

# O CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS SEUS PRINCIPAIS CURRÍCULOS

NUNES, Hugo Cesar Bueno<sup>1</sup>

LIMA, Marcelo Ferreira<sup>2</sup>

MÜLLER, Arthur<sup>3</sup>

**RESUMO:** O processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física é algo muito complexo. De acordo com os diferentes contextos sociais e históricos, os currículos assumiram as mais variadas pretensões, formando cidadãos alinhados aos seus pressupostos. O presente grupo de discussão tem como objetivo principal fomentar a discussão e a reflexão acerca das bases epistemológicas dos principais currículos da Educação Física, posicionando-os frente aos seus diferentes objetivos de estudos. Dito de outra forma, pretendemos propor uma discussão sobre a relação das bases epistemológicas dos diferentes currículos da Educação Física e suas pretensões no que tange a formação dos estudantes. Isto posto, faz-se fundamental compreendermos os pressupostos do currículo higienista, tecnicista, saúde renovada, crítico e pós crítico. Para tal proposição, apoiamo-nos nas divisões segundo SILVA (2017), o qual classifica os currículos em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Principalmente a partir da década de 90, com a abertura política no Brasil e a formação embrionária da democracia, professores e professoras aprofundaram seus estudos sobre os referenciais teóricos e metodológicos que permeiam as práticas pedagógicas da Educação Física, com isso, os posicionamentos, debates e publicações foram se estendendo, ampliando a discussão sobre o tema. Sem a pretensão de esgotar essa discussão, propomos a resignificação das representações que os/as professores/as de Educação Física possuem em relação a sua própria área de atuação.

Palavras-Chave: Currículo, Educação Física, Práticas Pedagógicas.

## Introdução

Falar de epistemologia da Educação Física é uma das tarefas mais árduas e complexas que podemos tratar na referida área. São vários os modelos propostos para Educação Física no que tange a seguinte questão: Qual o conhecimento da Educação Física? Qual o seu objeto de estudo? Educação Física é ciência ou campo de intervenção profissional? Tal debate foi intenso na década de 90, porém, com o avanço teórico-

---

<sup>1</sup> Professor nos cursos de graduação em Ciências Humanas e Linguagens da Faculdade SESI-SP de Educação (FASEP). São Paulo/SP, Brasil. E-mail: [hnunes@sesisp.org.br](mailto:hnunes@sesisp.org.br)

<sup>2</sup> Professor de cursos técnicos da ETEC José Rocha Mendes. São Paulo/SP, Brasil. E-mail: [folecram2@hotmail.com](mailto:folecram2@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor e coordenador de área (Educação Física) do Colégio Arquidiocesano de São Paulo. São Paulo/SP, Brasil. E-mail: [educacaofisica\\_arthur@yahoo.com.br](mailto:educacaofisica_arthur@yahoo.com.br)

científico da área, temos outros campos que nos fazem revisitar tais concepções e questionar na contemporaneidade qual poderia ser o papel do conhecimento na Educação Física escolar.

Bem, mas antes de iniciarmos essa discussão, cabe um questionamento: O que podemos compreender pelo termo epistemologia? De acordo com Gamboa (2007) a epistemologia no campo da Educação Física refere-se aos pressupostos teórico-filosóficos presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física como um possível campo acadêmico-científico. Para Aranha (1993) epistemologia é o estudo do conhecimento científico analisado e refletido de forma crítica, é a crítica da ciência; teoria do conhecimento.

### **Conhecimento, Currículo e Educação física**

Ao abordarmos a questão do conhecimento na Educação Física, não podemos deixar de mencionar o período conhecido como modernidade, ou ainda, paradigma dominante segundo Santos (2008), o qual constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI basicamente no campo das ciências naturais e posterior influência nas ciências sociais no século XIX. Tal campo foi e, ainda é marcadamente influenciado pelo pensamento técnico-racional, neste campo a matemática é tida como basilar, onde conhecer significa quantificar. Busca a lei como explicação para o funcionamento das coisas, nesta perspectiva o mundo é um todo ordenado, estável e a verdade só é possível pelo conhecimento científico.

Afinados a esta ideia de conhecimento científico, temos na Educação Física alguns autores como Tani (1996) que irá fazer uma defesa pelo termo Cinesiologia o qual terá como foco de estudo o movimento humano em seus movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercícios, ginástica, jogo e dança. Para o autor, a cinesiologia teria uma estrutura transdisciplinar e seria constituída de três grandes subáreas de investigação, quais sejam, a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Sócio Culturais do Movimento Humano.

Buscando romper com o paradigma da ciência clássica, mas ainda assim, na defesa pelo campo científico como sustentáculo da Educação Física, temos o professor Manuel Sérgio (1992), que irá fazer a defesa pelo termo Motricidade Humana em

substituição à Educação Física. Para o autor, o objetivo da Motricidade Humana é o desenvolvimento humano compreendendo o movimento intencional e consciente compartilhado com o outro no meio em que este está inserido. A motricidade humana não trata apenas das qualidades físicas, mas a capacidade para doar sentido ao movimento. Podemos perceber na defesa do autor uma aproximação com a ciências sociais, as quais não deixaram de serem influenciadas a partir das ciências naturais.

Temos ainda, na linha da cientificidade da Educação Física mais três discursos que buscaram associar Educação Física às ciências, são eles: Ciências do Esporte, Cultura Corporal de Movimento e Aptidão Física relacionada à saúde (REZER, 2010). Podemos considerar que diante destes cinco discursos cientificistas da Educação Física, tais paradigmas lançaram as bases para o que ficou conhecido como “currículos da Educação Física”, os quais buscaram fundamentar propostas de intervenção profissional na área.

Rezer (2010 apud Sanches Neto e Betti, 2008) lista dez diferentes currículos que vão derivar de tais discursos: Humanista, Desenvolvimentista, Progressista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Estudos da Saúde, Estudos Cinesiológicos e os Parâmetros Curriculares Nacionais de EF.

Nunes e Rúbio (2008) vão escrutinar tais currículos, e de acordo com a classificação proposta por Silva (2017) vão denominar os currículos da Educação Física como sendo: tradicionais (currículo ginástico; currículo técnico-esportivo; currículo psicomotor, currículo desenvolvimentista e currículo saudável), críticos (currículo crítico-superador e crítico emancipatório) e pós-críticos (currículo cultural).

Corroborando com tal classificação podemos afirmar que nas teorias tradicionais de currículo o conhecimento está relacionado ao processo de quantificação, mensuração, fragmentação e especialização valorizado pelo método científico. Assim, tal conhecimento é dado a priori, normatizando e muitas vezes “engessando” o conteúdo que os professores/as devem tratar em suas aulas.

Nos currículos críticos, especificamente o conteúdo tratado na obra Metodologia do ensino da educação física, de um coletivo de autores, publicado em 1992, o objeto do conhecimento, é a cultura corporal, a qual se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. E, outra conhecida como crítico-emancipatório, a qual tem como formulador Elenor Kunz, a proposta parte de uma concepção de movimento dialógica. O movimentar-se humano é compreendido

como uma forma de comunicação com o mundo (BRACHT, 1999), sendo nestas perspectivas papel da escola democratizar os saberes universais, saberes estes, que trarão poder para transformação da sociedade por meio dos saberes científicos.

As teorias críticas buscam prever um modelo ideal de currículo que possa evitar a injustiça social. Por meio do conhecimento das condições sociais e da valorização dos membros envolvidos, sua própria cultura, o currículo crítico visa dar a cultura dominada condições para emancipar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia dominante (NUNES; RÚBIO, 2008).

No caldo histórico-cultural em que tais discursos científicos e currículos da Educação Física foram germinados, temos na contemporaneidade, algumas outras possibilidades de pensarmos o conhecimento da área, visto que como afirma Santos (2008) o paradigma dominante entrou em crise e o próprio conceito de modernidade sofreu abalos, sendo que muitos autores já denominam este tempo-espaço em que estamos vivendo de Modernidade Líquida (BAUMAN, 2003); Sociedade Pós-Moderna (SANTOS, 2010a), Modernidade Tardia (HALL, 2011), entre outros.

Nesta compreensão, não só uma determinada visão de ciência é questionada, como a própria racionalidade científica passa a ser posta em xeque. Na busca por explicações que nos ajudem a entender todo este movimento de crise do paradigma científico positivista, podemos lançar mão do termo pós-modernismo, o qual para Peters (2000) tem dois sentidos gerais. Em um sentido estético, é utilizado para se referir às transformações ocorridas nas artes após o modernismo ou em reação a ele; E, num segundo, é entendido em um sentido histórico e filosófico, que se refere a um período, a um *ethos* – a pós-modernidade, a qual constitui uma mudança radical de valores e práticas subjacentes à modernidade.

De acordo com Silva (2011) o pós-modernismo não representa uma teoria única, mas um conjunto diversificado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. Assim, concordamos com Betti (2009) quando salienta que a proposição da Educação Física como uma disciplina científica já não mais se sustenta no debate brasileiro. Não há nada que tais disciplinas possam fazer que também não possam as “ciências-mães”, não há um objeto “natural” que elas tenham “descoberto”.

Independentemente da área que o professor/profissional de Educação Física realiza sua intervenção ele é um educador, e sendo um educador tem na prática

educativa seu objeto de estudo. Neste diapasão, compreendemos que o movimento humano é um aspecto da linguagem, o qual se manifesta de diferentes maneiras e veicula diversos significados culturais. Neste sentido falar em campo epistemológico da Educação Física só fará sentido se entendermos a ideia de ciência em um conceito pós-moderno.

Dessa forma, uma Educação Física pautada em uma concepção de mundo pós-moderna, se despe das estruturas tradicionais da ciência. E, o que nos permite fundamentar tal concepção é a franca associação com o pós-estruturalismo que a área vem se aproximando.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita que tomou fôlego a partir dos anos 1960 na França. Para os pós-estruturalistas, o significado é uma construção ativa que questiona as verdades universais. O pós-estruturalismo buscou descentrar as “estruturas”, a sistematização e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em diferentes direções. Deve-se compreender o pós-estruturalismo como uma prática interdisciplinar, na qual a diferença, as rupturas, as descontinuidades históricas e a desconstrução ganham destaque em suas análises (PETERS, 2000).

Consideramos que no campo da Educação Física, os autores que mais vem se aproximando destas discussões “*pós*”, são os professores Marcos Neira (USP) e professor Mario Nunes (UNICAMP), juntamente com um grupo de professores/as e pesquisadores/as que se debruçam sistematicamente na produção de uma Educação Física atenta as demandas e desafios da contemporaneidade.

Para Neira (2014) além do pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo, é nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico que o currículo cultural de Educação Física vai sustentar teoricamente o trabalho pedagógico na escola, visto que estes campos contribuirão para que os estudantes compreendam as práticas corporais como produtos culturais, atravessadas por relações de poder baseadas em classe, etnia, raça, religião, entre outros marcadores sociais da diferença.

Considerando estas perspectivas teóricas, no currículo pós-crítico o que está em jogo é o estudo das práticas corporais e não o movimento. O intuito é que os estudantes realizem uma leitura da gestualidade presente nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, sem realizar julgamentos de valor, algo como gesto certo ou errado. No

currículo cultural, a gestualidade constitutiva das práticas corporais é uma forma de expressar sentimentos, ideias e valores (NUNES e RÚBIO, 2008; NEIRA; NUNES, 2008).

A partir desta aproximação da Educação Física com o campo das teorias pós, podemos afirmar que diferentes tipos de conhecimentos serão mobilizados no tratamento didática-pedagógico na escola, assim, como afirma Alves (2007) o senso comum e a ciência e todo tipo de conhecimento passam a ser expressões da mesma necessidade básica que orienta o ser humano, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor.

Por fim, concordamos com Santos (2010b) e defendemos na Educação Física um conhecimento que vá além de um pensamento abissal, ou seja, aquele pensamento que concede a ciência moderna a distinção universal entre o verdadeiro e o falso. Para além deste pensamento abissal, é preciso dar visibilidade para os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas etc., que de acordo com o autor estão do outro lado da linha, sendo que desaparecem e são tidos como irrelevantes por não se encontrarem no universo verdadeiro ou falso imposto pelo conhecimento científico. Para superação deste pensamento, o autor advoga por uma ecologia dos saberes, ou seja, uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Nesta perspectiva, concordamos com Almeida; Bracht e Vaz (2012) quando salientam que o pluralismo requerido se fundamenta no abandono das pretensões de alcançar um vocabulário último e, ao admitirmos a falibilidade de todos os pontos de vista, mantém-se aberta a possibilidade de interpretações diversas da realidade, incitando-nos à conversação e ao diálogo constante.

Desta forma, entendo que a EF deve correr mais riscos, aproximando o até então considerado “diferente”, promovendo o diálogo entre opostos (que talvez não sejam tão opostos), edificando relações que podem fazer emergir melhores possibilidades para este ainda recente campo do conhecimento. Seria um romantismo ingênuo? Penso que não seja o caso, mas sim, de entender que podemos superar a necessidade de que exista “um” discurso vencedor, ou a lógica do “isso ou aquilo”, mas sim, construir possibilidades de interlocução perspectivando uma mirada que permita considerar “isso e aquilo”, onde o futuro do campo não se dá por destino, mas por opção, nem pela “vitória” de um de seus discursos, mas pelo embate, debate, acordos e desacordos de seus protagonistas, no movimento da própria história do campo, bem como, de suas relações com a conjuntura onde se edifica (REZER, 2010, p. 75).

Inferimos que esta heterogeneidade de conhecimentos deve extrapolar o discurso científico, a lógica positivista e possa preencher o espaço fronteiro em que a Educação Física tem mergulhado nos últimos anos com diferentes perspectivas, e que independentemente da concepção adota nos círculos de atuação da área, um hibridismo científico-cultural possa permear as discussões e possibilitar voos ainda não sabidos para que possamos continuar tecendo caminhos antes inimagináveis.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, F. Q; BRACHT, V; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições.... **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p.241-263, out./dez., 2012.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e a suas Regras**. 12.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: Ensino e Pesquisa-Ação**. Ijuí/RS: Unijuí, 2009.

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

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da educação física. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol.09, n.18, Julho/Dezembro, 2014.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativa**. São Paulo: Phorte, 2008.

\_\_\_\_\_. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 3, ago. 2011.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas**. 2010. 394f. Tese. (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SERGIO, Manuel. **Motricidade Humana: Um Paradigma Emergente**. In. MOREIRA, Wagner Wey (Org.) 9.ed. Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1992, p.91-107.



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

TANI, Go. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: Ordem Emanante do Caos na Estrutura Acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9-50, dezembro, 1996.