

Currículo e Conhecimento no Campo da Educação Física Escolar

Christiane Caetano Martins Fernandes¹
Fabiany de Cássia Tavares Silva²

RESUMO:

Este artigo apresenta os percursos metodológicos de investigação com trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, produzidas no período de 2000-2015, que investigaram a relação entre o currículo e o conhecimento na área da Educação Física. Esses trabalhos foram mapeados e selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e apresentam como objeto e fontes, documentos curriculares (propostas, referenciais orientações e/ou diretrizes curriculares) para a Educação Física na educação básica. Estes documentos, produzidos por redes de ensino, são expressão da política curricular e orientam os processos de escolarização e escolaridade em âmbito nacional, regional e local. Neste contexto, operamos com uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que investigamos, a partir da escolha dessas produções acadêmicas, para colocar em foco aspectos e dimensões da pesquisa. Tal dimensão está focada na compreensão dos processos de discussões, que vem sendo desenhados sobre o conhecimento e o currículo, ancorados em um questionamento básico, a saber: Quais as leituras sobre currículo e conhecimento na Educação Física? Nossa hipótese de resposta delinea-se pela perspectiva de que as leituras produzidas estão fundadas em um tratamento mais didático do que em uma lógica conceitual. No tocante ao estudo da relação currículo e conhecimento, apreendemos um hábitus de estudo determinado por relações de poder, já existentes na formação do professor de Educação Física pela cultura escolar deste curso. Os modos de fazer e pensar a Educação Física estariam amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados. Por fim, compreendemos que a fonte escolhida retrata análises, que colocam o currículo como espaço de poder, ideologia, cultura e hegemonia.

Palavras-chave: Metodologia; Currículo; Educação Física.

ABSTRACT:

This article presents the methodological research courses with academic papers, dissertations and theses, produced in the period 2000-2015, which investigated the relationship between curriculum and knowledge in the area of Physical Education. These works were mapped and selected in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and present as object and sources, curricular documents (proposals, references, guidelines and / or curricular guidelines) for Physical Education in basic education. These documents, produced by educational networks, are an expression of curricular policy and guide the processes of schooling and schooling at the national, regional and local levels. In this context, we operate with an inventive and descriptive methodology of the academic and scientific production on the subject that we investigate, from the choice of these academic productions, to focus on aspects and dimensions of the research. This dimension is focused on the understanding of the processes of discussions, which are being drawn on knowledge and curriculum, anchored in a basic question, namely: What are the readings about curriculum and knowledge in Physical Education? Our hypothesis of response is drawn from the perspective that the readings produced are based on a more didactic treatment than on a conceptual logic. With regard to the study of the curriculum and knowledge relationship, we learn a habitus of study determined by power relations, already existing in the formation of the Physical Education teacher, by the school culture of this course. The ways of doing and thinking

¹ Acadêmica do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista Fundect/MS, Professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

² Professora Doutora-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista produtividade em pesquisa CNPQ.

Physical Education would be widely shared, assumed, not challenged and internalized. Finally, we understand that the chosen source portrays analyzes, which place the curriculum as a space of power, ideology, culture and hegemony.

Key-words: Methodology; Curriculum; Physical education.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os percursos metodológicos de investigação com trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, produzidas no período de 2000-2015, que investigaram a relação entre o currículo e o conhecimento na área da Educação Física. Esses trabalhos, mapeados e selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apresentam como objeto e fontes, documentos curriculares (propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares) para a Educação Física na educação básica.

Tais documentos, produzidos por redes de ensino, são expressão da política curricular e orientam os processos de escolarização e escolaridade em âmbito nacional, regional e local. Neste contexto, operamos com uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que investigamos, a partir da escolha dessas produções, para colocar em foco aspectos e dimensões da pesquisa.

No tocante a investigação sobre a relação entre o currículo e o conhecimento na área da Educação Física, tentamos compreender como vêm sendo discutidos os conhecimentos e/nos currículos na área, orientados pela seguinte questão: Quais as leituras sobre currículo e conhecimento na Educação Física? Nossa hipótese de resposta delinea-se pela perspectiva de que as leituras produzidas estão fundadas em um tratamento mais didático do que em uma lógica conceitual.

1 CURRÍCULO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BREVE DISCUSSÃO

A Educação Física, de acordo com a LDB n.º 9394/96, que regulamenta a Educação Brasileira, e da Lei complementar n.º 10.328/01 (BRASIL, 2001), passou a ser considerada componente curricular obrigatório³ da educação básica, deixando assim, de ser apenas uma atividade à parte do processo educacional.

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

³ Exceção para os cursos no período noturno, em que a Educação Física é facultativa (BRASIL, 1996).

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, 1999, p. 1).

Posteriormente, a Lei n.º 10.793 (BRASIL, 2003), ao dar uma nova redação ao art. 26 § 3 da LDB em questão, estabeleceu que a Educação Física também integrasse à proposta pedagógica da escola.

Um componente curricular é, no sentido de matéria de ensino, [...] um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca da dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Diante disso, a relação Educação Física e Currículo, opera uma proposta de investigação inovadora na relação com o conhecimento, traduzida em outros conteúdos a serem abordados, como a cultura corporal.

Importa dizer que o currículo recebe diversas definições, a partir de diferentes teorias. É resultado de um processo histórico, um artefato social e cultural, envolvido em relações de poder, visto que legitima certos conhecimentos. Dito de outro modo, não é caracterizado como um elemento neutro, uma vez que os conhecimentos selecionados objetivam atender às exigências políticas, econômicas e sociais de grupos socialmente dominantes. Segundo essa premissa, a constituição do currículo expressa às formas de “controle e regulação social” (SILVA, 2013).

Em relação às discussões curriculares no campo da Educação Física não é diferente, pois os currículos escritos, em diferentes períodos da história brasileira, prescreveram objetivos e conteúdos em estreita relação com os interesses políticos e econômicos que hegemonizavam a ideologia das classes dominantes no país.

Os currículos como resultado de um processo histórico, e com isso também os de Educação Física, sofreram significativas reformulações ao longo dos séculos XX e XXI, contendo objetivos diferentes para a área, atendendo aos interesses políticos e/ou econômicos de determinados grupos que estavam no poder.

A Educação Física assumiu, nessas transformações, diferentes conteúdos e objetivos, como treinamento militar, higienista, eugenista, nacionalismo e preparação de atletas.



As classes médica e militar influenciaram a Educação Física em relação ao seu campo de conhecimento. O currículo, por exemplo, incluía como objetivos, formar corpos fortes e saudáveis, com finalidade de atuação nas guerras, além de fortalecer a saúde e a higiene da população.

A perspectiva dominante da Educação Física era a higienista (1930), o que configurou sua biologização, pois seu papel era criar corpos saudáveis, robustos e harmoniosos organicamente (CASTELLANI FILHO, 1998). Com o acelerado processo de urbanização, a preocupação era reduzir as doenças que acometiam a classe operária, com vistas a não prejudicar o progresso do país.

Tal perspectiva buscava desenvolver hábitos de higiene e de saúde por meio dos exercícios físicos, a fim de melhorar a qualidade de vida da população (BRASIL, 1997). Desde o início, os conteúdos de ensino, selecionados com base em justificativas científicas, marcavam a distinção social (NEIRA; NUNES, 2009). A perspectiva higienista teve influência da pedagogia tradicional, associando-se às teorias não críticas da educação.

Com o estabelecimento do Estado Novo (1937-1945), período entre o final da Primeira e a Segunda Guerra Mundial, surgiu a tendência militarista. A Educação Física passou a formar soldados para a guerra, para a defesa da pátria, bem como para assegurar o processo de industrialização no país.

Além da necessidade de atender a demanda da nova ordem econômico-industrial, que exigia trabalhadores habilidosos, saudáveis e capazes de resistir às longas rotinas motoras de trabalho, existe agora a preocupação de ‘preparar para os combates’, de formar contingentes de corpos ágeis e fortes, em condições de suportar grandes desgastes. [...] a Educação Física tornou-se então militarista, destacando-se o adestramento físico como maneira de preparar o aluno para o cumprimento do seu dever de defender a nação dos perigos internos e externos (GALLARDO et al., 1998, p. 17, grifo no original).

A escola, como um aparelho ideológico do estado, escolhia estudantes com físico adequado para a prática intensa dos exercícios físicos, especificamente da ginástica calistênica, preparando-os para defender o país diante de um conflito bélico e/ou para capacitá-los como mão de obra em prol da industrialização no Brasil.

Após a Segunda Guerra Mundial, a ginástica calistênica como conteúdo da Educação Física escolar foi cedendo lugar para os esportes (RESENDE, 1994), com o surgimento do modelo esportivista. Naquele momento, o Estado ditatorial investia no esporte com a finalidade de divulgar as suas palavras de ordem: ‘Brasil Grande’ e ‘Brasil Potência’.

O esporte tornava-se, naquele contexto, um veículo de propaganda política, além de escamotear as amarguras vivenciadas à época da repressão e da ditadura instalada no Brasil. (CASTELLANI FILHO, 1998). As aulas de Educação Física eram destinadas a transformar cada aluno em um atleta em potencial, desenvolvendo a qualidade e a desempenho dos movimentos. Os principais aspectos abordados pelos professores eram o rendimento esportivo, recordes, competição ao extremo e vitória no esporte como sinônimo de sucesso pessoal.

A pedagogia tecnicista dava a tônica nas aulas dos professores de Educação Física (SOARES et al., 1992), uma vez que o esporte tinha espaço garantido diante dos outros conteúdos da cultura corporal⁴, isto é, da ginástica, do jogo, da dança e das lutas, entre outros.

As aulas de Educação Física na escola estavam pautadas nas técnicas e nos limites físicos que cada modalidade esportiva exigia. O Método Francês de ginástica tornou-se o oficial para a Educação Física brasileira (CASTELLANI FILHO, 1998).

Observamos que até o final dos anos 1970, a teoria tradicional influenciou o currículo da Educação Física escolar no país. Posteriormente, no âmbito das teorias críticas, novas concepções de currículo surgiram por influência das ciências sociais e humanas na área, em contraposição às concepções predominantes até então, como a biologicista, cuja função principal era a promoção da saúde, e a esportivista, em que o esporte se tornou prática hegemônica nas aulas de Educação Física (até o final dos anos 1970), em virtude da sua relevância política e econômica à época da ditadura civil militar no Brasil.

Os anos 1980 foram um marco na história da educação e da Educação Física no Brasil, uma vez que o país se encontrava em luta pelo fim da Ditadura Civil Militar, com calorosos debates no processo de redemocratização. Surgiu, então, o movimento renovador na área, contrapondo-se ao paradigma da aptidão física. O período caracterizou-se como a crise⁵ da Educação Física (1980), e foi marcado com “[...] o nascimento de concepções e práticas libertadoras, transformadoras na perspectiva de

⁴ “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.” (ESCOBAR, 1992, p. 127-128, grifo no original).

⁵De acordo com Bracht (1999), a crise de identidade da Educação Física originou-se devido à falta da definição do seu objeto de ensino, da ausência de definição clara da sua especificidade.

desenvolver uma Educação Física voltada para o humano e não mais para as necessidades do capital” (CAPARROZ, 2007, p. 9).

Os conhecimentos de Educação Física ensinados nas aulas passaram a ser abordados em seus aspectos histórico, político, cultural e social, com a perspectiva de dotá-los de realidade e sentido pedagógico, com vistas à formação integral do ser humano e não somente do seu físico (SOARES, et al., 1992).

As primeiras concepções da área, em contraposição ao *status quo* dominante, foram a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista e a Construtivista. Além delas, despontaram ainda nos anos 1980, as concepções Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, caracterizadas como os nomes revelam, como críticas ou progressistas. Com a influência de autores de base marxista (SOARES, et al., 1992, CASTELLANI FILHO, 1998), entre outros, a Educação Física viu-se diante das teorias críticas do currículo.

O currículo, assim, contesta a ideia da existência de um conhecimento dominante e inquestionável a ser ensinado na escola (SOARES, et Al., 1992) e, passa por meio dos conhecimentos selecionados a conscientizar os alunos sobre a importância de gerir seu patrimônio cultural.

A concepção Crítico-Superadora ancora-se na pedagogia histórico-crítica. Propõe um ensino que atenda aos interesses da classe trabalhadora, apontando para a necessidade de superação da sociedade capitalista. O currículo, ao invés de se voltar para a prática na Educação Física escolar, proporciona aos alunos, como objeto de ensino da área, os temas da cultura corporal⁶: jogos, esporte, ginástica, lutas, danças, entre outros, com vistas a uma análise crítica dessas práticas corporais. Em outras palavras, o essencial é que o aluno perceba que “[...] o homem não nasceu pulando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (SOARES et al., 1992, p. 39).

Ainda conforme os autores, na mesma obra,

[...] se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente

acumulados pela humanidade que precisam ser retrçados e transmitidos para os alunos da escola (SOARES, et al.,1992, p. 39).

Na concepção Crítico-Superadora, a Educação Física tem como objetivo levar o educando a experimentar diferentes manifestações corporais, com a finalidade de entender como está presente na sociedade, bem como investigar os motivos pelos quais determinadas manifestações são privilegiadas socialmente, em detrimento de outras.

Por outro lado, a concepção Crítico-Emancipatória, com base na sociologia e na filosofia, tem como foco o ensino do esporte por meio da transformação didático-pedagógica, de forma a contribuir para a reflexão crítica e emancipatória dos alunos.

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 visão Crítico-Emancipatória discute o esporte pedagogicamente e propicia uma prática emancipatória, levando o aluno a pensar e agir de forma que desenvolva a consciência crítica, a autorreflexão, tentando sobreviver em uma sociedade excludente, desenvolvendo processos autônomos e, com isso, contribuindo para a sua emancipação.

Sendo assim, as concepções pedagógicas Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória não têm como objetivo o desenvolvimento da aptidão física e não priorizam os elementos técnicos e táticos dos esportes, em detrimento de outros conhecimentos da cultura corporal, que também foram historicamente acumulados pela humanidade.

Os conhecimentos de que trata a Educação Física, por possuírem um caráter histórico, vão ao encontro da necessidade de cada momento, o que implica a sua constante reelaboração. Seus diferentes currículos amparam um tipo de sociedade, refletindo interesses de grupos ou classes sociais.

Vale ressaltar, que para a investigação da relação anteriormente destacada, estamos fundamentados nos pressupostos da teoria crítica, que:

[...] aborda as relações entre escolaridade, educação, cultura, sociedade, economia e governo. O projeto crítico em educação parte do pressuposto de que as práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais, e que é tarefa do intelectual crítico identificar e



resolver as injustiças nestas práticas (POPKEWITZ; FENDLER, 1999, p. XIII, tradução nossa)⁷.

As discussões críticas acerca do currículo surgem como resposta à forma como é concebido pelas teorias tradicionais. Tais discussões trazem para o centro do debate questões relevantes como a política, à ideologia e a cultura, entre outras.

As teorias críticas passam a questionar e a analisar o que o currículo faz que tipos de conhecimentos sejam oferecidos aos alunos e os motivos pelos quais determinados tipos de conhecimentos são escolhidos em detrimento de outros. Essas, entre outras indagações, levam à compreensão de que a seleção dos conhecimentos é realizada por quem detém o poder econômico-social. Tais teorias

[...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2013, p. 30, grifos no original).

Isso está implícito nas disciplinas e nos conhecimentos escolares, que acabam por reproduzir a desigualdade social, ao mesmo tempo em que concebem o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas.

Operamos com uma metodologia de caráter inventariante e descritivo, comumente chamada de “Estado do Conhecimento” da produção acadêmica e científica sobre o tema que investigamos, para colocar em foco aspectos e dimensões da pesquisa.

Nesse exercício, mapeamos e construímos um conjunto de dissertações e teses a ser analisado, com foco na interface currículo e conhecimento, este último entendido como um recorte da história e da cultura, para oportunizar aos sujeitos, em seu processo de escolarização⁸, “[...] bases para a compreensão e atuação no mundo” (YOUNG, 2007, p. 1296).

⁷ Critical theory addresses the relations among schooling, education, culture, society, economy, and governance. The critical project in education proceeds from the assumption that pedagogical practices are related to social practices, and that it is the task of the critical intellectual to identify and address injustices in these practices.

⁸ 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.”.

Dessa forma, elucidamos as práticas de mapeamento e organização deste conjunto, passando a discutir o percurso metodológico construído.

2 UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: DISSERTAÇÕES E TESES COMO FONTES

Tendo dissertações e teses como fontes de investigação, trabalhamos uma proposta metodológica cunhada na pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio das técnicas bibliográfica e documental.

A expressão pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979, p.520).

A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador, a partir do levantamento de diferentes referenciais teóricos, o conhecimento do que já se pesquisou sobre determinado assunto. Dito de outro modo, “um excelente meio de formação científica quando realizada independentemente – análise teórica – ou como parte indispensável de qualquer trabalho científico, visando à construção da plataforma teórica do estudo” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 54).

Já a pesquisa documental é uma importante técnica na pesquisa qualitativa, uma vez que complementa informações, bem como revela novos aspectos de um tema ou problema, e no caso específico desta investigação, os documentos são fontes importantes para se extrair as evidências, que fundamentam as afirmações do pesquisador.

Face ao exposto, realizamos o mapeamento das produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período anteriormente informado, por entendê-lo compreendendo a pós-publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Em relação à base de dados informamos que integram, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, disponibilizando aos usuários um catálogo nacional em texto integral. Catálogo esse, que informa apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa.

Nesse portal acessamos dissertações e teses tendo como objetivo a delimitação e caracterização do objeto específico de investigação, os interesses dos pesquisadores e a consequente identificação e definição das categorias centrais das abordagens teórico-metodológicas utilizadas na área da Educação Física. Para tal exercício utilizamos a combinação dos descritores: *Educação Física e Currículo*; *Ensino Fundamental e Educação Física* e; *Teorias educacionais e Educação Física*.

Esclarecemos que tais descritores permitiu-nos observar a manifestação do *habitus*⁹ de estudos sobre a relação currículo e conhecimento na área da Educação Física e por ressaltarem determinadas características, que evidenciam a incorporação de disposições ligadas a um modelo próprio de tratamento do currículo.

O *habitus* de estudo atuaria de maneira bastante marcante na legitimação das análises sobre a relação currículo e conhecimento, bem como na forma como este conhecimento foi selecionado e distribuído e, nas tensões que se estabelecem entre os diferentes tipos de conhecimentos selecionados com vistas à prática dos professores da área.

Os trabalhos selecionados por esses descritores totalizaram 24 para *Educação Física e Currículo*; 15 para *Ensino Fundamental e Educação Física* e 5 para *Teorias educacionais e Educação Física*.

Dessa forma, pela totalização dos trabalhos por descritores, inferimos que o *habitus* introjetado nos modelos de investigação adotados para analisar a relação currículo e conhecimento na área da Educação Física, justificou certo conhecimento da comunicação pedagógica para sua plena compreensão. Ou seja, o grau em que esta comunicação pedagógica seria compreendida e assimilada pelos professores dependeria do grau de domínio apresentados sobre o código necessário à decifração dessa comunicação, o que veremos a seguir.

3 ALGUNS REFERENTES DE ANÁLISES CONSTRUÍDAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES: EXEMPLIFICAÇÃO

A título de exemplificação, pelos limites aqui impostos, analisamos, entre o total de trabalhos selecionados, apenas uma dissertação de mestrado, mapeada no descritor *Ensino Fundamental e Educação física* por apresentar discussões para a Educação Física sob o enfoque da teoria crítica, a

⁹ “O *habitus*, incapaz de funcionar em um vazio situacional, só pode ser analiticamente reconstruído por meio do estudo dos seus produtos” (PETERS, 2006, p. 81).

saber: *A Educação Física escolar no ensino fundamental: análise a partir do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, de Henklein (2009) oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Henklein (2009) teve como objeto de estudo dois documentos curriculares elaborados pela rede municipal de ensino de Curitiba: o Currículo Básico (1997) e as Diretrizes Curriculares (2006). Esses documentos foram analisados na perspectiva de discussão da Educação Física escolar, sob a perspectiva teórica da Escola de Frankfurt, [...] isto é, Adorno, Horkheimer e Marcuse, bem como intelectuais que discutem princípios de uma pedagogia crítica, permite uma forma de investigação pautada pelo aspecto dialético do conhecimento (HENKLEIN, 2009, p. 52).

Nesse enfoque retratou o currículo como “[...] veículo oficial de mensagens ideológicas ocultas” (HENKLEIN, 2009, p. 15). Isso implica dizer que ele seria um espaço para a produção do mundo pela linguagem, como terreno de poder, reproduzindo a ideologia dominante. Entretanto, a autora sublinhou que a escolha por determinados conhecimentos o tornava, também, um meio de emancipação e de libertação.

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, confrontando-o com o saber que o aluno traz de seu cotidiano e dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar sua apreensão pelo aluno (HENKLEIN, 2009, p. 61-62).

Tal posicionamento parece operar a distinção entre o conhecimento cotidiano, do senso comum, oriundo da experiência do aluno e, o científico, que seria a base para a produção de novos conhecimentos. Young (2008) defende a diferença entre esses dois tipos de conhecimento.

O conhecimento cotidiano, ressaltamos, não deve ser refutado pela escola, mas utilizado no processo de ensino e aprendizagem para que o aluno o reelabore e o supere, a fim de apreender novas formas de explicar o mundo e refletir sobre ele (YOUNG, 2007), o que o autor conceitua como *conhecimento poderoso*. O autor, no mesmo texto, frisa que tal conhecimento, para a maioria dos alunos em condições sociais desfavorecidas, “[...] não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade” (p. 1294). A escola é o lócus adequado para a sua apropriação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exemplificação realizada a partir do trabalho escolhido traduziu, por um lado, a escolha teórico-metodológica, assumida pela autora, o que por se ilumina também, nosso percurso de análise, isto é, a construção do Estado do Conhecimento. De outro, registrou o *habitus* de estudo, que referendou o currículo e o conhecimento como objeto de investigação na área da Educação Física.

No tocante ao estudo da relação currículo e conhecimento, apreendemos um *habitus* de estudo determinado por relações de poder, já existentes na formação do professor de Educação Física, pela cultura escolar deste curso. Os modos de fazer e pensar a Educação Física estariam amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados.

O que estamos registrando seria a existência de um *habitus* de estudo, matriz das ideias e dos procedimentos expressos na investigação sobre o currículo e o conhecimento, determinado pela cultura escolar da formação em Educação Física presente na prescrição de uma ‘prática diferenciada’ não ‘técnica’.

A dissertação tratada neste texto buscou superar o currículo mecanicista, fundamentalmente prático, constituindo-o como um instrumento substancial para facultar ao aluno a leitura crítica da sua realidade, a partir dos conhecimentos nele selecionados. Contudo ampliou as leituras do espaço de poder, ideologia, cultura e hegemonia, sob o efeito dos imperativos de didatização.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Cadernos CEDES**, vol.19 n.48 Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>> Acesso em 8 de dez. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. República Federativa do. **Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm>. Acesso em 17 de jan. de 2015. Acesso em 6 de jan. de 2016.

_____. República Federativa do. **Lei nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003**. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm> Acesso em 6 de jan. de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. 3ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

ESCOBAR, M. O. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. (Posfácio). **Metodologia do ensino de educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

GALLARDO, J. S. et al. **Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

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, 85p. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_henklein.pdf>. Acesso em 5 de dez. de 2016.

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

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In: **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, no. 4, pp 520-526, 1979.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

PETERS, G. M. **Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu**. 2006. 269f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: UnB, 2006.

POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, Lynn (orgs.). **Critical Theories in Education**. New York and

London: Routledge, 1999.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: Resende, H. G. & Votre, S. **Ensaio sobre Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro, SBDEF, 1994.

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). In: **Anais do VI Congresso Brasileira da História da Educação**. Vitória/ES, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar. In: Caparróz, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. vol. 1. Vitória: PROTEORIA, p. 81-92, 2001.

YOUNG, Michael. 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=S010173302007000400002&script=sci_arttext> Acesso em 7 de dez. de 2016.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2008.