, as discussões de cultura são remetidas à *cultura corporal* e *cultura corporal de movimento*, mas sua incorporação, além de representar mudança de paradigma, evolução do campo epistemológico, sinaliza para a construção do seu objeto de estudo, bem como para a revisão de sua função social.

Essa representação, contudo, não consegue afirmar a natureza relacional do capital das comunidades epistêmicas, na medida em que não se consideram os usos passados e presentes dos tipos de capital, a estrutura do campo no qual estão inseridos, ou suas diferenças diante de outras espécies de capital.

Para Forquin (1993, p. 14), “[...] toda educação, em particular, toda educação do tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. Segundo o autor, na mesma obra, a “[...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. (p.14).

Todo o “[...] patrimônio da EF produzido pela humanidade pode ser denominado de *cultura corporal*, *cultura corporal de movimento* ou *cultura de movimento* de acordo com diversos autores e linhas pedagógicas da área”. (DARIDO, 2012, p. 46). Porém, para associar-se ao esforço educativo e se afirmar como componente curricular, ainda é indispensável “[...] identificar a parcela da cultura, portanto o saber ou os saberes que será sua tarefa tratar”. (BRACHT, 2004, p. 2-3).

¹²⁶ Os termos associados à cultura e abordados nesta tese são *corporal* e *corporal de movimento*, por fundamentar os documentos curriculares em análise. Contudo, existe o acordo “[...] que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias). Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola”. (BRACHT, 2010, p. 2-3).

Daolio (1995, 2004) contribui com essa identificação. Analisa a cultura sob o ponto de vista da Antropologia, com fundamento em Mauss e Geertz, como “[...] a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações”. (DAOLIO, 2004, p. 12).

Nessa visão, o comportamento humano não está orientado/controlado pela genética, uma vez que “[...] somos animais incompletos e inacabados que nos completamos através da cultura [...]”. (GEERTZ, 1989, p. 61). Como a cultura é transmitida historicamente,

[...] o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura. **Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo - explícita ou implicitamente- como natural e, conseqüentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura.** (DAOLIO, 1995, p. 26, grifo nosso).

Sob a visão antropológica, a EF passa a conceber as práticas corporais como produções culturais, sem, no entanto, desvalorizar as questões biológicas do corpo, uma vez que é receptor e produtor de cultura. Essa defesa vai ao encontro das lutas, anteriormente citadas, entre as ciências naturais, sociais e humanas no campo da EF. Estas últimas, conforme assinala Bracht (1999), despertaram, já nos anos 1960, o pensamento sobre o corpo humano não mais sob o ponto de vista biológico, mecânico ou anatômico-fisiológico.

A EF sempre fez um discurso, baseado nas ciências naturais, de controle do corpo, de “construção” de um corpo saudável e produtivo, treinável, capaz de grandes e belos desempenhos motores. Era o corpo “natural” submetido ao entendimento dominante de nossa corporeidade. Não há aqui espaço para considerar o corpo “sujeito” de cultura, produtor de cultura, ele apenas “sofre cultura”. (BRACHT, 2003, p. 50, grifos no original).

A cultura, assim, está no centro dos debates para pensar a área, com o intuito de não mais priorizar os conhecimentos advindos da biologia, anatomia ou fisiologia, entre outros que consideram o corpo predominantemente biológico, marcando o avanço da área.

O corpo passa a ser definido por seu significado, “[...] o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (DAOLIO, 1995, p. 26), considerando, assim, que a EF tem como objeto de estudo a *cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento*.

Isso posto, a EF

[...] a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a idéia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. (DAOLIO, 2004, p. 12).

O conceito de cultura, para Bracht (2010), é essencial para a *desnaturalização* da Educação Física:

Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. **Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. Há aqueles que preferem a primeira, outros a segunda ou a terceira, por diferentes razões, mas todos concordam que o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias).** Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola. (BRACHT, 2010, p. 2-3, grifo nosso).

A propagação do conceito de *cultura corporal*, como explicitado nos capítulos anteriores, se dá pela obra “Metodologia do ensino de educação física”, publicada nos anos 1990 e conhecida como Coletivo de Autores. Tal conceito, à época, para Bracht (2003), expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do objeto da EF, refletindo a sua contextualização sócio-histórica.

Essa obra, ainda hoje considerada um ‘clássico’ da área, propôs uma forma diferenciada para trabalhar com a EF nas escolas. Organiza os conteúdos de maneira sistematizada, fato que auxilia a prática pedagógica docente. Ao trazer a cultura corporal como objeto de estudo, como caminho para romper com a EF sob o ponto de vista da aptidão física e da saúde, aponta para a necessidade da “[...] elaboração de normas que correspondam ao novo objeto de conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber de conhecimento”. (SOARES, *et al.*, 1992, p. 42).

Tal rompimento significa não pensar nas diferentes práticas corporais sob o ponto de vista do desenvolvimento motor, da saúde, enfim, de qualquer vivência que se distancia dos aspectos social, histórico e cultural dessas práticas. Isso implica uma nova maneira de conceber a EF, entendendo-a como um componente curricular associado a todas as dimensões do indivíduo, e não apenas à cognitiva, de forma a propiciar a experimentação das práticas corporais, sem preocupação com a eficiência dos gestos técnicos.

Bracht (1996), mesmo sendo um dos autores do coletivo, em trabalhos posteriores incursiona pela defesa da configuração do saber específico da EF, pela/na recorrência ao conceito de *cultura corporal de movimento*. Com referencial teórico e metodológico distinto, aproximando-se da Razão Comunicativa de Habermas, reconhece:

É o movimento corporal que confere especificidade à Educação Física no interior da Escola. Mas o movimento corporal ou o movimento humano que é seu tema, não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esporte, de dança, etc. (BRACHT, 2005, p. 16).

Depreendemos, desse reconhecimento, que as diferentes manifestações corporais constituem a *cultura corporal de movimento* e a palavra ‘corporal’ não aborda a especificidade da EF, que seria o movimento. Bracht (2005) aponta a redundância da expressão corporal, “[...] pois toda cultura é, em última instância corporal, além de indicar uma vinculação maior a uma visão mecanicista (das ciências naturais) de nosso objeto. É nesta objeção ao termo corporal que gostaria de me concentrar”. (p. 100).

Ao trabalhar com o conceito de *cultura corporal de movimento*,

[...] a movimentalidade e a corporeidade estão ali presentes de uma determinada forma, diferente da Matemática, do Português, da Educação Artística. As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. (BRACHT, 2005, p. 100).

A incorporação da dimensão cultural na EF não significa desagregar a dimensão natural, mas ampliar a compreensão das diferentes práticas corporais, trazendo novos elementos, entendendo-as como construções humanas pertencentes e produzidas em diferentes momentos históricos.

Oliveira (1999) assinala que os estudos, sejam em aprendizagem motora, em biomecânica, em biologia do exercício e demais áreas, “devem servir de suporte científico para o desenvolvimento das práticas corporais, tanto quanto os estudos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, uma vez que estes também são manifestações expressas da cultura”. (OLIVEIRA, 1999, p. 7-8).

A simples alusão aos termos *cultura corporal* e/ou *cultura corporal de movimento*, adotadas pelos TDC, não inclui um referencial advindo da cultura, tampouco significa propor uma EF crítica, se não associarmos tal referencial a propostas pedagógicas condizentes. Isto é, para ser crítica, “[...] deve preocupar-se com a educação estética, com a sensibilidade, com a incorporação de normas e valores, juntamente com o entendimento racional da cultura corporal de movimento.” (BRACHT *apud* DAOLIO, 2004, p. 38).

Isso implica pensar e sistematizar os conhecimentos das diferentes práticas corporais, compreendendo-as como práticas que possuem diferentes sentidos, que se modificam de acordo com os diferentes contextos de produção.

5 NOTAS FINAIS (OU A POLÍTICA DE CONHECIMENTOS OFICIAL ORGANIZADA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOS TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO CENTRO-OESTE)

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25).

Nas análises construídas nos capítulos precedentes, identificamos os contornos específicos dos debates e dos conflitos/disputas no/do campo da EFE, particularmente, no processo de seleção, organização e distribuição de conhecimentos aproximado das nomeadas concepções pedagógicas.

Tais contornos, nos limites desta tese, estão fundados no processo de apreensão da EF como campo científico autônomo, delineado pelos TDC prescritos dos estados da região Centro-Oeste do Brasil e no Distrito Federal (DF), como parte da política de conhecimento oficial, ou currículo nacional e política de avaliação, fomentada em âmbitos locais e/ou regionais.

Trata-se de campo científico autônomo, capaz de construir e ofertar conhecimentos especializados e, ao mesmo tempo, fomentar os processos de bricolagem, desde o contexto de influência ao da prática, de reelaboração e de reinterpretação pela influência de diversos agentes do campo educativo.

O atual contexto inclui o processo de reestruturação do campo da EF, proposto pelos discursos acerca do conjunto de inovações trazido pela versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que deve ser objeto de análises (ou escolhas?), por parte das redes de ensino estaduais e/ou municipais, visando à proposição de TDC locais até 2020.

A BNCC encontrava-se reclamada pelo sistema educacional desde a CF de 1988, passando pela LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), DCN Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009), culminando no PNE (BRASIL, 2014). Nomeou-se “[...] uma organização de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (TAVARES SILVA, 2018, p. 98).

As recorrências dão forma a um processo de publicação de versões, sendo a primeira¹²⁷ divulgada no ano de 2015, a segunda¹²⁸ em 2016 e a terceira e última homologada em 2017. Contudo, há que se destacar que nenhuma delas se constitui como currículo, pois não leva a compreender a “[...] a dinâmica e o funcionamento da instituição escolar” (GALUCH *et al.*, 2019, p. 125), já que “obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado [...]”. (CURY, *et al.*, 2018, p. 66).

Contudo, retoma-se a proposta de conhecimento oficial, já delineada em finais dos anos 1990, com a ideia de fundamentar a implantação de um currículo nacional baseado na possibilidade de alcançar a qualidade da educação. Para essa ideia, não abandonamos as críticas ofertadas por Apple (2009), que revelam

[...] a existência de uma nova aliança política e suas influências nas políticas educacionais e sociais. É a aliança entre o Neoconservadorismo e o Neoliberalismos cujos objetivos educacionais são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social, tais como o livre mercado, redução da responsabilidade do estado em relação as necessidades sociais, a competitividade na mobilidade social. (APPLE, 2009, p. 68).

Mantemos essa análise pelo registro da participação de diferentes agentes sociais em sua elaboração, desde os técnicos escolhidos do Ministério da Educação (MEC), professores universitários, até membros de grupos não governamentais que se denominam Movimento pela Base Nacional Comum, compostos por profissionais da educação. Tal Movimento conta com apoio de diversas instituições privadas, entre elas a

¹²⁷ A primeira versão, elaborada pelo MEC, com auxílio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), passou por consulta pública online e recebeu mais de 12 milhões de contribuições. (Cf. <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>).

¹²⁸ A segunda versão rodou o país em seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime e reuniu mais de 9 mil sugestões de professores. (Cf. <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>).

Fundação Lehmann, os Institutos Ayrton Senna e Itaú, cujo foco circunscreve-se à “[...] produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la. O que está expulso dessa narrativa, o seu exterior constitutivo, é a noção de que a educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido”. (MACEDO, 2014, p. 1545).

Tal gestão incursiona por nossas análises, considerando as proposições de Ball e Mainardes (2011), na possibilidade de informar a aquisição de feição explicativa, mostrando como as coisas são e a forma de as pessoas se moldarem ao que está posto, ou crítica, analisando a realidade social e apontando para a sua superação.

O documento, então, torna-se referência contra a ‘crise’ repetidamente instaurada no cenário educacional, que fundamenta a busca da qualidade e a recente inclusão da equidade¹²⁹ na educação básica. Mantêm-se o discurso oculto das causas estruturais que informam sobre o não alcance da qualidade e equidade, que orienta o governo a

[...] melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE e conservadores que formam sua base de apoio. Movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC. (CURY, *et al.*, 2018, p. 81-82).

Sobre isso, Macedo (2016) assinala que “uma múltipla rede de discursos vem construindo a hegemonia da ideia de que uma educação de qualidade (social) requer centralização curricular” (p. 11). A ideia da centralização curricular na BNCC orienta-se por propiciar, aos estudantes de todas as regiões brasileiras, o acesso aos mesmos conhecimentos, de maneira a promover a igualdade e, em consequência, a justiça, a cidadania, com vistas à construção de uma sociedade democrática, sem, no entanto, considerar a diversidade cultural, a desigualdade econômica e social e, conseqüentemente, a inequidade de oportunidades nas diferentes regiões do Brasil.

Na manutenção dessa ideia, a crise na educação é

[...] um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não

¹²⁹ O conceito de equidade, que figura em textos oficiais sobre educação, alimenta-se da “noção de consenso sobreposto”, introduzida para tornar a noção de sociedade bem-ordenada mais realista e ajustá-la às condições históricas e sociais de sociedades democráticas, que incluem o pluralismo razoável. Embora numa sociedade bem-ordenada todos os cidadãos afirmem a mesma concepção política de justiça, não supomos que eles o façam sempre pelas mesmas razões. (RAWLS, 2002).

deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção. (MACEDO, 2014, p. 1549, grifo no original).

Neste cenário, consolidamos a premissa de que o recurso vinculado à BNCC, particularmente o humano e o intelectual,

[...] deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer. (LOPES, 2018, p. 27).

Em que pese não nos aproximarmos dessa proposta de investimento, ainda convivemos com a responsabilização das “comunidades epistêmicas¹³⁰” (HAAS, 1990, p. 2), na articulação de estruturas mentais e objetivas na produção dos TDC locais. Isso porque, além do processo de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos, devem produzir materiais didáticos, programas de formação inicial e continuada de professores, avaliação, projetos político-pedagógicos, mantendo as competências e habilidades definidas em objetivos alfanuméricos.

Essas ações parecem denotar a condição de *habitus* científicos próprios/requeridos das comunidades disciplinares, que apreendemos nas análises já construídas, distantes dos debates e questionamentos travados no ‘campo’ da EF, particularmente pela/na ruptura epistemológica, vigilância epistemológica e construção/clareza do objeto de estudo da área. Também se manifestam em TDC desfamiliarizados de “práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 93), mas que não informam uma maior compreensão da realidade das ações.

Consolidamos a hipótese da crença, no sentido bourdesiano, isto é, a manutenção das concepções pedagógicas do/no campo, desde as críticas, seus conteúdos e formatos,

¹³⁰ Por nós identificada, ao longo da tese, como comunidade disciplinar.

produzidas pelas comunidades disciplinares, alimentadas pelo efeito de *hysteresis de habitus* (ajuste às condições objetivas de existência).

Na permanência dessa hipótese, projetamos algumas análises sobre as proposições da BNCC para a EF e nos TDC já produzidos sob a lógica da Base, em Mato Grosso do Sul (2019), Mato Grosso (2018), Goiás (2018) e no Distrito Federal (2018).

A EF figura na área das Linguagens, desconsideradas as teorizações curriculares e a produção da área nesse campo, reatualizando a ideia da “falta de clareza quanto ao próprio objeto de estudo da Educação Física, ora chamado de Cultura Corporal, ora chamado de Cultura Corporal de Movimento, que apresentam perspectivas diferentes”. (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016). Assistimos à confirmação da crença em um discurso legitimador da área, isto é, os conhecimentos especializados como sendo da *cultura corporal* e/ou *cultura corporal de movimento*.

Em relação ao ensino fundamental, ao eleger o termo *cultura corporal de movimento*, destaca-se:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da **cultura corporal de movimento**. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BNCC, 2017, p. 214, grifo nosso).

No tocante aos jovens do ensino médio, marcados por diversos contextos sociais, o texto da BNCC (2017) recorre às manifestações da *cultura corporal*, uma vez que:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da **cultura corporal**, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BNCC, 2017, p. 481, grifo nosso).

Esse registro confirma uma EF aproximada da EF crítica, desarticulada dos interesses dos grupos dominantes, pois oferece aos alunos condições de acesso a

diferentes manifestações da cultura corporal, com a proposição de utilizá-las como instrumentos culturais em prol da transformação social, possibilitando diferentes relações entre eles e essas manifestações.

Não obstante, em que pesem tais proposições, as práticas corporais estão apresentadas/fundamentadas como

[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da **cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BNCC, 2017, p. 213, grifo nosso).

Essa (re)construção pauta-se em competências gerais, percebidas como indispensáveis, por ser

[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2017, p. 13).

O alinhamento às matrizes de referência das avaliações em larga escala informa o distanciamento da utilização de “outras formas de operar com as aprendizagens, de propor princípios (éticos, políticos e estéticos), ou mesmo, de questionar as finalidades da experiência educacional” (TAVARES SILVA, 2017, p. 103), apostando nas “*performances* para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 58, grifo no original).

Diante da necessidade de realização, as práticas corporais são tematizadas em seis unidades temáticas, abordadas durante o Ensino Fundamental - Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura – cuja categorização “não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física Escolar”. (BNCC, 2017, p. 214).

Constatamos a ausência de informação sobre os critérios utilizados para a escolha de conteúdos e a superficialidade com a qual conceitos tão caros para o campo acadêmico são evidenciados na redação do documento, alimentando

o debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente. (NEIRA, 2018, p. 216).

Tal estágio denota perspectiva contrária ao reforço do enfoque cognitivista e instrumental que dá forma às habilidades, compreendidas em “verbo que explicita o processo cognitivo envolvido + objeto de conhecimento mobilizado + modificador que explicita o contexto ou maior especificação da habilidade”. (NEIRA, 2017, p.3).

Os objetivos são “alcançados mediante aprendizagem de ‘habilidades essenciais’ relacionadas aos objetos de conhecimento, fragmentados em conceitos, atitudes e procedimentos (NEIRA, 2017, p. 2, grifo do autor), o que consolida a retomada da taxonomização dos conteúdos. Informa-se, de um lado, a dotação de valor social das chamadas habilidades essenciais e, de outro, a transformação em capital cultural manifesto em suas formas institucionalizadas.

Essas formas são fundadas em competências informadas pelo persistente debate no/do campo:

Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os **processos de saúde/doença**, inclusive no contexto das atividades laborais.

Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, **saúde, beleza e estética corporal**, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. (BRASIL, 2017, p. 9-11).

O desenvolvimento dessas competências, entre outras, evidencia-se, também, por uma concepção de cidadania definida em um movimento ativo e individual, ao mesmo tempo em que passivo e dependente de uma necessidade desenhada na capacidade dos alunos. As capacidades são determinadas pela maneira de utilizar os saberes adquiridos

para dar conta do cotidiano, promovendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o físico, o social, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma EF ‘em saúde’.

Essa perspectiva constitui outro movimento de crítica, agora fundado na perspectiva da essencialidade das aprendizagens, porque funda um direito de “[...] dizer o que é essencial para o outro saber? A justificativa coube em exatas duas linhas, nas quais se defende a ideia inverossímil de “igualdade educacional”. (NEIRA, 2018, p. 217, grifo no original).

Igualdade que parece não ser problematizada por resistências a um complexo de forças que ultrapassam fronteiras e conectam as pessoas, as instituições e as culturas, resultando em transformações no espaço e no tempo. Tal complexo vocaliza grupos que antes estavam silenciados por um currículo hegemônico e, por essa razão, lutavam por outro currículo, que considerasse as culturas dos diversos grupos em convivência na escola e que valorizasse as diferenças.

Essa luta ainda não se faz presente na BNCC (2017), pois “[...] salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe [...] o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado”. (NEIRA, 2017, p. 5). A instrumentalidade expressa-se, particularmente, no conjunto de conhecimentos das práticas corporais, que passa a ser definido como um conjunto de fatores de identidade dos sujeitos, mas que não conseguem diferenciar os sujeitos e fazê-los pertencer a determinados grupos.

No tocante às crenças das comunidades epistêmicas, dizemos que colocam em destaque a transmissão das expectativas, os valores e outros tipos de ideias sobre outras, mas que não conseguem ultrapassar uma visão utilitarista da EF expressa na colaboração com “[...] **os processos de letramento e alfabetização dos alunos**, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas”. (NEIRA, 2018, p. 222, grifo nosso).

As críticas do campo sequer alcançam os agentes que constroem os currículos, pois as defesas adotadas não abordam as diferenças, as identidades e os processos de discriminação, uma vez que não questionam quais os limites das aprendizagens, especificando, inclusive,

[...] o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem. (NEIRA, 2018, p. 217).

Nesta pretensão, a BNCC (2017) introduz as práticas corporais como objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Estabelece alguns critérios de progressão do conhecimento, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização e distribuição.

Tendências essas que nos aproximam da defesa de que a participação dos sujeitos locais e o poder do microcontexto têm forte influência nas políticas curriculares. Qualquer estudo que despreze essas esferas dificilmente abarca a totalidade do que está sendo examinado.

Desmitificando a ideia de que a teorização a partir do Estado possui maior ‘*status*’ de cientificidade, começamos a analisar os TDC¹³¹ da região Centro-Oeste, pós-BNCC, na perspectiva de apreender o movimento dos contextos de influência, de produção de texto e da prática, pois possibilitam compreender como foram formuladas e como foram traduzidas.

Iniciamos com o TDC da Rede Estadual de Ensino de MS, intitulado *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (2019)¹³², publicado no dia 30 de novembro de 2018, após debate em duas versões anteriores, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Foi escrito em parceria com os municípios¹³³, com o objetivo “[...] de garantir as especificidades locais na reestruturação de seus currículos, firmando um Termo de Intenção de Colaboração para a Co-Construção de um Currículo de Referência”. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 17).

¹³¹ Disponíveis nos *sites* oficiais das Secretarias de Educação.

¹³² Elaborado e publicado no Governo de Reinaldo Azambuja, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cuja Secretária de Educação, Maria Cecília Amêndola da Motta, é Presidente do CONSED.

¹³³ Com exceção de Campo Grande que elaborou seu próprio documento, com publicação em 2020.

Entendemos que tal parceria reforça o regime de colaboração entre estados e municípios, conforme estabelece a Constituição Federal (BRASI, 1988). Não obstante, chamamos a atenção para o fato de que

[...] nenhuma proposta curricular estadual ou municipal, ainda que obrigatória, se manifesta da mesma forma em todo lugar. Com Alice Lopes (2015), considero vã a pretensão das políticas de currículo de eliminar os complexos processos discursivos que multiplicam as possibilidades de leitura e de tradução dos textos, e que tornam impossível normalizar o que acontece nas salas de aula. (CÁSSIO, 2018, p. 242).

Isso implica dizer que o TDC de MS, ao ser implementado nos municípios parceiros, não é interpretado da mesma forma pelas comunidades disciplinares das secretarias de educação, bem como por professores nas salas de aula. Cada um possui diferentes visões de homem, de mundo e de sociedade, o que significa considerar que “As políticas não são ‘implementadas’ simplesmente e, desta forma, a flexibilidade depende das histórias, das experiências, dos valores, dos propósitos e dos interesses diversos dos agentes escolares”. (TAVARES SILVA, 2018, p. 103, grifo no original).

Sobre os estudos para o alinhamento do Currículo de Referência à BNCC (2017) por parte da SEE/MS, houve a constituição de uma Comissão Estadual e, a partir dela, Comissões Regionais¹³⁴, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MS), dos Sindicatos Municipais dos Trabalhadores em Educação (SIMTED) e das Secretarias Municipais de Educação do Estado de MS, além dos articuladores das escolas públicas e dos Conselhos Municipais de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Quanto ao contexto de produção, identificamos, em período anterior à versão final, três versões apresentadas à comunidade escolar. A primeira, elaborada por redatores e especialistas das áreas de conhecimento, cujos critérios de escolha são desconhecidos, foi lançada em Seminário para os representantes das duas Comissões constituídas. Ressaltamos a divulgação dessa versão no ‘Dia D’¹³⁵, após a coleta de 126.399

¹³⁴ As Comissões Regionais, bem como os Articuladores, fomentaram a participação no processo de elaboração do currículo sul-mato-grossense, a partir de diálogos com equipes técnicas, gestoras, professores, pais e estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

¹³⁵ Dia proposto para estudo, discussão e contribuição para o Currículo de MS nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

contribuições em consulta pública da sociedade, bem como dos profissionais da educação.

Das contribuições ‘analisadas’, concretizou-se a segunda versão, posteriormente reencaminhada às escolas de todo o estado, visando à realização de um dia de construção coletiva. (MATO GROSSO DO SUL, 2019). Dessa construção, assistimos à produção da terceira versão, enviada às universidades¹³⁶ do estado para ‘leitura crítica’, posteriormente disseminada em Seminários Regionais organizados pelas Comissões Regionais, com o intuito de receber novas sugestões, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Tal aperfeiçoamento consistiu na quarta e última versão, comunicada no Seminário Estadual, com a presença dos participantes dos Seminários Regionais, com a finalidade de análise e possíveis adequações, visando ao encaminhamento aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O objetivo desse TDC para a área de Linguagens, no Ensino Fundamental, é

[...] **fortalecer o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais**, possibilitar: o progressivo domínio da fala, leitura e escrita; a vivência, reflexão, apropriação e recriação dos elementos constitutivos das linguagens artísticas e corporais; o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural e do uso de outra(s) língua(s); o respeito às características individuais e sociais, às diferenças de etnias, de classes sociais, de crenças e de gêneros. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 109, grifo nosso).

Do mesmo modo que o TDC de MS, publicado no ano de 2012 e anteriormente analisado, o *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* (2019) continua a adotar as competências e habilidades para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

No texto específico para a EF, epigrafado por João Paulo Medina¹³⁷, vemos a defesa da Ciência do Movimento Humano de Canfield (1993), como proposta para cientificação da área, cujo objeto de estudo, “o movimento humano”, delinea a prática científica. O “[...] saber específico que caracteriza o tipo de conhecimento buscado para

¹³⁶ Não há menção, no documento, sobre quais Universidades realizaram leitura crítica.

¹³⁷ “Educação Física é a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-se e transformando-se no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre.” João Paulo S. Medina. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 352).

sua fundamentação, e este, por sua vez, determina a função atribuída à Educação Física”. (BETTI, 2005, p. 186).

Bracht (2003) sublinha que o objeto de uma prática científica não possui as mesmas características que fundamentam o objeto de uma ciência. Para compreender a EF como prática pedagógica, seu objeto tem de ser extraído do mundo da cultura corporal/movimento, eleito a partir de critérios variáveis, relacionados a uma teoria pedagógica desse universo.

Quanto aos diferentes posicionamentos diante da questão epistemológica da área, deparamo-nos com duas vertentes para análise científica e pedagógica. Lima (1999), reconhece a primeira na Ciência do Movimento Humano, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte e Cinesiologia, que ofertam tratamento secundário à EF, e a segunda, a vertente pedagógica, em que a EF se torna uma prática pedagógica/social, “[...] que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas”. (BRACHT, 2003, p. 30).

Lima (1999) frisa, ainda, que, mesmo havendo conflitos e pontos de divergência entre os agentes dominantes do campo, que defendem a EF a partir da segunda vertente, ela é tomada “[...] como ‘ponto de partida’ e de ‘chegada’ de suas reflexões, comprometendo-se com ela”. (p. 98, grifos no original). Vale retomar que

[...] no final da década de 80 e, fundamentalmente, nos primeiros anos da década de 90, com a emergência de novos temas-problemas, como estudos centrados na produção do conhecimento, objeto de estudo, estatuto científico, ‘a crise de identidade’ da Educação Física assumiu novos contornos em termos de uma crise epistemológica. Questões relativas à caracterização da Educação Física como área do conhecimento - por exemplo, ‘a Educação Física é uma ciência?’ - balizam as discussões na área. (LIMA, 1999, p. 117, grifos no original).

No entanto, mesmo diante da epígrafe de abertura do Currículo de Referência de MS (2019), cuja compreensão da EF transita entre a *Ciência do Movimento Humano*, com enfoque nas destrezas esportivas, distante da prioridade da área, isto é, a dimensão pedagógica do seu discurso e da prática (EUSSE *et al.*, 2017), e a *cultura corporal de movimento*, tratada com o propósito de

[...] garantir o acesso dos estudantes às práticas corporais que contribuam para a construção de saberes e valores, os quais proporcionarão aos estudantes experiências e vivências necessárias à consolidação de um cidadão ético, reflexivo e crítico, conectado com as mídias digitais e com as transformações globais, voltado sobremaneira às questões sociais, inclusivas e socioemocionais. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 350).

Ainda se reforça que, em conformidade com a BNCC, o componente curricular EF

traz como unidade de estudo e aprendizagem os seguintes temas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas Corporais de Aventura. Além desses, aborda o Conhecimento sobre o corpo, **com o objetivo de desenvolver atividades que atendam às necessidades básicas, como: higiene, hábitos alimentares, capacidades físicas e motoras**, bem como o posicionamento desse e dos demais corpos no espaço. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 351, grifo nosso).

Toma-se como objeto de estudo a *cultura corporal de movimento*, com distinta matriz teórica, desconsiderando o debate da identidade epistemológica no campo da EF, fundado em

[...] disputas por capitais entre agentes representantes de algumas destas vertentes, seja de modo a questionar a validade ou relevância científica de determinada área de conhecimento, ou até ao posicionar-se de modo favorável aos critérios de premiação e recompensas do campo. (GUTIERREZ *et al.*, 2016, p. 940).

Além de confirmar o dualismo existente na área, esse TDC ratifica a *cultura corporal de movimento* a partir das mesmas unidades temáticas descritas na BNCC (2017), ressaltando, ainda, os temas de conhecimento sobre o corpo e capacidades motoras, com o intuito de desenvolver questões relacionadas à saúde, oriundos da biologia, como força, velocidade, resistência, flexibilidade, agilidade, entre outras.

Seguimos, então, questionando as defesas e escolhas das comunidades disciplinares da área da EF, uma vez que elas parecem desconsiderar o conjunto de reflexões já construído e tornado público sobre a BNCC e suas incursões pelas concepções pedagógicas, processos educacionais e interações que ativam ou, ao invés, debilitam a ‘prática de distinção’ da cultura corporal.

Na Rede Estadual de MT, o TDC elaborado por aproximação à BNCC intitula-se *Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso: Ensino fundamental anos finais (2018)*.¹³⁸ Foi escrito por uma equipe de redatores lotados na SEE, na SEMED Cuiabá, na SEMED Várzea Grande e do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Também participaram os professores da rede pública dos municípios mencionados, bem como colaboradores de outras instituições. Organizou-se o processo de Consulta Pública a toda sociedade, a fim de inserir as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2018).

No discurso introdutório, esse TDC justifica-se no contexto da BNCC, em que

[...] se define o papel da educação básica em todas as etapas de ensino na sociedade brasileira. Aquilo que se denominava “democratização, qualidade de ensino, expectativas de aprendizagem”, indicando uma tentativa de garantir que todos os estudantes “acessem, permaneçam e aprendam”, não foi o suficiente para garantir que todos os estudantes aprendam. (MATO GROSSO, 2018, p. 7, grifos no original).

Contudo, de posse dessas premissas, isto é, a preocupação com a democratização do ensino, o direito por uma educação de qualidade e o acesso de todos os estudantes mato-grossenses ao conhecimento, contraditoriamente atesta, para a EF:

Além de balizar o trabalho docente e definir os conhecimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, este currículo ajuda a reforçar a importância da Educação Física no contexto escolar. **A variedade de unidades temáticas e objetos de conhecimento coloca alguns desafios, como: a garantia de uma carga horária de no mínimo duas aulas, duas vezes por semana; infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, bem como investimentos em cursos de formação continuada, readequação dos cursos de formação de professores de Educação Física; além de promover a gradativa inclusão de docentes graduados em Educação Física que ministrem esse componente curricular desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.** (MATO GROSSO, 2018, p. 127-128, grifo nosso).

¹³⁸ Elaborado e publicado no governo de Mauro Mendes Ferreira, do Partido dos Democratas (DEM).

Apreendemos tal contradição já na defesa realizada pela BNCC (2017), por não considerar os interesses e as necessidades oriundas de escolas das diferentes regiões do país, justificada a partir das falácias existentes no sistema educacional.

Localizada na área de Linguagens, a EF circunscreve-se à *cultura corporal* (jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e demais práticas corporais), eleita como objeto de estudo da área (MATO GROSSO, 2018), assinalando: “Os objetos de conhecimentos na Educação Física são as práticas e conhecimentos que compõem a *cultura corporal de movimento*”. (p. 155, grifo nosso).

Novamente aparecem os termos *cultura corporal* e *cultura corporal de movimento* como sinônimos. Conforme discutimos em capítulo anterior, são eleitos pelas comunidades disciplinares, amparados no senso comum, sem sustentação teórica, simplesmente por fazer parte do *habitus* existente no campo da EF. Tal presença reproduz a crença já legitimada nesse espaço social pelos agentes dominantes, que tentam romper com práticas biológicas interiorizadas nesse campo.

Ainda localizamos:

As diferentes práticas corporais permitem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela linguagem falada ou gestual. Sendo assim, é fundamental ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar as práticas da cultura corporal, falando sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, descrevendo situações e problemas, expressando-se em movimentos de forma criativa. Além disto, é imprescindível recriar as práticas corporais **através da sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar** (KUNZ, 2001). (MATO GROSSO, 2018, p. 127, grifo nosso).

Retomamos a crítica de Neira e Souza Junior (2016) acerca da falta de clareza em relação ao próprio objeto de estudo da área. Esse TDC, ao eleger a *cultura corporal*, a *cultura corporal de movimento* e, logo a seguir, descrever sobre o trato das práticas corporais, por meio da transformação didático-pedagógica, cujo foco é o esporte escolar, distancia-se das contribuições de Kunz (1994). Para este autor, a partir da concepção crítico-emancipatória, a *cultura de movimento* aproxima-se de uma abordagem mais filosófica do que sociocultural da antropologia.

Tal prática necessita passar por essa transformação, com o intuito de ir além do ensino e da aprendizagem de habilidades esportivas, e possibilitar discussão crítica do

esporte na escola, pois “O objeto de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico”. (KUNZ, 1994, p.73).

Em meio a isso, a EF apresenta-se por “[...] breve história da Educação Física no Brasil; a formação integral dos estudantes e as competências na disciplina de Educação Física; unidades temáticas e objetos de conhecimento da Educação Física; principais estratégias metodológicas; e avaliação das aprendizagens”. (MATO GROSSO, 2018, p. 128).

Na “breve história da EF”, registrada a partir do aporte teórico do Coletivo de Autores (1992), são abordadas algumas concepções pedagógicas (desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e crítico-emancipatória), explicitando que cada uma possui uma compreensão de aluno, de sociedade. Por isso, defende que o professor tem autonomia para escolher qual concepção orientará seu trabalho nas escolas.

Essa autonomia está assentada na ideia de que seria pretensioso trabalhar apenas com uma concepção pedagógica para atender aos interesses e necessidades de todos os docentes e de todas as escolas de MT. (MATO GROSSO, 2018). Apesar dessa despreensão, a EF deve contribuir para a formação integral do estudante, tendo como possibilidades

[...] o desenvolvimento, a prática e o aperfeiçoamento das habilidades motoras, das capacidades físicas, da psicomotricidade, da expressão corporal, das técnicas e táticas das manifestações da cultura corporal; a inteligência nas estratégias e resoluções de problemas relacionadas às práticas corporais; a cooperação, a solidariedade; o respeito aos outros e às regras das modalidades; a curiosidade; o senso crítico; a superação das dificuldades encontradas nas práticas corporais; a busca de novos conhecimentos e ampliação dos mesmos etc. (MATO GROSSO, 2018, p. 132, grifo nosso).

Depreendemos, dessas possibilidades, que a EF se distancia do estudo da sociedade, do ser humano e dos fenômenos sociais, uma vez que se funda em concepções pautadas “[...] no conceito (biológico) de atividade física e no conceito (psicológico) da abordagem desenvolvimentista, o corpo e o movimentar-se humano apresentam-se desculturalizados” (BRACHT, 2003, p. 25), mesmo registrando a não escolha.

A definição clássica de EF, nessa perspectiva, é a que a considera como disciplina que, por meio das atividades físicas, promove a educação integral do ser humano - mas, a conotação, na prática, e a do desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física, servindo a “educação integral do ser humano” para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico. (BRACHT, 2003, p. 43, grifo no original).

Como encaminhamento para desenvolver esse tipo de formação, enfatiza que o trabalho pedagógico deve-se voltar para

[...] o desenvolvimento de competências, ou seja, pela indicação do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (através da mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho visando à formação integral dos estudantes. (MATO GROSSO, 2018, p. 132, grifo no original).

Quanto às Unidades Temáticas, determina: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginástica; Danças; Lutas e Práticas corporais; Meio ambiente e Saúde, sendo essa última inclusão ao proposto pela BNCC (2017).

Os objetos dessas Unidades Temáticas são os mesmos objetos de conhecimentos já previstos na BNCC, com acréscimos daqueles que estão envolvidos com os processos identitários regionalizados, como

[...] *dos povos indígenas* com a justificativa da diversidade de povos nativos no Brasil e, especialmente, em MT;

Danças regionais e folclóricas do MT, tendo como justificativa as diferenças culturais do País, bem como a pluralidade existente entre as regiões brasileiras;

Conhecer as lutas em seu contexto local, regional e nacional, aprofundando no conhecimento relacionado ao seu universo;

Práticas corporais de aventura na natureza, analisar criticamente, respeitando e minimizando os impactos da degradação ambiental do entorno local e regional de onde vive, com vistas as consequências globais desses conflitos. (MATO GROSSO, 2018).

As práticas desses conhecimentos trazem, como orientação para o docente, a consideração de aspectos, além do conhecimento das modalidades, isto é, das dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas,

psicológicas, humanas, entre outras; Saúde e qualidade de vida (encaminhado conforme os temas transversais propostos pelos PCN), que atendem às diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar; Transformações nos padrões de beleza e de saúde, para propiciar a reflexão sobre os padrões estéticos e de saúde atuais e ao longo da história, problematizando questões relacionadas à valorização de determinados modelos e ao preconceito de outros.

No tocante aos objetos de conhecimentos relacionados à *cultura corporal de movimento*, observamos a retomada das concepções não críticas da EF como, por exemplo, a psicomotricidade para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, a construtivista-interacionista para o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como o suporte nos conhecimentos oriundos da biologia relacionados ao condicionamento físico e ao desenvolvimento de capacidades físicas.

No caso dessa retomada, parece residir a redução das possibilidades pedagógicas do professor, que ressoa na formação dos estudantes, alinhada à inconsistência de fundamentação de “conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras. (NEIRA, 2018, p. 222).

Na Rede Estadual do Distrito Federal (DF), o TDC intitulado *Currículo em Movimento do Distrito Federal: ensino fundamental-anos iniciais- anos finais (2018)*¹³⁹, publicado após a segunda versão, em caderno único para o Ensino Fundamental tem, como finalidade, uma “[...] visão ampla do processo de aprendizagem dentro dessa etapa da Educação Básica”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9).

Mantida a ideia de *Currículo em Movimento*, a justificativa para essa versão é a necessidade

[...] de atualizações especialmente após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018. Outra questão importante considerada para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos

¹³⁹ Elaborado e publicado no governo de Rodrigo Rollemberg, do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (BRASIL, 2017). (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

No processo de elaboração, destaca a participação de professores de todos os componentes curriculares e modalidades da educação básica, bem como outros profissionais da educação. Ao mesmo tempo, anuncia a opção por manter as mesmas concepções teóricas e princípios pedagógicos da primeira versão (DISTRITO FEDERAL, 2018), já comentadas.

A EF é tratada como componente curricular, cujo objeto de ensino são as manifestações da *cultura corporal*, recorrendo-se ao aporte teórico de Soares *et al.* (1992) e Gasparin (2012), autores que transitam entre a didática e a pedagogia histórico-crítica. Assim se justifica tal escolha:

O enfoque dessa abordagem é mais abrangente à medida que valoriza e considera aspectos sócio-históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto em que os estudantes estão inseridos e as aprendizagens motoras individuais, independentemente do nível de habilidades que apresentem. Assim, é fundamental para formulação de propostas para a Educação Física Escolar localizar “[...] em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização de instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura”. (BRASIL, 1997 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 16).

Cabe retomar que a decisão pela *cultura corporal* existe desde o TDC *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais* (2014b). Agora é explicada na descrição de cada uma das manifestações da cultura corporal, pela localização dos benefícios fisiológicos e psicológicos, como recomenda a BNCC (2017).

Diante da proposta de organização escolar em ciclos (1º, 2º e 3º), os conteúdos são organizados por blocos, “[...] com o intuito de apontar, para o professor, linhas de abordagem pedagógicas que considerem a progressão curricular e a riqueza dos conteúdos inerentes à cultura corporal para as fases e etapas da Educação Básica”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 110).

Do 3º ao 9º ciclo, os anos finais do ensino fundamental, os conteúdos propostos no TDC em questão são os mesmos propostos na BNCC (2017), com a inclusão de conhecimentos sobre o corpo, com foco nos grupos musculares, recorrendo-se aos

conhecimentos da Biomecânica, bem como da Anatomia e da Fisiologia, com vistas a subsidiar os estudos sobre o aparelho locomotor.

Tal recorrência evidencia a necessidade de considerar as características biomecânicas dos movimentos a serem utilizados, próprios de programas cujos objetivos são a promoção da saúde, de modo a adequá-los às características e necessidades do grupo a que se destina.

O paradoxal neste TDC circunscreve-se à cultura corporal *versus* recorrência aos estudos sobre o aparelho locomotor, pois lança bases que permitem desbravar os muitos caminhos que ainda precisam ser percorridos na busca de um entendimento mais amplo sobre o movimento humano como parte da cultura.

Essa busca talvez encontre eco no TDC do estado de GO, particularmente nas questões delineadas para a EF, no *Documento Curricular para Goiás- Anos Finais (2018)*, localizado na área de Linguagens. O processo de (re)elaboração curricular deu-se coletivamente, envolvendo várias frentes de estudo, pesquisa, análise e diálogo com professores da educação básica e superior. O documento

[...] cumpre seu papel de ir além da Base. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagem do contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a *Goianidade* e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento. (GOIÁS, 2018, p. 9, grifo no original).

Em relação às prescrições para a EF, o objetivo transita entre a formação de cidadãos conscientes e aptos a vivenciar e se beneficiar de diferentes práticas corporais, “[...] levando também a possibilidade de aquisição de conhecimentos acerca da história, evolução e aspectos sociais dos elementos da *cultura corporal* e do funcionamento do organismo humano, durante a *atividade física* e a sua importância para a saúde”. (GOIÁS, 2018, p. 116, grifos nosso).

Os elementos da *cultura corporal* são abordados em relação à importância da atividade física para a saúde, pois o papel da EF “[...] é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço

conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas”. (BRACHT, 2003, p. 43).

Em relação à organização, a EF figura entre habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas, na pretensão de democratizar o acesso a diversas manifestações da *Cultura Corporal*, a partir de vivências significativas, de modo a valorizar “[...] os conhecimentos historicamente acumulados que são essenciais para a compreensão da própria prática, apreensão crítica e reflexiva, com vistas à superação e transformação por parte de todos os envolvidos no processo, comunidade-escola-professor-estudante”. (GOIÁS, 2018, p. 117).

Neste propósito, prescreve o distanciamento da EF da perspectiva tradicional, pois

[...] hoje deve buscar formar cidadãos conscientes e aptos a usufruir das mais variadas práticas corporais e de seus benefícios, levando também a possibilidade de aquisição de conhecimentos acerca da história, evolução e aspectos sociais dos elementos da cultura corporal e do funcionamento do organismo humano, durante a atividade física e a sua importância para a saúde. (GOIÁS, 2018, 116, grifo nosso).

Essa compreensão parece contraditória à democratização do acesso a diferentes manifestações da cultura corporal, pois “[...] um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes. (NEIRA, 2018, p. 222).

Sobre a distribuição do conhecimento de EF para o 6º e o 7º anos, observamos que são os mesmos propostos pela BNCC. Portanto, o discurso de “ir além da base”, constante na introdução, limita-se à inserção de algumas habilidades que intentam caracterizar a Goianidade, isto é, a constituição histórica da identidade cultural do povo goiano no espaço geográfico que habita – o cerrado – com suas origens, crenças, lutas, religiosidades, produção artística e trabalho.

Como exemplo, no objeto de conhecimento *Brincadeiras e Jogos* (Jogos populares, cooperativos e competitivos do Brasil e do mundo), busca-se consolidar, ao final do 7º ano, a habilidade (GO-EF67EF22) Identificar, apropriar e **analisar características histórico-culturais**, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes em diferentes tipos de jogos de tabuleiro, bem como a habilidade (GO-EF67EF23) Experimentar e fruir o jogo de xadrez, **suas técnicas e táticas**,

compreendendo-o como representação de uma determinada organização social. No objeto de conhecimento *Práticas corporais de Aventura* (Práticas corporais de aventura urbana), as habilidades específicas de GO a serem consolidadas ao final do 8º ano são, por exemplo, (GO-EF89EF28) Distinguir características das práticas corporais de aventura no alto rendimento, no lazer e na saúde, **identificando diferenças do ponto de vista técnico, econômico, político, social e cultural** e (GO-EF89EF24) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e **planejar estratégias** para sua superação.

Com esses objetos de conhecimento, aproximamo-nos das orientações e experimentações das técnicas e táticas de jogos, o que identifica a contribuição das ciências da natureza, uma vez que não há preocupação com especificidades culturais.

Isso posto, parece que se mantém o significado tradicional de técnica utilizado pela área de EF e Esporte. Embora esteja assinalada, como objeto de estudo, a *cultura corporal*, não há considerações acerca dos referenciais das ciências sociais e humanas no trato dessas técnicas.

De fato, quando se discute o conceito de técnica utilizado pela área, não raro se lança mão de conhecimentos da biomecânica, da fisiologia do exercício, e até mesmo da física e da biologia, para justificar determinados procedimentos pedagógicos em busca do movimento técnico perfeito. Aliás, é curioso notar que a palavra “técnica” tradicionalmente é usada como sinônima de movimento correto, daí advindo expressões como “gesto não técnico” ou “movimento sem técnica”. Substantivo feminino (a técnica como um processo ou um saber) a palavra passou a ser usada como adjetivo (forma técnica ou expressão técnica), chegando finalmente, com a adição do sufixo “mente”, a um advérbio (tecnicamente, significando “maneira técnica”). (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 1, grifos no original).

Em que pese a ausência dos referenciais das ciências sociais e humanas, as orientações oficiais pela/para a *cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento*, ao longo das análises aqui construídas, não se furtam à manutenção das discussões e debates, como oportunidades de identificar os *habitus* científicos em um campo marcado por controvérsias oriundas de crenças.

Por seus conteúdos e formas, os TDC locais representam construções particulares da realidade, modos específicos de escolher e organizar um dado conjunto de saberes, a

partir de um universo mais amplo de possibilidades. Como componentes do currículo, a EF participa do sistema de conhecimento organizado da/pela sociedade.

Dessa forma, auxilia no estabelecimento de padrões de verdade, ao mesmo tempo que constitui ponto de referência para o conhecimento, a moral, a crença e a cultura predominantemente aceita pela EF.

Ao finalizarmos este capítulo, e esta tese, reconhecemos que nossas análises sobre os TDC nacionais, locais e, conseqüentemente, sobre a ‘Educação Física’, terminam em um ato de aprendizagem pessoal. Aprendizagem essa percebida por nossa participação, como agentes do campo e membro de comunidade epistêmica, vivenciada por/em diferentes relações educativas e sociais, desde a dominação até a subordinação, que insistem em apontar para as possibilidades de uma ação transformadora.

Por fim, outros trabalhos incorporarão essas análises, ou construirão outras sobre a política oficial de conhecimentos, na procura ou não pelos conhecimentos especializados nos TDC. Todos eles, no entanto, justificar-se-ão pela premissa de que o currículo representa um conteúdo mais rigoroso no debate da qualidade nas/pelas escolas, na edificação da compreensão e interpretação da educação nos seus aspectos culturais, sociais e estruturais (políticos e econômicos), da necessidade de programas de formação de professores, mas sempre um campo de luta.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. G. **A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. 207p. TESE (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 16 de maio de 2019.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. de. Ciência, ciências. As representações na Educação Física. **MOTRIZ**- Volume 4, Número 2, Dezembro, 1998.
- ALVES, A. G. de R. A gestão da educação na política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013). **Anais**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3886.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2019.
- ALVES, A. G. de R. A inserção de critérios privados na política educacional de gestão do sistema de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013). **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.5, n.9, janeiro a junho 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4680/4355>. Acesso em: 17 de maio de 2019.
- AMARAL, M. C. E. **Relações público-privado na educação de Mato Grosso**. Campinas, 2014. 206 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253936/1/Amaral_MariaClaraE_de_D.pdf. Acesso em 12 de out. 2018.
- APPLE, M. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- APPLE, M. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, vol. 21, núm. 46, septiembre-diciembre, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193543849005.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.
- APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo Sem Fronteiras**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no1/1.pdf>. Acesso em: 12 de dez. de 2016.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2009.
- ASSIS, V. de O. **Os referenciais curriculares para a educação física na escola do ensino fundamental da rede estadual brasileira**: uma análise teórico-metodológica.

Rio de Janeiro, 2008. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho. Disponível em:

https://lepelufal.files.wordpress.com/2010/12/dissertac3a7c3a3o_vannina-de-oliveira-assis.pdf. Acesso em 14 de jan. de 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.

Currículo sem Fronteiras, dez, v. 1, n. 2, pp. 99-116, 2001. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>. Acesso em 12 de out. de 2017.

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2006.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 de out. de 2017.

BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington:

World Bank, 1996. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 1 de out. de 2017.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>.

Acesso em 5 de maio de 2019.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.).

Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Unijuí, 2005.

BETTI, M. *et al.* Educação Física em perspectiva simiótica: a investigação científica para além das dicotomias. In: STIGGER, M. P. (Org.) **Educação Física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2 p. 73-127, dez. 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Pr%C3%A1tica1.pdf>. Acesso em: 13 de jun. de 2017.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V.I, n.1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>. Acesso em 20 de jan. de 2018.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em 19 de out. de 2017.

- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**, 2 ed, são Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, P. *et al.* **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** tradução de Guilherme Joao de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuições para uma economia dos bens simbólicos.** Editora Zouk, 3 ed., 2006.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique precede de trois études d'ethnologie kabile.** Paris/Genève: Librairie DROZ, 1972.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1998.
- BOURDIEU, P. **O Senso prático.** Petrópolis: vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **O senso prático.** Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004b.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução: Miguel Serras Pereira. 2ª.ed. Oeiras: Celta Editora, 2001b.
- BOWE, R. *et al.* **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.
- BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106. Disponível em: http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/BRACHT_Cultura-corporal-de-movimento.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2017.
- BRACHT, V. Educação física no 1º. grau: conhecimento e especificidade **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996. Disponível em:
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento** - Ano VI - Nº 12 - 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>. Acesso em 26 de jan. de 2018.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso: 12 de jun. 2017.
- BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em 13 de jun. de 2017.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Rio Grande do Sul: Editora: Livraria e Editora Magister, 1992.

BRACHT, V. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRACHT, V. Epistemologia da educação física. In: CARVALHO, M. F.; MAIA, A. F. **Ensaio: educação física e esporte**. Vitória, vol. 5, 1997.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr/jun de 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/30158>. Acesso em: 12 de jun. de 2017.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan, 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267/250>. Acesso em 9 de out. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer CEB 04/98. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para ensino fundamental. Parecer aprovado em 29/01/98.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971.

BRASIL. **Lei nº 10.328** de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997a.
- BRASIL. **Matriz de Referência para o Enem**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/4cfea624-ae19-473b-bb0a-65dcc183313f.pdf>. Acesso em 18 de fev. de 2018.
- BUSNARDO, F. de M. Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, 2011. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT12-5305--Int.pdf>. Acesso em: 26 de out. de 2017.
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- CANFIELD, J. T. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. **RBCE**, vol 14(3), 1993.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 12 de jul. de 2017.
- CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 2 de jul. de 2019.
- CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Campinas, 1999. 213p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://cevs.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-sistema-educacional-brasileiro-percurso-paradoxos-perspectivas/>. Acesso em 15 de jun. de 2017.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CURY, C. R. J *et al.* **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DAOLIO, J. Educação física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paul. Educ. Fis.** São Paulo, Supl. 2, p. 40-42, 1996.
- DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **PENSAR A PRÁTICA**, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/DAOLIO_Jocimar.pdf. Acesso em 12 de ago. de 2019.
- DARIDO, S. C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2017.
- DARIDO, S. C. Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. In: DARIDO, S. C. (org.). **Caderno de formação de Professores - Didática dos Conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf. Acesso em 15 de jun. de 2017.
- DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física escolar**: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/darido>. Acesso: jun. de 2017.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DESTRO, D. de S. **A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora –MG**: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Rio de Janeiro, 2004. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e6b17212b2a53252c05ba7d2f4005b2f. Acesso em: 14 de jan. de 2016.
- DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Rio de Janeiro, 2009. 248p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf. Acesso em 27 de out. de 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental Anos Iniciais- Anos Finais**, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental Anos Finais, 2013b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos, 2013a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas da SEDF**. 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/relatorio_gestao_sedf_2011_2014.pdf. Acesso em 15 de nov. de 2018.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2017.

ESCOBAR, M. O. *et al.* A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (ORG.). **Educação Física & esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

EUSSE, K. L. G., *et al.* Cultura corporal e expresiones motrices: sobre a educação física no brasil e na colômbia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 689-700, abr./jun. de 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/69705/42224>. Acesso em 12 de fev. de 2018.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação física na crise da modernidade**. Ijuí (RS): Unijuí; 2001.

FERNANDES, C. C. M. **A prática da pesquisa como instrumento pedagógico no ensino fundamental (anos finais) e médio**: o que mostram as produções acadêmicas no Brasil (2004 - 2011)? Campo Grande, 2014, 135p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/1438>. Acesso em 16 de maio de 2019.

FILHO LAZZAROTTI, A. Transformaciones contemporáneas del campo académico científico de la educación física en Brasil: nuevos *habitus*, *modus operandi* y objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 9-20, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/48280/35219>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

FRIGOTTO, G. A Formação e Profissionalização do Educador – Novos Desafios. In: da SILVA, T.T. Gentili, P. (Org.). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. BRASÍLIA: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em 18 de jan. de 2016.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2017.

GALIAN, C. V. A. Seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0989.pdf>. Acesso em 17 de mar. de 2017.

GALUCH, M.T. B. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. In: TAVARES SILVA, F. de C.; FILHA, C. X. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2010.

GAYA, A. **As ciências do esporte nos países de língua portuguesa**. Porto: Universidade do Porto, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOIÂNIA. Universidade Federal do Goiás. **Relatório Estadual da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**, 2010. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/PesquisaDocumental_Goias.pdf. Acesso em 19 de mar. de 2019.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular para Goiás-Volume III-Anos Finais**, 2018.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate- Direito à Educação-Desafio de Qualidade**, 2009a.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate- Um Diálogo com a Rede- Análise de Dados e Relatos**, 2009b.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate- Currículo e Práticas Culturais- as Áreas do conhecimento**, 2009c.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate-Relatos de Práticas Pedagógicas**, 2009d.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Matrizes Curriculares- caderno 5**, 2009e.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação Educação Física- Caderno 6.4**, 2009f.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate: Sequências Didáticas - Convite à Ação Educação Física- Caderno 7.4**, 2010.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11052015-095858/pt-br.php>. Acesso em 12 de jan. de 2016.

GUTIERREZ, G. L. *et al.* Apropriação das ciências humanas pela Educação Física: análise dos processos de classificação no Brasil entre os anos de 2007 e 2012. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n4/1807-5509-rbefe-30-04-0937.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

HAAS, P. **Introduction**: epistemic communities and internacional policy coordination. *International Organization*, 1990, vol. 46, n. 1, p. 1-35.

HENKLEIN, A. P. **A educação física escolar no ensino fundamental**: análise a partir do currículo básico e das diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Curitiba. Curitiba, 2009. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M09_henklein.pdf. Acesso em: 14 de jan. de 2016.

JUNIOR, W. P. da M.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3172/317232121010/>. Acesso em 19 de out. de 2017.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: uma análise crítica. In: FERREIRA NETO, A. **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz: Facha, 1999.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 28 de out. de 2017.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 1 de out. de 2017.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. p.109-118, 2004. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>. Acesso em 1 de out. de 2017.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

- LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUSIVOLO, H. R, *et al.* Recorte dos estudos socioculturais no campo da educação física. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MACEDO, E. Currículo: política cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em 28 de out. de 2019.
- MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, janeiro a abril de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>. Acesso em 28 de out. de 2017.
- MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, pp. 1-23, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em 18 de out. de 2017.
- MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97 - 104, jul.-dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89420202.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2017.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 29 de out. de 2017.
- MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 29 de out. de 2017.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/entrevista%20S.%20Ball.pdf>. Acesso em 29 de out. de 2017.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias** v. 11, n. 22, maio/agosto 2010. Disponível em:

http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=. Acesso em: 15 de out. de 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v.1, 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**: Ensino Fundamental, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: feito por todos, para todos, 2019.

MATO GROSSO. Resolução n. 262-CEE/MT. **Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso**, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica, 2010b.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica, 2010a.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientativo**: ciclos de formação humana, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais**, 2018.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.118, 2003a.

MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

MELLO, R. **A necessidade da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, Autores Associados, 2005.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação e Realidade**, jan/jun, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>. Acesso em 19 de out. de 2017.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. In: **Revista de Educação AEC**, Ano 24. Nº 97. outubro/dezembro, 1995. Disponível em:

<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/moreira-a-f-b->. Acesso em: 17 de out. de 2017.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da educação física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares**. Curitiba, 2007. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Disponível em:
http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M07_navarro.pdf. Acesso em: 14 de jan. de 2016.

NEIRA, M. G. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.5, n.2, p.233-254, jul./dez., 2015. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/340/336>. Acesso em: 11 de out. de 2017.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** vol.40 n.3 Porto Alegre July/Sept. 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215. Acesso em 12 de jan. de 2019.

NEIRA, M. G. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. **Anais- XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2017. Disponível em:
http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em 10 de jan. de 2019.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: CONBRACE VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte- CONICE Vitória- ES – Brasil**. Disponível em:
http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_gramorelli.pdf. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência** vol. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570>. Acesso em 10 de jan. 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NETO, G. P. P. O “Programa em Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social no Pará: primeiras aproximações. **Jornal de políticas educacionais**v.10, n.19, Janeiro –Junho de 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/46869>. Acesso em 24 de jan. de 2018.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de.; LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

- ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.
- PACHECO, J. A.; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2008-08-18-12-32-36.pdf>. Acesso em 19 de out. de 2017.
- PAIVA, F. S. L. de. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2017.
- PAIVA, F. S. L. de. Jogando no campo da educação física. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, *Anais...* Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>. Acesso em 25 de jun. de 2017.
- PAIVA, F.S.L. de. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE. In: DACOSTA, Lamartine (ORG.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/pt/archivo/>. Acesso em 18 de mar. de 2019.
- PAIVA, F.S.L. de.; RON, O. O. Introdução. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidades, desafios e perspectivas. (coords.). Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- PARASKEVA, J. M. **A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo**. Lisboa: Edições Asa, 2000.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.
- PICH, S. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli
- ROCHA JUNIOR, C. P. da R. A organização do campo da educação física: considerações sobre o debate. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 69-78, julho/dezembro, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9061>. Acesso em 14 de jun. de 217.
- ROCHA, G. O. R. da. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos (as) professores (as) para as escolas brasileiras**. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, São Paulo, 2001.
- RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Rev. Bras.Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan, 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/275/258>. Acesso em 15 de out. de 2017.
- SANTOS, A. L. F. dos. **A educação física no contexto da política de educação municipal**: analisando a experiência do município de Camaragibe-PE. Recife, 2002. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_07546c7f2137d9c13b729ad849d96760. Acesso em 12 de jan. de 2016.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**, 2005.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso: 20 de jun. de 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKRSYPCSAK, D. **Proposta curricular de Santa Catarina: pressupostos teóricos e especificidades da educação física**. Criciúma, 2007. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em:

<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000030/000030F6.pdf>. Acesso em 14 de jan. de 2016.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf>. Acesso em 11 de mar. de 2019.

SOUZA, E. S. *et al.* Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CBCE (org). **Educação Física escolar frente a LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. O que a história da educação tem a dizer sobre o campo da educação física e os seus contornos atuais. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/223/225>. Acesso em: 20 de jun. de 2017.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11655.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Renovações, Modismos e Interesses. X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**, 1997. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/anais.php>. Acesso em 21 de mar. de 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. (Org.) **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 25-62.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/tani-g-cinesiologia-educacao-fisica-e-esporte-ordem-emanante-do-caos-na-estrutura-academica-motus-corporis-ugf-rio-de-janeiro-v-3-n-2-p-9-49-1996/>. Acesso em 14 de jun. de 2017.

TAVARES SILVA, F. de C. Desenhando a cultura escolar: *ensinoaprendizagem* e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 67-108, v. 1.

TAVARES SILVA, F. de C. Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da história curricular no campo da educação especial (1979 e 1999). **Anais - VI Congresso Brasileiro da História da Educação**, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1000.htm. Acesso em: 15 de fev. de 2018.

TAVARES SILVA, F. de C. Programa de pesquisas em currículo: seleção e distribuição de conhecimentos em diferentes contextos. In: MORGADO, J. C. *et al.* (Orgs.). **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo**. Portugal: DE FACTO EDITORES, 2015.

TAVARES SILVA, F. de C. **Escrita Comparada de Discursos Político-Curriculares**: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e produção intelectual de crítica. Campo Grande: UFMS, Mimeo, 2017.

TAVARES SILVA, F. de C. Escrita comparada das pesquisas sobre documentos curriculares à Base Comum Curricular Nacional In: MORGADO, J. C. *et al.* (Orgs.). **Currículo, Formação e Internacionalização**: desafios contemporâneos, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/113.EBook.pdf>. Acesso em 29 de jul. de 2019.

TAVARES SILVA, F. de C. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>. Acesso em 18 de jan. de 2019.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. In: **Educ. Pesqui.** vol.45 São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526. Acesso em 5 de jun. de 2019.

TRINDADE, G. C. Sociedade e educação escolar: o debate das teorias pedagógicas contemporâneas. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2009, Campinas: 2009.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 1998. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

VIEIRA, F. C. T. **A disciplina educação física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: inovações e permanências. São Paulo, 2010. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10790>. Acesso em: 14 de jan. de 2016.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005. Acesso em: 06 dez. 2016.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2016.

YOUNG, M. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_arttext. Acesso em 14 de fev. de 2016.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, 44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em 11 de nov. de 2016.