

Curriculos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos

*Pedro Xavier Russo BONETTO*¹

*Rubens Antonio Gurgel VIEIRA*²

*Clayton Cesar de Oliveira BORGES*³

Resumo

O artigo em questão objetiva relacionar os currículos de Educação Física com algumas questões históricas e epistemológicas que os influenciaram. Para tanto, recorre aos estudos sobre currículos ou tendências pedagógicas, relacionando a história da Educação e da Educação Física com os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que as atravessaram. A historiografia de inspiração antifundamentalista aqui produzida rejeita explicações totalizantes e supostamente neutras; ao invés disso, acena para os efeitos das transformações do campo pedagógico-curricular em pauta, desde a sua irrupção nas escolas brasileiras. Ambiciona-se defender a ideia de que a história da Educação Física pode ser melhor compreendida quando se considera a multiplicidade de práticas discursivas a seu respeito. Os resultados indicam, ainda, um número acentuado de campos epistemológicos e teóricos influenciando o componente curricular ao menos desde o último quartel do século XX, favorecendo a produção de novas experimentações curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Epistemologia; Historiografia.

¹ Doutor em Educação. Professor adjunto na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3194-1423>

E-mail: edfisica.pedro@gmail.com

² Doutor em Educação pela FE-Unicamp. Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>.

E-mail: rubensgurgel@ufla.br

³Doutor em Educação pela FEUSP. Professor do Centro Universitário São Roque. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4383-1192>

E-mail: prof.claytonborges@gmail.com

Physical Education Curriculum: (re)assembly from historiographical fragments

Pedro Xavier Russo **BONETTO**

Rubens Antonio Gurgel **VIEIRA**

Clayton Cesar de Oliveira **BORGES**

Abstract

This article aims to relate the Physical Education curricula with some historical and epistemological issues that influenced them. To do so, it resorts to studies on curricula or pedagogical trends, relating the history of Education and Physical Education with the social, economic, political and cultural contexts that crossed them. The anti-foundationalist historiography produced here rejects totalizing and supposedly neutral explanations; instead, it points to the effects of the transformations in the pedagogical-curricular field in question, since its irruption in Brazilian schools. The aim is to defend the idea that the history of Physical Education can be better understood when considering the multiplicity of discursive practices about it. The results also indicate a marked number of epistemological and theoretical fields influencing the curricular component at least since the last quarter of the 20th century, favoring the production of new curricular experiments.

Keywords: Curriculum; Physical Education; Epistemology; Historiography.

Curriculos de Educación Física: (re)ensamblaje a partir de fragmentos historiográficos

*Pedro Xavier Russo BONETTO
Rubens Antonio Gurgel VIEIRA
Clayton Cesar de Oliveira BORGES*

Resumen

El artículo en cuestión pretende relacionar los currículos de Educación Física con algunas cuestiones históricas y epistemológicas que influyeron en ellos. Para ello recurre a estudios sobre currículos o corrientes pedagógicas, relacionando la historia de la Educación y la Educación Física con los contextos sociales, económicos, políticos y culturales que las atravesaron. La historiografía de inspiración antifundamentalista que aquí se produce rechaza las explicaciones totalizadoras y supuestamente neutrales; en cambio, apunta a los efectos de las transformaciones en el campo pedagógico-curricular en cuestión, desde su irrupción en las escuelas brasileñas. El objetivo es defender la idea de que la historia de la Educación Física puede comprenderse mejor al considerar la multiplicidad de prácticas discursivas sobre ella. Los resultados también indican un número marcado de campos epistemológicos y teóricos que inciden en el componente curricular al menos desde el último cuarto del siglo XX, favoreciendo la producción de nuevas experiencias curriculares.

Palabras clave: Currículo; Educación Física; Epistemología; Historiografía.

Introdução

O debate curricular no campo da Educação Física tem se apresentado cada vez mais plural e diversificado. Muitos são os estudos que abordam novas questões curriculares, bem como apresentam as características e potencialidades de diferentes aportes teóricos (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2018; VIEIRA, 2020; BONETTO, 2021). Não obstante, tais transformações não são aspectos recentes na área, que desde sua emergência se apresenta como campo de intervenção política, social, econômica e cultural de diversas instituições e interesses (SOARES, 2012; CASTELLANI FILHO, 2007; BRACHT, 1995; BRACHT, 1999; NEIRA; NUNES, 2009). Desta forma, concordamos com Melo (1996), quando este afirma que a historiografia pode contribuir para lançar luz ao passado da Educação Física.

Estamos cônscios de que a empreitada não é inovadora, uma vez que muitas obras se lançaram em trabalho semelhante. Todavia, diante do panorama de intensas e contínuas transformações, há elementos de investigações recentes que justificam novas incursões historiográficas. Desta forma, o presente artigo possui a intenção, partindo da literatura existente, de (re)montar o percurso histórico do componente. Essa (re)montagem trata-se, pois, de um procedimento metodológico de inspiração foucaultiana.

Em linhas gerais, a noção de (re)montagem remete à operacionalização do gesto arquivístico, tal como formulado por Foucault (1997, 2006, 2008) e alguns de seus interlocutores teóricos (FARGE, 2009; DIDI-HUBERMAN, 2012). Na esteira de tal investida, portanto, é pertinente estabelecer diálogos entre fontes múltiplas e heterogêneas, com o fito de assinalar as descontinuidades e regularidades do arquivo em análise. Como inspiração metodológica seguimos, ainda, os preceitos de Rago (1999), para quem há uma “nova” historiografia brasileira.

Como objetivo adicional, focamos em relacionar os currículos e experiências com o ensino da Educação Física a enredos mais amplos, advindos da área da educação e dos contextos sociais. O traçado realizado se deu por acreditarmos que os estudos inspirados no campo da História têm muito a contribuir para a Educação Física brasileira, permitindo interpretações de seus processos e caminhos no decorrer do tempo, lançando luz às

discussões contemporâneas e, com maior ênfase, contribuir para perspectivar o futuro de diferentes formas.

Inspirações Metodológicas

Segundo Rago (1999), a historiografia brasileira teve um grande salto em meados dos anos 1970, apesar das restrições democráticas do período. Após um momento marcadamente marxista, outras influências europeias e a necessidade de articular com as questões locais passaram a propiciar a criação de uma “nova historiografia brasileira”, da qual a primeira grande referência é considerada pela autora como o historiador inglês E. P. Thompson – posteriormente também uma grande influência na criação de um campo conhecido como Estudos Culturais.

Ao contrário das correntes marxistas, a produção historiográfica que se iniciou não centrou no sujeito filosófico universal, tampouco creditou às estruturas a produção da materialidade, mas buscou na dinâmica cultural as forças que produzem as relações sociais. A subjetividade como construção histórica e a compreensão do conhecimento enquanto uma produção mediada por disputas, portanto, compõe o quadro de premissas básico do qual partimos as análises.

Para Rago (1999), o que se abre com a produção de Thompson, em conjunto com outras referências, são novas formas de produção da histórica enquanto atividade científica. Nas palavras da autora: “pensar diferentemente o campo da história” (RAGO, 1999, p.79). Talvez a maior dessas novas influências teóricas seja o filósofo francês Michel Foucault, trazendo para o campo da História questões como a relação poder-saber, o micropoder, a docilização dos corpos, a materialidade do discurso e os modos de subjetivação, para ficar em alguns exemplos. Não há mais totalidade histórica ou descoberta verídica, mas produção de regimes de verdade imersos em relações de poder.

Conforme já mencionado, outra noção oriunda do pensamento foucaultiano e que utilizamos como operador metodológico no presente estudo é a (re)montagem. Trata-se, em linhas gerais, de um gesto que intenta recriar a “realidade” documentada. Nesse sentido, a operação historiográfica arquivística segue uma dinâmica de remontagem,

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos “com vistas à proposição de um mapa dos discursos que foram possíveis em uma dada época e em um local específico” (AQUINO; VAL, 2018, p. 49).

Na acepção de Didi-Huberman, a remontagem:

[...] escapa às teleologias, torna visíveis as sobrevivências, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa, cada gesto. Então, o historiador renuncia a contar “uma história”, mas, ao fazê-lo, consegue mostrar que a história não é senão todas as complexidades do tempo, todos os estratos da arqueologia, todos os pontilhados do destino (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 204).

Ainda de acordo com Rago (1999), além da influência foucaultiana, nos mesmos anos 1980 os trabalhos de Deleuze e Guattari, ambos igualmente filósofos franceses, também propulsionaram no Brasil uma miríade de pesquisas históricas focadas na questão da produção de subjetividade, com o deslocamento da centralização analítica do poder, típica do pensamento foucaultiano, para uma análise da produção desejante, fulcral no pensamento da dupla supracitada.

O que a chegada da filosofia(s) da(s) diferença(s)⁴ no campo da História fez foi questionar ranços científicos de uma historiografia tradicional. Diante disso, é perigoso qualquer estudo histórico que venha a coadunar com uma perspectiva linear de causa-consequência ou a permitir que inferências a priori ideológicas obliterem a especificidade de sua contribuição.

Na tentativa de superar os modelos clássicos, procuramos também em Melo (1996), autor que se dedica, entre outras questões, à investigação da história da Educação Física, ideias que ajudem a superar uma prática comum no campo em que a história seja uma sequência de novas leituras positivistas do passado, plenas de perda e ressurreição, falhas de memória e revisões, ocasionadas pela busca incessante da verdade universal e da objetividade. Talvez um pouco mais de desconfiança e um pouco menos de linearidade e unanimidade nos possa ser muito útil.

Tendo como ponto de partida as proposições de Rago (1999), Melo (1996), bem como a noção de (re)montagem (DIDI-HUBERMAN, 2012; AQUINO; VAL, 2018), realizamos entrecruzamentos, (re)montagens de textos acadêmicos dos campos da

⁴ Para Gallo (2013), o termo é o mais adequado para se referir a pensadores franceses contemporâneos herdeiros de Nietzsche.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

historiografia da Educação Física, textos curriculares e textos que remetem ao campo didático para, desta forma, apresentar seus regimes de verdade.

Séculos XIX e XX: emergência e transformação de um campo

De acordo com Silva (1995), a escola pautada nos ideais de justiça, igualdade e distributividade, não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos modernos, mas é a instituição encarregada de transmiti-los, generalizá-los, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. Tomaz Tadeu da Silva afirma também que a escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade uma vez que sintetiza as ideias e os ideais da modernidade e do Iluminismo. É a instituição moderna por excelência:

Ela [escola] corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social (SILVA, 1995, p. 245).

Souza (2008) afirma que, no Brasil, a formação do cidadão moderno e republicano ancorou-se, de um lado, na constituição de experiências escolares distintas, configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e apropriação do conhecimento e, de outro, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político. Na visão de Mate (2002), a realidade escolar brasileira, antes de 1920, ainda não era padronizada, nem regulamentada. A existência de diferentes grupos culturais significava diferentes orientações, métodos, conteúdos e formas sociais de viver, o que gerava grande dificuldade de organizar as experiências escolares dos sujeitos tanto nos locais de trabalho como nos demais espaços.

De modo geral, a escola primária da época era destinada à maioria da população e deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais. Enquanto que a escola secundária atendia às elites dirigentes e à classe média em ascensão, permanecendo como guardiã da cultura geral de caráter humanista. (SOUZA, 2008). Nessa configuração, a Educação Física também foi vista como

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos fundamental na educação do homem moderno. Enquanto prática sistematizada na forma de educação escolarizada, surgiu na Europa no final do século XVIII, sob influência de educadores e filantropos⁵. Fundamentados nos princípios filosóficos positivistas, propuseram a prática de exercícios físicos como forma de controlar os corpos e interferir positivamente no que chamavam de educação “integral” dos sujeitos baseada no trinômio: corpo, mente e espírito.

No Brasil, ela começa a adentrar ao sistema de ensino na primeira metade do século XIX⁶. Tinha por denominação *Gymnastica* e sua prática começou restrita às Escolas Militares, exclusivas para os filhos das classes privilegiadas da sociedade, com intuito de desenvolver toda a potencialidade dos indivíduos que assumiriam postos de liderança, ou seja, os filhos da elite burguesa.

Castellani Filho (2007) e Soares (2012) relatam que a constituição da área foi fortemente influenciada, a princípio, pela instituição militar e a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina. Influenciada pelo pensamento liberal e pelo higienismo⁷, a Educação Física pautava-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, relacionando a alimentação, o vestuário, os exercícios corporais e a ortopedia como forma de combater a degenerescência física e promover o desenvolvimento físico e moral (NUNES; RÚBIO, 2008).

No início do século XX, mediante o avanço da economia industrial e a forma enfática pela qual a ciência penetrava a indústria se associando à tecnologia, a educação das massas adquiriu um valor prático incontestável. O objetivo era produzir sujeitos fortes e submissos, que deveriam vender sua força de trabalho na produção dos bens e que compreendessem os fundamentos da sociedade industrial. Somente nessa época, a Educação Física começa a ser oferecida nas escolas que atendiam às classes populares.

⁵ Como, por exemplo, Johann Bernhard Basedow, Jean-Jacques Rousseau, Guts Muths, Johann Heinrich Pestalozzi.

⁶ Em 1882, Rui Barbosa, eminentes parecerista do Império, solicitou na câmara dos deputados, a instituição de uma sessão especial de *Gymnastica* em escola normal (inciso primeiro), a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de *Gymnastica* aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), e a inclusão da *Gymnastica* nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas. Por seu feito, recebeu o título de “Paladino da Educação Física no Brasil”. (CASTELLANI FILHO, 2007).

⁷ Tomando como referência a teorização curricular da Educação Física proposta por Neira e Nunes (2006; 2009), a perspectiva higienista baseava-se nos métodos ginásticos, o que permitiu denominá-la como “currículo ginástico”.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

[...] julgava-se que, através deles, [exercícios físicos] e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. (CASTELLANI FILHO et al., 2012, p. 35).

Em relação aos professores da época, eram considerados instrutores por conta da natureza prática da atividade, sua fundamentação teórica partia das ciências biológicas e os alunos eram separados pelos gêneros masculino e feminino. Enquanto os homens faziam exercícios de força, resistência e habilidades acrobáticas, as mulheres realizavam exercícios de calistenia⁸.

O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construiriam a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 56).

Sobre a forma como as aulas de Educação Física eram organizadas nessa época, destaca-se a sistematização dos exercícios físicos sob os moldes dos Métodos Ginásticos Europeus. No Brasil, as maiores influências foram o método alemão⁹ (idealizado por Friedrich Ludwing Jahn), método francês¹⁰ (proposto por Francisco Amoros y Ondeano) e do modelo sueco¹¹ (criado por Pier Henrich Ling).

Nunes e Rúbio (2008) afirmam que o currículo ginástico tencionava constituir identidades para assumir posições de sujeito patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades profissionais e para a defesa da pátria. Estes objetivos transitavam de funções eugênicas, militares, higiênicas,

⁸ Método de ginástica de origem sueca, enfatiza exercícios simples de flexibilidade, resistência muscular e agilidade física.

⁹ O primeiro a ser introduzido no Brasil, inspirado nas atividades militares, propõe que um período do dia seja dedicado aos exercícios físicos como correr, saltar, arremessar, lutar, exercícios ginásticos, movimentos rítmicos e a utilização de aparelhos inspirados em situações de guerra.

¹⁰ Trazido pela Missão Militar Francesa, esse modelo de ginástica era militar por excelência. Foi idealizado buscando a educação integral do ser humano e se baseava nos exercícios físicos, estabelecendo relações entre o desenvolvimento físico e moral.

¹¹ É caracterizado por uma concepção anatômica, ginástica corretiva, com base nos princípios das ciências biológicas que foram incorporadas pelo sistema de educação. A ginástica sueca preocupava-se com a execução correta para melhoria da saúde, culto ao corpo e preparação para o trabalho. Chega às escolas brasileiras em 1901, aproximadamente no mesmo período do Método Francês, deixando o modelo alemão como exclusividade militar.

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos disciplinares e morais em conformidade com o projeto educacional determinado pelo Estado Novo e com os interesses das elites.

A partir da década de 1920, os traços de modernização da sociedade brasileira eram muito notáveis¹². Conforme Carvalho (1997), a partir dessa época é possível perceber também uma sutil mudança no discurso pedagógico que vinha se autoafirmando desde o final do século XIX no Brasil¹³.

Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que reunia os principais representantes das novas ideias em educação. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. A partir da década de 1930, sob influência do movimento da Escola Nova, a educação brasileira passa por diversas transformações, na medida em que buscou transmitir por meio de seus dispositivos um modelo mais consoante com o comportamento social moderno e urbano da época (MATE, 2002). Nesse período, o sistema educacional brasileiro desdobrou-se num projeto bem mais amplo de reeducação da sociedade. De acordo com a autora, tratou-se de um movimento de racionalização da educação: “reformulação de espaços da produção, concentrado em princípios como rendimento, eficiência, produtividade, objetividade, previsibilidade, medição, estatística, controle” (p. 22).

Influenciada por princípios liberais, surge nesse período a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público primário, como compromisso formal do poder público de ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e elevação do número de matrículas. Institui-se, também, o caráter laico da escola pública moderna, o modelo de graduação por séries e graus, e a formação de classes mais homogêneas a partir da classificação dos grupos de alunos por níveis de adiantamento.

¹² Crescimento urbano, remodelação e embelezamento das cidades com abertura e calcamento de ruas, prolongamento de avenidas, construção de prédios públicos e arranha-céus, arborização, parques e jardins públicos, iluminação elétrica, instalação de fábricas (SOUZA, 2008).

¹³ A institucionalização da escola pública primária no Brasil, no início do século XX, ocorreu por um processo de múltiplas diferenciações. Ritmos de expansão foram muito desiguais do ponto de vista regional, estabelecendo diferenças nas condições materiais, nos tipos de instituições educativas (grupos, escolas isoladas, reunidas), no ensino ministrado (por conta da localização, zona urbana, rural, centro ou periferia das grandes cidades).

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

Em relação às questões pedagógicas, houve a ordenação mais sistemática e regulada do currículo com a distribuição dos conteúdos por séries, mecanismos de avaliação e dispositivos minuciosos de controle do tempo, determinando assim, “o que” e “como” ensinar em cada momento. Com dispositivos curriculares cada vez mais sistematizados, os professores tiveram que ampliar seus conhecimentos para poder ensinar, o que nesse caso gerou a divisão do trabalho docente em disciplinas, que juntas formavam os grupos de professores, modelo esse, em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX¹⁴.

Acerca dos métodos de ensino, segundo Souza (2008), eram essencialmente intuitivos, sintéticos, analógicos e ativos; nas matérias, dominava o sentido prático conduzido pela via da aplicação. Havia também uma severa graduação racional dos estudos. Inicia-se nesse período educacional brasileiro a produção e publicação dos livros didáticos, mas sua utilização seguia basicamente o modelo de consulta enciclopédico.

Sobre as formas de elaborar as aulas, nesse período empregavam-se instrumentos de intervenção como os testes¹⁵ (para resolver, por exemplo, o problema da heterogeneidade nas formas de aprender), o cinema educativo (para construir o sentimento de nacionalidade através da veiculação das imagens do território brasileiro), as técnicas pedagógicas especiais (para enfrentar as formas repetitivas e rotineiras diagnosticadas em práticas de professores) etc. Entre os métodos e as técnicas mais difundidos pela educação renovada, destacam-se os centros de interesse, estudo dirigido, unidades didáticas, método dos projetos, fichas didáticas, contrato de ensino.

Analizando o período, Mate (2002) afirma que por trás da reforma o grande objetivo foi promover a uniformização de uma cultura escolar brasileira. De acordo com a autora, a partir do fortalecimento de certos interesses, o modelo escolanovista, que naqueles anos se tornava predominante no discurso pedagógico, favorecia cada vez mais um modo

¹⁴ O que pode parecer essencialmente positivo, mas a especialização dos docentes em conteúdos significou certa perda da autonomia e submissão a uma hierarquia e burocracia escolar. Sem falar na figura do Inspetor de ensino, que fiscalizava as escolas corrigindo a técnica do ensino, disciplina dos alunos, idoneidade, assiduidade e eficiência do professor.

¹⁵ Testes da chamada psicotécnica pedagógica, utilizados para medição e classificação de graus de capacidade de aprender. Os mais famosos, os “Testes ABC”, continham oito provas, que se propunham a identificar de forma lógica e objetiva a variedade mental (SAVIANI, 2007).

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos uniformizador de educar: “eminente mente técnico e desvinculado da reflexão social e política” (MATE, 2002, p. 16).

Outras duas grandes críticas à reforma de 1930 residem na suposta neutralidade política que baseava a escolha dos conteúdos de ensino e os sujeitos aludidos por esta proposta. Sobre os conteúdos, afirmam os críticos que, de forma geral, eram os mesmos abordados pela educação promovida pela igreja católica. Mudaram os métodos, as concepções de ensino, mas não os conteúdos. Em relação aos sujeitos, a chamada “hierarquia democrática” pautada em uma concepção biológica das capacidades de cada aluno apenas camuflava as diferentes oportunidades entre as classes sociais ao acesso à universidade e aos cargos liberais. Por estes motivos, a ordem social burguesa não sofreu nenhum abalo, o que levou Saviani (2007) a afirmar que se tratou mesmo de uma “modernização conservadora”¹⁶.

No âmbito da Educação Física, Mate (2002) afirma que as atividades pedagógicas se tornaram um meio de dirigir os centros automáticos do corpo e submetê-los ao domínio dos centros psíquicos, ao controle da vontade, corrigindo e disciplinando os hábitos. Nunes e Rúbio (2008) afirmam que o escolanovismo fez ferrenhas críticas aos métodos ginásticos, defendendo o corpo em movimento como um meio educativo para outras dimensões do desenvolvimento. Por conta disso, a inserção do jogo marcou esse período de transição de propostas curriculares. Uma nova prática visualizada por uma pedagogia ativa assumiu o espaço predominante no currículo – o jogo –, que entrou em cena redefinindo princípios, objetivos, livrando-se dos limites impostos pelo cientificismo biológico e se apresentando otimista com relação ao poder da educação. As novas posições abandonaram a racionalidade e passaram a ser mediatisadas pela ciência psicológica, inspiradas nos ares da vida moderna e do novo cidadão industrial e tecnológico, ou seja, os pressupostos que fundam função e ação do componente correspondiam plenamente à lógica capitalista e à busca pelo desenvolvimento.

Convém ressaltar que o movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física no currículo escolar. Suas

¹⁶ Saviani (2007) afirma que a reforma poderia facultar a seguinte leitura: conservadora, pois contou com a tensa relação entre as propostas da igreja católica, e moderna, em relação à participação dos renovadores. No entanto, resultou em um “Estado de compromisso”, onde o Estado se pôs como agente, no plano governamental, da emergente burguesia industrial.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

metas visavam uma educação integral do aluno pela adequação dos seus métodos e conteúdos às fases do crescimento do ser humano, além de ter como objetivo garantir melhores condições de higiene e saúde aos escolares (NEIRA; NUNES, 2009, p. 70).

Em meados dos anos 1960, em tempos de crescente urbanização e desenvolvimento econômico, a educação brasileira sofre influência de outra vertente pedagógica, o tecnicismo educacional americano¹⁷, também fortemente mediada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial. É importante destacar que a função social da escola continuava sendo a formação de indivíduos dóceis, com iniciativa e capazes de trabalhar de forma eficaz.

Um importante marco desses estudos de orientação tecnicista é o livro *The Curriculum*, de Franklin Bobbit¹⁸, publicado originalmente em 1918. Inspirado no processo fabril do taylorismo, propunha que a escola funcionasse como uma empresa, num modelo claramente voltado para a qualificação da mão de obra industrial e cujo objetivo primordial era o controle social. Nessa perspectiva o currículo envolve especificação de objetivos, procedimentos, métodos e formas precisas de avaliação (SILVA, 2011).

Além do trabalho de Franklin Bobbit, ganham destaque no Brasil os estudos de Ralph Tyler¹⁹ e Robert Mager²⁰, cujo paradigma curricular também está centrado na organização, desenvolvimento e avaliação racional e objetiva das atividades de ensino. Nessa perspectiva, as formas como os professores e professoras elaboravam suas aulas pautavam-se no conhecimento técnico-instrumental. Aos docentes cabia fazer com que os/as alunos/as assimilassem os conteúdos, reproduzindo textos prontos, livros didáticos ou apostilas, telecursos quase sempre acríticos e muitas vezes distantes da realidade social dos/as estudantes.

Neste período, acentuou-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas prefixadas. O planejamento educacional propunha uma forma de organização que evitasse ao máximo qualquer interferência subjetiva que viesse a

¹⁷Traduziu-se principalmente na proposta por Franklin Bobbit (1918) inspirada nas teorias administrativas e nos processos fabris.

¹⁸ Dewey já escrevera em 1902 um livro que em que o termo currículo figurava no título, *The child and the curriculum*. No entanto, Silva (2011, p. 23) afirma “que a influência de Dewey não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do currículo como campo de estudo”.

¹⁹ No Brasil, a obra de maior impacto foi *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*.

²⁰ No Brasil, a obra de maior impacto foi *Análise de Objetivos*.

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos desestabilizar o processo. Com os objetivos preestabelecidos, bastava operacionalizar a ação didática de forma mecânica, a fim de evitar qualquer risco. Na Educação Física, houve a proliferação de obras e manuais que apresentavam passo a passo, aulas prontas e os primeiros livros didáticos; deste modo, restava ao professor apenas o papel de minimizar os problemas disciplinares ou estruturais e “colocar em prática” o currículo ideal (NEIRA; NUNES, 2009).

Formulações doutrinárias e prescrições metodológicas foram constituindo uma rede de saberes sobre cada uma das matérias e uma pedagogia normativa alimentou os cursos de formação de professores, inspirou a produção de textos e fomentou um mercado editorial de livros e periódicos educacionais especializados. (SOUZA, 2008, p. 21).

Nunes e Rúbio (2008), corroborando com os escritos de Carvalho (1997), explicam que o surgimento da ideologia nacionalista-desenvolvimentista na década de 1920 teve seu apogeu somente nos anos 1960. Como resultado, no currículo da Educação Física fica claro a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico.

Concebido na perspectiva do controle social, o esporte tornou-se o principal meio de intervenção da Educação Física, pois além de ensinar regulamentos, especialização, conformação de papéis, competição e eficácia, supunha noções de neutralidade e cientificação dos conhecimentos.

O programa, então, potencializaria o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75).

Essa perspectiva, denominada de “currículo técnico-esportivo” (NEIRA; NUNES, 2006), teve seu apogeu na década de 1970. Como já mencionado, esse modelo tornou-se hegemônico em tempos de ausência de liberdade política, pois traduzem simbolicamente as ideias de perseverança, luta, vitória, patriotismo e desenvolvimento nacional.

Também nos anos 1970, graças ao fortalecimento das teorias científicas da psicologia e do comportamento e desenvolvimento humano pela pedagogia tecnicista, e a ampla divulgação das pesquisas em Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora,

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

ganham força no cenário curricular da Educação Física outras duas propostas. O método psicocinético ou “currículo psicomotor” (NEIRA; NUNES, 2006), se baseia nos trabalhos de Jean Le Boulch²¹ e preocupa-se com a formação “integral” dos alunos, trabalhando na intersecção dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Segundo Castellani Filho et al. (2012), a abordagem psicomotora na Educação Física das escolas brasileiras foi o primeiro movimento mais articulado a partir da década de 1970. Nessa concepção, a Educação Física não teria mais a função de produzir e selecionar talentos esportivos, nem tampouco, lhe caberia a missão de desenvolver corpos saudáveis e higiênicos por meio dos métodos ginásticos. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano.

Neste contexto, surgem os primeiros materiais pedagógicos do tipo “manuais de como montar aulas” e os livros do tipo “1001 atividades lúdicas para as aulas de Educação Física”. Todos contendo atividades a serem “aplicadas” em qualquer escola de maneira indiscriminada. De acordo com Neira e Nunes (2006) essa perspectiva fortaleceu-se com a substituição dos exercícios por brincadeiras e a adoção da concepção construtivista de aprendizagem. Apoiando-se na resolução de problemas, os estudantes desenvolver-se-iam de forma “integral” devido à inter-relação entre o corpo em movimento, o intelecto e o afeto.

Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (FREIRE, 2009, p. 21).

De acordo com Neira e Nunes (2009) a Educação Física na perspectiva psicomotricidade se caracterizou pela adoção de jogos e situações-problema como estratégias de ensino, com especial destaque, nas propostas do componente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre seus objetivos, sobressai a capacitação dos estudantes para atuar no mundo de forma eficaz, por meio de um instrumental baseado no desenvolvimento das funções psicomotoras de base, sinteticamente, o esquema corporal e a orientação espaço-temporal.

²¹ Foi um dos precursores da utilização da educação psicomotora nas aulas de Educação Física, afirma que a corrente educativa da psicomotricidade surgiu na França, em 1966, pelo fato dos professores de Educação Física não conseguirem desenvolver uma educação integral do corpo.

Curriculos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos

Nunes e Rúbio (2008) afirmam que a Educação Física nesta concepção de “educação pelo movimento”, visa contribuir para o desenvolvimento da criança e que dela depende sua personalidade e o sucesso escolar. Ou seja, pretendia a prevenção das dificuldades escolares e o desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio.

Outra proposta tecnicista da Educação Física dessa época é o chamado “currículo desenvolvimentista” (NEIRA; NUNES, 2006). Este tinha como objetivo garantir o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social do educando a partir da aprendizagem de habilidades motoras respeitando as características de cada fase do desenvolvimento motor dos alunos²². Por isso, as atividades deveriam seguir uma ordem baseada no grau de complexidade, das mais simples, denominadas fundamentais para as mais complexas, chamadas de específicas (TANI et al., 1988). Para seus defensores, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física.

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. (TANI et al., 1988, p. 2).

As pedagogias tradicionais²³ sofrem seus primeiros abalos por volta dos anos de 1960, com os questionamentos da chamada “Nova Sociologia da Educação” e, em geral, do início da influência da teorização crítica no campo da educação. Destacam-se os trabalhos do sociólogo inglês Michel Young, cuja preocupação central é a conexão entre conhecimento e poder, os ensaios dos franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet. Nessas análises, de modo geral, a escola capitalista era vista como elemento de preservação dos privilégios de grupos sociais dominantes e de opressão de grupos sociais minoritários. A partir da Teoria da Reprodução Social, de Bourdieu e Passeron (2010), a função social da escola é reproduzir as condições de classe, isso porque o currículo escolar está baseado na cultura dominante, na linguagem dominante, transmitido por meio de qualidades que são

²² Tinham como referência as teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e nos estudos de David Gallahue.

²³ Aqui se incluem as pedagogias religiosas, escolanovista e tecnicista.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

desigualmente distribuídas entre as classes sociais, designadamente o capital cultural e o relacionamento com a cultura e o saber (BOURDIEU, 1998).

Outros teóricos do chamado crítico-reprodutivismo, *Baudelot* e *Establet* (1971), corroboram com esse papel atribuído à escola burguesa, reiterando sua função distributiva dos indivíduos para postos de trabalho em determinação da sua condição social, quer na posição dos explorados ou do lado da exploração. No bojo desse questionamento, a partir das teorias críticas, ressalta-se tanto o caráter histórico, quanto o social do conhecimento escolar. Denunciam que o currículo escolar não tem nada de neutro, pois inclui determinados conteúdos em detrimento de outros, e por isso, o currículo é entendido como historicamente, construído e imerso em relações de poder.

De acordo com a teorização proposta por Silva (2006, 2011), os autores críticos deslocam a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para a questão de quais são os conhecimentos vinculados pelos currículos escolares, tendo como referência os conceitos de ideologia, reprodução e poder. Essas análises, denominadas crítico-reprodutivistas, não apresentaram nenhuma proposta pedagógica, uma vez que, apenas a escola não poderia contribuir sozinha com a transformação social.

No contexto social e político brasileiro dos anos 1980, com fim da ditadura militar, a redemocratização do país e a consolidação da Educação Física no campo acadêmico²⁴, diversas críticas aos modelos educacionais vigentes na época foram elaboradas. Bastante influenciados por essa geração de pensadores crítico-reprodutivistas, começam a surgir novos discursos sobre educação, agora tomando como possibilidade a transformação social por meio da emancipação e libertação.

No Brasil, os trabalhos críticos mais influentes são: a Pedagogia Histórico-crítica, elaborada por Dermerval Saviani; a Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire; e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, elaborada por José Carlos Libâneo. A partir principalmente de Saviani, pesquisadores da área da Educação Física começam a pensar uma nova função social para o componente uma vez que, sob forte influência das

²⁴ Como surgimento das ciências aplicadas ao esporte e o aumento do número de pesquisas, realizadas em cursos de pós-graduação fora da área.

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos
Ciências Humanas e das teorias críticas em educação, passam a propor um novo objeto de estudo: “a expressão corporal como linguagem” ou a cultura corporal de movimento²⁵.

No que diz respeito especificamente à Educação Física, o que estava em jogo era a própria identidade componente curricular, que se viu entre dois paradigmas: o biológico e o cultural. A disputa entre essas diferentes perspectivas foi denominada por Bracht (1996, p. 23) de “crise de identidade da Educação Física escolar”.

A disciplina entendida até então como educação “do” e “pelo” movimento, sob o viés da teoria crítica, passa a ser vista como área responsável por abordar “os temas da cultura corporal”, ou seja, a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica (CASTELLANI FILHO et al., 2012): “Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (p. 29).

A proposta de Castellani Filho et al. (2012), de orientação marxista, conhecida por crítico-superadora, baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. Segundo seus autores, o esporte, a aptidão física e os padrões de desenvolvimento têm contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Por meio do conhecimento das condições sociais da sua elaboração e da valorização da sua própria parcela da cultura, denominada de “cultura corporal de movimento”, os princípios metodológicos da perspectiva crítica têm como objetivo proporcionar à cultura dominada condições para libertar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia capitalista.

Outra perspectiva crítica da Educação Física é a crítico-emancipatória, proposta por Kunz (1994) e inspirada na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Propõe uma didática comunicativa que deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional.

Nunes e Rúbio (2008) descrevem que, de modo geral, estas perspectivas críticas afirmam que a relação educação-sociedade é influenciada dialeticamente, marcada por

²⁵ Temos ciência que a discussão em torno do conceito de cultura corporal ou cultura corporal de movimento, entre outras variações, é complexo e polêmico, todavia não adentramos tal seara neste momento.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

relações de poder, isto é, a escola é influenciada pela sociedade e esta também pode ser influenciada pela escola.

Na década 1990, sob o efeito de uma configuração social e econômica bastante complexa baseada no capitalismo, no grande desenvolvimento das tecnologias da informação, na globalização e, principalmente, pela racionalidade neoliberal, o campo da educação e, consequentemente, a área da Educação Física, sofrem importantes transformações. De acordo com Libâneo e Oliveira (1998), a influência do neoliberalismo na educação tem surtido efeitos intensos. De forma geral, fez com que o campo educacional adotasse sistemas de avaliação de qualidade constantes, com o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas, classificação e aumento da competição entre as escolas, ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total, descentralização administrativa e do financiamento via estabelecimento de parcerias com o empresariado e o repasse de funções do Estado para a comunidade (país) e para as empresas.

No quesito didático-metodológico, o impacto do neoliberalismo leva a uma excessiva valorização de disciplinas como matemática e ciências naturais, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiá-las, além do estabelecimento de formas “inovadoras” de treinamento de professores como, por exemplo, educação a distância, escolas privadas e redes públicas contratando sistemas apostilados de ensino, objetivando a preparação para provas de seleção, avaliações externas e vestibulares.

Em suma, sob forte influência do projeto neoliberal, a educação é vista novamente pelo viés tecnicista, acrítico e homogeneizante. De acordo com Silva (1997), a escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização, cada vez mais, é regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade. Em outras palavras, a partir da governamentalidade neoliberal, os sujeitos procuram a educação como uma mercadoria, onde a escola tornou-se mais uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço. De forma geral, o intuito é formar sujeitos empreendedores e consumidores, onde as palavras de ordem são competitividade, globalização, flexibilização, ajuste, privatização, desregulamentação²⁶ e mercado.

²⁶ Hall (1997) afirma que não se trata simplesmente da substituição da regulação pública e estatal para uma regulação privada e de mercado. Para o autor, esse processo prevê, por vezes, a retomada da regulação, e em outras áreas, a desregulação, que jamais pode ser entendida como uma liberdade total ou pura.

Curriculos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos

Em resposta a tais contingências sociais, políticas e econômicas, ressurge na Educação Física escolar uma perspectiva curricular cujos objetivos são pautados no cuidado individual com a saúde e na instauração de um estilo de vida ativo. A Educação Física pautada no discurso da saúde visa, por parte dos estudantes, não só a prática de exercícios físicos, mas também a aquisição de conhecimentos alusivos à relação entre vida fisicamente ativa, alimentação regulada e melhoria da saúde.

Nessa concepção, as aulas são elaboradas tomando como referência as aptidões físicas (força, resistência muscular, resistência cardiorrespiratória e flexibilidade) e equilíbrio da composição corporal. Neira e Nunes (2009) afirmam que essa perspectiva, isto é, o “currículo saudável”, se baseia num projeto de vida comum a todos ao prometer às pessoas felicidade, sensação de bem-estar e elevação da autoestima, caso adotem determinados hábitos. Tamanha identificação com os propósitos neoliberais, especialmente aqueles relacionados à responsabilização do próprio indivíduo e à suposta economia de gastos público, permite inferir que essa função social ligada à promoção da saúde reapresenta-se, cada vez mais, no senso comum, tornando-se quase hegemônica quando se trata das finalidades das aulas de Educação Física.

Outrossim, partindo da própria concepção de historiografia aqui adotada, é preciso ressalvar que estas diferentes concepções curriculares coexistiram em momentos históricos e algumas coexistem até os dias presentes. Os anos e os períodos supramencionados indicam uma “ênfase” discursiva ou uma relação direta da teleologia almejada pela perspectiva curricular com a do projeto social vigente do período histórico. É preciso, então, considerar o campo a partir de suas inúmeras influências, transformações e (des)continuidades ao longo dos séculos passados.

Século XXI: um campo diante de novas epistemologias e novas possibilidades curriculares

Tomando como referência o impacto destas transformações sociais, desencadeadas tanto pelos efeitos da governamentalidade neoliberal, em seus aspectos sociais, econômicas e políticos, somadas à influência dos avanços tecnológicos, dos meios transnacionais de comunicação e da tão citada globalização, muitos pensadores

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

afirmam que já não vivemos na Idade Moderna. Ainda no fim dos anos 1980, a área da educação começa a ser influenciada por estas discussões de sociedade.

Diferentes autores atribuíram denominações para esta possível nova configuração social²⁷. Uma das mais influentes descrições da condição pós-moderna foi elaborada por Jean-François Lyotard. Para este filósofo, o marco da denominada pós-modernidade é a década de 1950, quando há uma mudança no estatuto do saber paralelo ao ingresso da sociedade na fase pós-industrial e no advento da cultura pós-moderna. Nessa perspectiva, o conhecimento passa a ser produzido e disseminado em enorme velocidade e quantidade, tendo a informática e as telecomunicações como seus principais meios de circulação. Lyotard (1989) afirma ainda que sob esses novos tempos impõe-se outra lógica, que desconfia dos enunciados denominados pelo autor de “meta-relatos”²⁸.

Diante desse quadro acelerado de produção e disseminação de conhecimento, novas pesquisas e concepções de Educação Física foram produzidas, a partir de uma diversidade de campos teóricos: Pós-modernismo, Estudos Feministas, Pós-colonialismo, Pós-estruturalismo, Estudos Culturais, Multiculturalismo, Estudos Queer, e outros, fortemente ligados a movimentos sociais e correntes da filosofia anti-racionalista²⁹. Somadas às já citadas denúncias das teorias críticas, inúmeros pesquisadores e grupos de pesquisa avançaram na proposição de outras formas de se pensar a área.

Apenas a título de exemplo, citamos que a discursividade instaurada pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (2011) acerca da visão curricular pós-crítica transversaliza a produção de Neira e Nunes (2006) que, numa tentativa de superar ranços modernos,

²⁷ Dentre alguns termos podemos mencionar: Pós-modernismo ou Pós-modernidade (LYOTARD, 1989); Condição Pós-moderna (HARVEY, 1996); Cultura Pós-moderna (CONNOR, 1992); Modernidade Líquida (BAUMAN, 1997); Crise da modernidade (VATTIMO, 1985); Hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004); Capitalismo Tardio (JAMESON, 1991) e Capitalismo Flexível (BAUMAN, 2001) entre outros. É certo que, na perspectiva desses autores, essas diferenças de nomenclatura refletem, ao menos em parte, as divergentes ênfases aos vários aspectos que fazem parte da transformação das sociedades modernas. Também é importante dizer que, para alguns, tais transformações significam uma ruptura, para outros se referem a uma continuidade ou aceleração, por exemplo, do capitalismo ou da racionalidade moderna. As descrições de cada concepção não são cruciais na elaboração do presente campo da pesquisa. Desse modo, preferimos utilizar apenas o termo Pós-modernidade tomando-o de forma bastante geral e a partir de suas potencialidades e implicações para a área da educação.

²⁸ Outros autores chamam de metadiscursos, ou ainda, metanarrativas. Trata-se de discursos totalizantes, que em certas relações de poder, com outros discursos, se tornaram tal como descreveu Michel Foucault “regimes de verdades”, a ponto de se naturalizarem como absolutas.

²⁹ Baseados, sobretudo no pensamento de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Jacques Derrida, Julia Kristeva, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Filósofos que atacaram explicitamente qualquer noção de metanarrativas, verdades totalizantes ou outras noções de essência e realidade.

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos juntamente com um coletivo de professores e professoras, mergulham na produção de uma nova perspectiva curricular para o campo da Educação Física, intitulada currículo cultural da Educação Física. Desta feita, foi no século XXI que a Educação Física se aproxima das chamadas teorias pós-críticas.

Isso não quer dizer que a própria noção de currículo pós-crítico ou Educação Física cultural constituiu-se em uma experiência homogênea e estável. Ao contrário, esta se demonstra sempre aberta a novas reformulações e contribuições, de modo que as teorias e os procedimentos pedagógicos não se dão como fundamentos rígidos ou sequências didático-metodológicas de características tecnocráticas. A tentativa é não recair em metanarrativas, sujeitos essenciais, teleologia moderna ou modelos explicativos clássicos do conhecimento.

Em sentido diametralmente oposto das já mencionadas concepções modernas de currículo, as revisões de pesquisas com o currículo cultural demonstraram que, como teorização perene e influenciada por diversos campos teóricos, concepções filosóficas, conceitos e interlocutores/as, a Educação Física cultural corporifica-se em um processo contínuo de transformação. O que se apresenta, portanto, longe de ser uma norma, é um convite, como bem disse Sandra Mara Corazza (2006). A título de exemplo, citamos as pesquisas mais recentes, em que Augusto (2022) traz à baila os estudos feministas e a teoria queer; Reis (2021) aproxima a prática pedagógica do currículo cultural com as filosofias afro-brasileiras, a pedagogia das encruzilhadas e as epistemologias decoloniais; Santos Júnior (2020) seguiu trilha teórica pelos estudos decoloniais do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade, por Boaventura de Sousa Santos e suas epistemologias do Sul, e pelo indiano Homi Bhabha com a proposta do pós-colonialismo, Bonetto (2021) e Vieira (2022) exploram a concepção de Educação Física cultural em contato com a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Ampliando nossas análises em relação ao currículo cultural, é inegável que, com a abertura de tantas frentes teóricas, o campo curricular da Educação Física, de maneira geral, se multiplica a partir de novas epistemologias e novas possibilidades curriculares. As próprias teorias curriculares críticas, tão fundadas inicialmente nas análises estruturalistas advindas hegemonicamente do materialismo histórico-dialético, se reterritorializam e passam a ampliar suas problematizações, incluindo outras identidades

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

para além da classe social. Ainda que fundamentalmente amparadas por teleologias modernas, uma breve busca das pesquisas mais recentes demonstra que há no âmbito da Educação Física uma (re)conceitualização das teorias críticas, de forma a incluir problemáticas referentes às diferenças: etnia, gênero, religião, sexualidade, entre outras (ALMEIDA, 2006; MALDONADO, 2020). Da mesma forma, por mais incoerente que pareça, as próprias teorias acríticas e tecnocráticas começam a sofrer pressão para a adoção de práticas mais inclusivas, como, por exemplo, as discussões pedagógicas no ensino de esportes (COSTA, SOUZA, 2004; SOLER, 2005; REIS et al. 2015; REVERDITO et al., 2022).

Diante disso, é prematuro buscar qualquer mensuração dos impactos relacionados com as novas epistemologias no campo curricular da Educação Física, tampouco compreender se (e como) tais influências produzirão efeitos importantes nas concepções pedagógicas produzidas no cotidiano escolar. Certo é, todavia, que tais transformações não deixam de ser um lufo de ar fresco diante de tantos desafios apresentados para a instituição escolar e, de forma ampla, para a sociedade brasileira.

Para terminar, ressaltamos, uma vez mais, que a narrativa histórica aqui apresentada situa-se em direção diametralmente oposta a uma lógica evolucionista e homogênea acerca das teorias do currículo da Educação Física. Trata-se, tão somente, da (re)montagem de vestígios discursivos do passado, a partir de estudos que se debruçaram sobre um objeto em comum – a Educação Física –, contudo, partindo de diferentes temporalidades, escopos e referenciais teórico-metodológicos. Nesse sentido, engendrar

"Uma arqueologia sempre é arriscar-se a pôr, uns junto a outros, traços de coisas sobreviventes, necessariamente heterogêneas e anacrônicas, posto que vêm de lugares separados e de tempos desunidos por lacunas. Esse risco tem por nome imaginação e montagem" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 2011-212).

Referências

ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da Educação Física no jogo das relações de poder. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 141-164, setembro/dezembro de 2006.

Curículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos

AQUINO, J. G.; VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa
educacional. **Pedagogia y Saberes**, n. 49, p. 41-53, 2018.

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas,
queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em
Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. Escritos de Educação. Petrópolis:
Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves,
2010.

BAUDELOT, C ESTABLET, R. **L'école Capitaliste en France**. France: Máspero. 1971.

BONETTO, P. X. R. **Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação
Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação
física”? **Movimento**, ano 2, n.2, junho, 1995.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista
de Educação Física**, [S. I.], n. supl.2, p. 23-28, 1996.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos
Cedes**, ano XIX, n.48, ago.1999.

CARVALHO, M. M. C. História da educação: notas em torno de uma questão de
fronteiras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 26, p. 05-14, dez. 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 14ª ed.
Campinas: Papirus, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª edição.
São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte:
Autêntica, 2006.

COSTA, A. M. SOUZA. S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e
retroprocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século
XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, v. 2, n. 4, p. 204-219, 2012.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1997.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

GALLO, S. D. de O. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. Educação escolar e sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos da Cultura**, Goiânia-GO, v. 8, p. 3, 1998.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MALDONADO, D. T. **Didática(s) da Educação Física**: novas perspectivas pedagógicas na Educação Básica brasileira. 2020. 314f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: EDUSC, 2002

MELO, V. A. de; Reflexão sobre a história da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica. **Revista Movimento**, ano III, n.4, 1996.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.55-77, jul./dez.,

Curriculos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos
2008.

RAGO, M. A “nova” historiografia brasileira. **Anos 90**, [S. I.], v. 7, n. 11, p. 73–96, 1999.

REIS, N. S.; SANTOS, S. A.; CARNEIRO, F. H. S.; MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. O esporte educacional como tema da produção de conhecimento no periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, 2015.

REIS, R. **Educação Física cultural e africanidades**: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

REVERDITO, R. S.; COLLET, C.; MACHADO, J. **Pedagogia do esporte**: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, [S. I.], v. 26, n. 2, p. 82-98, 2022.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. Educação Pós-Crítica e formação docente. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 8, junho, 1997.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, SP: Cortez, 2008.

TANI, Go; KOKUBUN, Eduardo; MANOEL, Edison de Jesus; PROENÇA, José Elias. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. EPU. 2006.

BONETTO; VIEIRA; BORGES.

TYLER, P. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 10^a edição. São Paulo: Globo, 1979.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor:** possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física Menor.** Jundiaí: Paco, 2022.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 19/04/2023
Aprovado em: 29/04/2023