

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) -
Universidade de São Paulo (USP)
Faculdade de Educação (FE)
Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado) -
Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Escola Superior de Educação Física (ESEF)
Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa
Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)
Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS)

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR
Processo: 2013/23830-9

RELATÓRIO CIENTÍFICO

ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

RECORTES, INFLUÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO CAMPO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: revelações dos cenários estaduais brasileiros

Supervisor: Prof. Dr. MARCOS GARCIA NEIRA

São Paulo
2015

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR

Processo: 2013/23830-9

RELATÓRIO CIENTÍFICO

ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

RECORTES, INFLUÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO CAMPO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: revelações dos cenários estaduais brasileiros

São Paulo
2015

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	P. 5
<u>DADOS GERAIS</u>	5
<u>DADOS DA APROVAÇÃO INICIAL</u>	6
<u>DADOS APÓS CANCELAMENTO DA BOLSA</u>	6
<u>DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DO APOIO INSTITUCIONAL RECEBIDO NO PERÍODO</u>	6
<u>IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA</u>	7
<u>SITUANDO O ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL</u>	7
<u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ESTÁGIO</u>	11
BANCAS	11
EVENTOS	11
REUNIÕES DOS GRUPOS PARCEIROS	12
PARECERES	12
ATIVIDADES DIDÁTICAS E DE ORIENTAÇÃO	13
<u>PUBLICAÇÕES RESULTANTES DO AUXÍLIO</u>	14
ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	14
ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO	14
ARTIGOS EM ELABORAÇÃO	15
RESUMOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS	15
<u>OUTRAS PUBLICAÇÕES NO PERÍODO INDEPENDENTE DO ESTÁGIO</u>	15
ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	15
ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO	15
TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS	16
RESUMOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS	16
LIVROS PUBLICADOS/ORGANIZADOS OU EDIÇÕES	16
CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS	16
<u>PESQUISA DESENVOLVIDA PARCIALMENTE</u>	17
RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA	17
ALGUNS RECORTES DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS: ARTIGOS ELABORADOS A PARTIR DA REVISÃO SISTEMÁTICA.	17
Primeiro artigo – publicado	20
Segundo artigo – aceito	44
Terceiro artigo – submetido em segunda rodada de avaliação	66
Quarto artigo – em elaboração	85

DADOS PRELIMINARES DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: ARTIGOS ELABORADOS A PARTIR DE RECORTES DAS PROPOSTAS ESTADUAIS.	101
Quinto artigo – submetido em segunda rodada de avaliação	102
Sexto artigo – em elaboração	127
DADOS COLETADOS E EM ANÁLISE: ENTREVISTAS EM PROCESSO DE INFERÊNCIAS INTERPRETATIVAS	146
Esboçando roteiro de análise de conteúdo	152
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	154
Anexos	156

SOUZA JUNIOR, Marcílio. **Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar**: revelações dos cenários estaduais brasileiros. Relatório técnico-científico (Pós-Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2015.

APRESENTAÇÃO

Este documento é o relatório científico de atividades do estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), elaborado sob exigência da Diretoria Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), devido à antecipação de vigência da bolsa. O estudo, com despacho de aprovação inicial emitido em 25/02/2014, antes previsto para 24 meses (até fevereiro de 2016), teve a bolsa cancelada a partir de 01/10/2015, conforme despacho emitido em 06/10/2015. Desde então, suspendemos as atividades de coleta e análise de dados para nos dedicar à elaboração do relatório, inicialmente previsto para fins de janeiro de 2016 com vistas a revisões.

Aqui situamos a origem do projeto de pesquisa submetido à ESEF-UPE, FEUSP e FAPESP, elucidando a parceria de membros docentes e discentes de dois grupos de pesquisa vinculados a Programas de Pós-Graduação em suas Instituições de Ensino Superior (IES); descrevemos sinteticamente as atividades desenvolvidas durante o estágio; e relacionamos os artigos elaborados resultantes do auxílio financeiro recebido. Por fim, descrevemos os dados de pesquisa produzidos até o presente momento, trazendo na íntegra, como forma de exposição da produção concernente ao projeto de pesquisa, os resultados produzidos a partir dos dados coletados e das análises inferenciais de recortes preliminares da pesquisa.

DADOS GERAIS

Processo: 2013/23830-9

Linha de Fomento: Programas Regulares / Bolsas / No País / Pós-Doutorado – Fluxo Contínuo

Beneficiário: Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

Supervisor Responsável: Marcos Garcia Neira

Vínculo Institucional do Processo: Faculdade de Educação/FE/USP

Área de Alocação de Recursos: Ciências Humanas e Sociais

DADOS DA APROVAÇÃO INICIAL

Processo: 2013/23830-9

Vigência Inicial: 01/03/2014 a 29/02/2016

Duração prevista: 24 meses

Relatório Científico: 10/03/2016

Prestação de Contas: 10/03/2016

DADOS APÓS CANCELAMENTO DA BOLSA

Período da vigência da bolsa: 01/03/2014 a 30/09/2015

Duração da bolsa: 19 meses

Relatório Científico: 10/11/2015

Prestação de Contas: 10/11/2015

DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DO APOIO INSTITUCIONAL RECEBIDO NO PERÍODO

A FAPESP financiou o projeto, previsto inicialmente para 24 meses, até seu 19º mês de execução, com a bolsa de estágio pós-doutoral no país e disponibilizou, cumprindo sua política de fomento e suas normas regimentais, o valor de reserva técnica o qual não foi utilizado. Ainda lamentando o cancelamento da bolsa e antecipação do relatório e prestação de contas em quase seis meses, esclarecemos que o apoio financeiro desta renomada Fundação foi de suma importância para realização do estágio, incluindo os gastos realizados com material de consumo, viagens para produção, tratamento e análise dos dados das diferentes fontes (documentos, produção acadêmica e campo empírico - entrevistas).

A FEUSP acolheu a pesquisa com muito zelo e disponibilizou as condições necessárias para sua realização. Tivemos a nosso dispor todo um aparato de pessoal competente e gentil para realização de ações administrativas e de logística, com destaque aos setores do Centro de Apoio a Projetos, da Comissão de Pesquisa e da Biblioteca. Contamos sempre com salas para nossas reuniões com a supervisão do estágio, para as atividades do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), e para palestras, aulas e bancas realizadas. Usamos continuamente os ambientes, equipamentos e serviços da biblioteca para o levantamento da produção acadêmica em periódicos, o acesso a bancos de dados disponíveis na internet, digitalização de fontes, realização de leituras, redação de artigos e a feitura de análises. Cito também as instalações do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), que propiciou um excelente espaço de convivência e refeições. Destaco ainda todas as possibilidades e oportunidades oferecidas pela USP para circulação no campus e fora dele, tanto com a carteira USP, como com o bilhete eletrônico para deslocamento no transporte público. No GPEF encontramos e vivenciamos um ambiente de partilha e produção acadêmica amistoso, suave, rigoroso e denso.

A Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), seguindo a tônica da FEUSP de acolhimento, aparato, ambiente, equipamento e serviço deu todo o suporte necessário ao estudo do estágio e ainda soube viabilizar as condições para meu afastamento. E no espaço, seja físico, de convivência, ou de produção do Ethnós, compartilhamos tarefas, elaborações, conquistas e esforço com pessoas maravilhosas.

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Pesquisadores:

Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior (Ethnós ESEF-UPE Coordenador – Pós-Doutorando)

Prof. Dr. Marcelo Tavares (Ethnós ESEF-UPE)

Profa Dra. Ana Rita Lorenzini (Ethnós ESEF-UPE)

Profa. Dra Lúvia Tenório Brasileiro (Ethnós ESEF-UPE; SEDUC-PE)

Profa. Ms. Andrea Carla de Paiva (Ethnós ESEF-UPE; UFRPE)

Prof. Ms. Rodrigo Falcão (Ethnós ESEF-UPE)

Profa. Ms Kadja Tenório (Ethnós ESEF-UPE; SEDUC-PE)

Prof. Dr. Marcos Neira (GPEF FEUSP – Supervisor do Pós-Doutorado)

Profa Dra. Lilian Cristina Gramorelli (GPEF FEUSP)

Estudantes:

Outros participantes, alunos de graduação em Educação Física (EF) com Iniciação Científica (IC), de mestrado e de doutorado se envolveram com a pesquisa do estágio pós-doutoral, tendo pesquisas vinculadas a esta.

SITUANDO O ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

O estágio pós-doutoral aqui relatado resulta de aproximações acadêmicas e pessoais entre dois pesquisadores do campo da Educação Física Escolar. Convivendo no âmbito das políticas de formação de professores e de currículo, nós, beneficiário pós-doutorando e pesquisador supervisor, estreitamos os laços e planejamos a realização de ações conjuntas participando de atividades nas nossas IES, desde 2011, como bancas de mestrado/doutorado e palestras:

- 1- Banca de qualificação e defesa de mestrado da profa. Kadja Michele Ramos Tenório, respectivamente em 2011 e 2012, sobre a temática “O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para educação física escolar: um estudo de caso”, na ESEF-UPE;

2- Palestras nos Ciclos de Atividades do Programa Associado de Pós-graduação em EF UPE-UFPB – 2012 e 2013 (“EF escolar numa perspectiva multicultural”; “Cicatrizes curriculares na Educação Física: constatações da prática pedagógica”), na ESEF-UPE;

3- Banca de qualificação de mestrado da profa. Patrícia Morgana, 2013, sobre a temática “Aula de educação física: compreensões a partir de propostas pedagógicas”, na ESEF-UPE;

4- Banca de qualificação de doutorado da profa. Lillian Gramorelli, 2013, sobre a temática “A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo”, na FEUSP.

A temática dos estudos curriculares permeou, portanto, as várias ações de cada um dos pesquisadores. Este profícuo diálogo permitiu ao beneficiário submeter projetos com a temática dos estudos acerca das propostas curriculares estaduais, tais como a bolsa de IC aprovada no Edital 14/2013 Universal/CNPq sob o mesmo título que viria a ser o projeto de estágio pós-doutoral, funcionando como uma pesquisa matricial, e tendo distintos projetos vinculados, diferenciando as fontes de pesquisa.

5- Estudantes com pesquisas vinculadas (IC, Dissertações e Teses)

ESTUDANTES	FINANCIAMENTO
Jessica Barros – IC	Universal CNPq
José Braz – IC	PFAUPE
Juliana Santana – IC	PFAUPE
Lázaro Santana – IC	PFAUPE
Luana Vieira da Luz – IC	PIBIC CNPq
Marília Lacerda – IC	PFAUPE
Mayara Alves – IC	PFAUPE
Suzane Santos – IC	PFAUPE
Vitória Falcão – IC	PFAUPE
Andrea Paiva – Tese doutorado	Sem financiamento
Flávio Medeiros – Dissertação Mestrado	FACEPE
João Paulo Oliveira – Dissertação Mestrado	FACEPE

Assim, tivemos a proposta inicial de estágio pós-doutoral aprovada pela ESEF-UPE, FEUSP e FAPESP–despacho (anexo 1) obtendo grau “excelente” em todos os aspectos de avaliação. Salientamos que também tivemos aprovação de bolsa pós-doutorado sênior no CNPq, mas em função do perfil do projeto de âmbito nacional, com fontes documentais dos Estados brasileiros, acesso a banco de dados de periódicos e entrevistas com sujeitos participantes de elaborações

curriculares, decidimos por não implementar, acreditando que o fomento de 24 meses da FAPESP seria mais viável para execução do projeto.

Recentemente, os resultados dessas ações foram publicados:

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de ; LIMA, R. B. T. ; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de . Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 1-9, 2015. Disponível em <<http://www.rbceonline.org.br/pt/propostas-curriculares-educacao-fisica-em/articulo/S0101328915000608/>>. Acesso em 19/10/2015.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ESTÁGIO

BANCAS

- 1- Banca de defesa de doutorado da profa. Lillian Gramorelli, 2014, sobre a temática “A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo”, na FEUSP;
- 2- Banca de qualificação de mestrado FEUSP – Pedro Xavier Russo Bonetto, 2014, sobre a temática “Aprofundamento e ampliação: a pedagogia cultural da Educação Física, na FEUSP.;
- 3- Banca de qualificação de doutorado FEUSP – Ivan Luís dos Santos, 2015, sobre a temática “A problematização no currículo cultural da Educação Física, na FEUSP;
- 4- Bancas de qualificação de doutorado FEUSP – Alexandre França Salomão, 2015, sobre a temática, “pesquisas etnográficas em educação física escolar: um balanço de dissertações e teses”, na FEUSP.

EVENTOS

- 1- IV Simpósio de pós-doutorado FEUSP (2014), na FEUSP
<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1802>
- 2- V Seminário de metodologia de ensino da educação física (2014), na FEUSP
<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1807>
Trabalho apresentado e publicado no *site*
Seleção dos saberes escolares na Educação Básica: diferentes legitimações
<http://www.gpef.fe.usp.br/semef%202014/Mesa%20Marc%C3%ADlio%20Souza%20Junior.pdf>
- 3- 3rd Global Conference, Sport- Probing the Boundaries (2014) na Mansfield College, Oxford, Reino Unido
Trabalho apresentado
Sports Teaching From The International Inspiration Program: An Exchange Brazil And England
<http://www.inter-disciplinary.net/>
- 4- 4th International Conference for Qualitative Research in sport and Exercise (2014) na Loughborough University, Leicestershire, Reino Unido.
Trabalho apresentado

The sports culture in the school from the Program International Inspiration: an exchange Brazil and England.

<http://www.qrse2014.com>

- 5- V Simpósio de pós-doutorado FEUSP (2015), na FEUSP

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=2138>

Trabalho apresentado e publicado no *site*

Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros

[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=2138&cond=11&so
me=1](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=2138&cond=11&so
me=1)

- 6- XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e o VI Congresso

Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), na UFES - Vitória – ES

Trabalhos apresentados e publicados no *site* (por coautores, pois o beneficiário não pôde ir)

As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7479>

Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7481>

REUNIÕES DOS GRUPOS PARCEIROS

- 1- Várias reuniões do GPEF-FEUSP ao longo do calendário de 2014 e 2015

(<http://www.gpef.fe.usp.br/>);

- 2- Várias reuniões do ETHNÓS-ESEF-UPE ao longo do calendário de 2014 e 2015

(<http://ethnos-esef-upe2.webnode.com/calendario-de-eventos/>)

PARECERES

- 1- Para banca de defesa de doutorado na FEUSP da profa. Lillian Gramorelli, 2014, sobre a temática “A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo”;

- 2- Para relatórios parcial, refeito e final da aluna Amanda Nascimento Trindade, 2014, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/CNPq, sobre a temática “A

inserção e desempenho dos egressos do curso de pedagogia no âmbito profissional: implicações do currículo”;

- 3- Para relatórios parcial e final da aluna Simone Capuano Mascarenhas, 2014, bolsista do Programa Institucional/FEUSP), sobre a temática “Atendimento educacional especializado: aprendizagem e permanência de alunos com deficiência intelectual na classe comum”;
- 4- Para relatórios parcial e final da aluna Ana Júlia Galassi Gobesso, 2014/2015, bolsista do PIBIC/CNPq, sobre a temática “São Paulo e culturas infantis: a infância dentro dos condomínios”;
- 5- Para banca de qualificação de mestrado na FEUSP do prof. Pedro Xavier Russo Bonetto , 2014, sobre a temática “Aprofundamento e ampliação: a pedagogia cultural da Educação Física”;
- 6- Para banca de qualificação de doutorado na FEUSP do prof. Ivan Luís dos Santos, 2015, sobre a temática “A problematização no currículo cultural da Educação Física”;
- 7- Para banca de qualificação de doutorado na FEUSP do prof. Alexandre França Salomão, 2015, sobre a temática “Pesquisas etnográficas em educação física escolar: um balanço de dissertações e teses;

ATIVIDADES DIDÁTICAS E DE ORIENTAÇÃO

- 1- Palestra e debate, 2014, com grupo de pesquisa GPEF sobre o artigo Coletivo de autores: a cultura corporal em questão, publicado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=en
Souza Júnior, Marcílio ; Barboza, Roberta de Granville ; LORENZINI, Ana Rita ; GUIMARÃES, Gina ; SAYONE, Hilda ; FERREIRA, Rita Cláudia ; Pereira, Eliene Lacerda ; França, Daise ; Tavares, Marcelo ; LINDOSO, Rosângela Cely ; SOUSA, Fábio Cunha de . Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 391-411, 2011.
- 2- Palestra, 2014, sobre Educação Física Crítica para alunos da pós-graduação e GPEF;
- 3- Atividade remunerada (anexo 4), autorizada pela FAPESP, no período de 01 a 18 de julho de 2014, com 6h de carga horária semanal, junto à Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) para elaboração de Documento Técnico de Análise das Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer na Escola para Programa Saúde na Escola e Programa Academia da Saúde dos Ministérios da Educação e da Saúde. Salientamos que tal atividade é de suma importância para minha formação profissional devido à contribuição à política pública vinculada a órgão

internacional. Uma versão preliminar do Caderno temático práticas corporais, atividade física e lazer encontra-se publicado em

http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno_praticas_corporais_atividade-fisica_lazer.pdf

- 4- Aula na graduação com turma da licenciatura em EF da profa Mônica Caldas Ehrenberg na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física, sobre a temática “Teoria e prática curricular em EF”;
- 5- Apoio a orientações em atividades coletivas nas atividades do GPEF, 2014, para o mestrando Pedro Xavier e pós-doutorando Wilson Alviano durante:

PUBLICAÇÕES RESULTANTES DO AUXÍLIO

ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

- 1- ROCHA, Mayara Alves Brito da ; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; Souza Júnior, Marcílio de ; NEIRA, M. G. . As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.pdf>

ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO

- 2- Souza Júnior, Marcílio de ; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; ROCHA, Mayara Alves Brito da ; BRASILEIRO, Lívia Tenório ; SANTANA, Suzane Santos de . Diversidade Cultural e Currículo de Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Educação em Foco (Juiz de Fora)**, 2016.

<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/>

- 3- Os saberes escolares em saúde na educação física: Um estudo de revisão.

<http://revistas.rcaap.pt/motricidade>

- 4- A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar?

<http://revistas.rcaap.pt/motricidade>

ARTIGOS EM ELABORAÇÃO

- 5- A constituição dos saberes escolares da saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar: uma revisão sistemática.
- 6- O conteúdo luta em diferentes propostas curriculares para o ensino da educação física no Brasil.

RESUMOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

- 1- ROCHA, Mayara Alves Brito da ; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; Souza Júnior, Marcílio de ; NEIRA, M. G. . As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2015, Vitória - ES. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES: CBCE, 2015. v. 1.

OUTRAS PUBLICAÇÕES NO PERÍODO INDEPENDENTEMENTE DO ESTÁGIO

ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

- 2- SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de ; AMARAL, Lucas Vieira do ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; DARIDO, S. C. ; LIMA, R. B. T. . Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento** (UFRGS. Impresso) **JCR**, v. 21, p. 479-493, 2015.
- 3- PAIVA, Andrea Carla de ; Souza Júnior, Marcílio de ; GAMA, Gustavo de Oliveira ; LORENZINI, Ana Rita ; BRASILEIRO, Livia Tenório ; MELO, Marcelo Soares Tavares de. Dimensão pedagógica da Educação Física no âmbito da saúde. **Pensar a Prática** (Online), v. 18, p. x-x, 2015.

ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO

- 4- LORENZINI, Ana Rita ; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke ; BRASILEIRO, Livia Tenório ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; Souza Júnior, Marcílio de ; OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de. As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade. **Movimento** (UFRGS. Impresso) **JCR**, 2015.

TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

- 5- OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; Souza Júnior, Marcílio de . Sports Teaching From The International Inspiration Program: An Exchange Brazil And England. In: 3rd Global Conference - Sport: Probing the Boundaries, 2014, Oxford. **Abstracts e ful texts**. Oxford: Inter-Disciplinary.Net, 2014. v. 1. p. 25-33.
- 6- OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de ; LIMA, R. B. T. ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; Souza Júnior, Marcílio de . The sports culture in the school from the Program

International Inspiration: an exchange Brazil and England.. In: 4th International Conference on Qualitative Research in Sport and Exercise - full texts. Loughborough: Loughborough University, 2014. v. 1. p. 81-92.

- 7- SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de . Seleção dos saberes escolares na Educação Básica: diferentes legitimações. In: V Seminário de metodologia de ensino da educação física, 2014, São Paulo - SP. Anais do V Seminário de metodologia de ensino da educação física. São Paulo - SP: GPEF - FEUSP, 2014. v. 1. p. 1-6.

RESUMOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

- 8- TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de ; LIMA, R. B. T. ; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; Souza Júnior, Marcílio de. Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2015, Vitória - ES. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Vitória - ES: CBCE, 2015. v. 1.

LIVROS PUBLICADOS/ORGANIZADOS OU EDIÇÕES

- 9- SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de . O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular? Isso é História!. 2. ed. Recife: Edupe, 2014. v. 1. 248p .
- 10- LORENZINI, Ana Rita; BRANDÃO, Keyla ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; SOUZA JÚNIOR, M. B. M. . Inclusão e Educação Física Escolar. 1. ed. Recife: Edupe, 2015. v. 1. 242p.

CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS

- 11- LORENZINI, Ana Rita ; BRANDÃO, Keyla ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de . Inclusão, exclusão, diferença e educação física escolar. In: Ana Rita Lorenzini; Keyla Brandão, Marcelo Tavares de Melo; Marcílio Souza Júnior. (Org.). Inclusão e Educação Física Escolar. 1ed.Recife: Edupe, 2015, v. 1, p. 31-64.
- 12- FALCÃO, Rodrigo; SOARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Sports Teaching in the International Inspiration Programme: An Exchange between Brazil and England. In SPRACKLEN, Karl (org.) et al. Sports Teaching in the International Inspiration Programme. Oxford : Inter-Disciplinary.Net, 2015 (E-Book).

PESQUISA DESENVOLVIDA PARCIALMENTE

RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA

Na atualidade, o currículo tem sido tema recorrente nas discussões da educação brasileira no que concerne às políticas educacionais, às ações governamentais ou mesmo às práticas e discursos pedagógicos. Essa recorrência tem relação direta com o contexto sócio-educacional vivido no Brasil e, em especial, com a mais recente legislação educacional, que coloca sob responsabilidade das Redes de educação ou das unidades escolares, e mais ainda do professor, a construção de propostas curriculares. Assim, acreditamos ser de suma importância analisar que recortes, influências e perspectivas têm subsidiado a produção de propostas curriculares oficiais nos cenários das redes públicas estaduais no ensino da educação física escolar brasileira. Para tanto, mapeamos e analisamos a produção acadêmico-científica, no formato de artigos presentes em periódicos do campo da educação e da educação física no Brasil, entre os anos de 1990-2014; identificamos e analisamos as propostas curriculares para educação física escolar nos Estados brasileiros; e entrevistamos pesquisadores vinculados a elaborações de documentos curriculares estaduais.

Palavras-chave: Escola, Currículo, Educação Física.

ALGUNS RECORTES DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS: ARTIGOS ELABORADOS A PARTIR DA REVISÃO SISTEMÁTICA.

Aqui apresentamos quatro artigos elaborados a partir da análise resultante de revisão sistemática. A revisão sistemática é tradicionalmente um procedimento com forte aparato estatístico com o intuito de levantar pesquisas e recolher conclusões e evidências no que concerne a estudos clínicos e epidemiológicos no campo da saúde, publicadas em periódicos científicos.

Nosso *corpus* de dados adveio de periódicos da educação (A1 e A2) e da educação física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da CAPES. Aqui fizemos uma apropriação para o campo educacional e focamos a estatística descritiva simples para localizar as produções e a análise qualitativa de conteúdo categorial para realizar as interpretações e inferências sob distintos enfoques. No primeiro artigo categorizamos as teorias curriculares no campo da EF escolar (tradicional, crítica e pós-crítica). No segundo artigo delimitamos a diversidade cultural como categoria central para localizar as produções e realizar o diálogo com seu conteúdo. Já o terceiro artigo fez um recorte da temática saúde nas produções encontradas sobre as questões curriculares em EF escolar. E o quarto artigo focou ainda mais e analisou as produções acerca da constituição dos saberes escolares em saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar.

Informamos que o levantamento originalmente previsto das dissertações e teses acerca da produção curricular em EF escolar foi abandonado. Primeiro por que as fontes dos artigos, documentos e entrevistas, após coletados se revelaram fontes riquíssimas e suficientes para alcançar os objetivos e segundo por que a base de dados prevista, o Banco de Dissertações e Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), encontra-se desatualizado, disponibilizando apenas a produção de 2011 e 2012, como vemos abaixo nas imagens.

Primeiro artigo – publicado

ROCHA, Mayara Alves Brito da ; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; SOUZA JÚNIOR, Marcílio de ; NEIRA, M. G. . As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.pdf>>. Acesso em 19/10/2015.

AS TEORIAS CURRICULARES NAS PRODUÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA¹

Mayara Alves Brito da Rocha²
Kadja Michele Tenório³
Marcílio Souza Júnior⁴
Marcos Garcia Neira⁵

¹ Texto resultado de análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFAUPE); em bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestranda em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esportes – ETHNOS.

³ Doutoranda e Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Professora da Rede Estadual de Pernambuco; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esportes – ETHNOS.

⁴ Livre-Docente pela UPE. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE; Pós-Doutorando pela FEUSP.

⁵ Livre-Docente pela FEUSP e Pós-Doutor pela Universidade do Minho – Portugal e pela UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP (GPEF/FEUSP). Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da FEUSP.

Resumo

Os estudos curriculares emergem a partir do início do século XX, tornando-se palco de diversos embates refletidos em teorias de currículo tradicionais, críticas e pós-críticas que expressam e defendem diferentes concepções e tendências acerca da escola e da educação. Na educação física escolar é possível identificar o subsídio das teorias curriculares nas diferentes conjunturas do componente. Nesse contexto, objetivamos analisar quais são e como têm se apresentado no cenário das produções acadêmicas brasileiras. Para isso realizamos uma revisão sistemática em periódicos da educação (A1 e A2) e da educação física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da CAPES do triênio 2010-2012, com marco cronológico inicial de 1990 até 2013. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial por temática. Foi possível inferir que a maioria dos artigos analisados se inspiraram nas teorias críticas, superando a preocupação apenas com questões técnicas e prescritivas do currículo. A primeira década do século XXI e início da segunda evidenciam, ainda que timidamente, a influência das teorias pós-críticas especialmente às associadas ao multiculturalismo.

Palavras-chave: currículo; teoria curricular; educação física escolar

The theories of curriculum in productions about school physical education: a systematic review

Abstract

The curricular studies has its emergence from the beginning of the 20th century, being represented by various theoretical oppositions, reflected in theories of curriculum: Traditional, criticism and Pós-Criticism policies that express and defend different conceptions and trends about school and education. In physical education at school you can identify the allowance of curricular theories in different conjectures that curricular component of the school of Basic Education. In this context the objective is to analyze what and how these are being presented in school physical education in the scenario of academic productions Brazilian. For this reason we performed a systematic review in regular education (A1 and A2) and physical education (A2 to B2) included in the system WebQualis the CAPES of the triennium 2010-2012, with chronological original 1990 until 2013. The data were treated from the content analysis categorial by theme. It was possible to infer that the majority of the articles analyzed were inspired in Critical Theories, overcoming concern only with technical issues and prescriptive curriculum. The first decade of the 21st century and beginning of the second

show, even if marginally, the use of reasoning based on Theory Pós-Cr policy, especially, associated with multiculturalism.

Keywords: curriculum; curriculum theory; school physical education

Introdução

Os estudos curriculares ganham visibilidade a partir da década de 1920 nos Estados Unidos⁶, diante do cenário econômico fortemente influenciado pela industrialização. Um grupo de educadores, com especial destaque para John Franklin Bobbitt focalizou o olhar no currículo, desvendando sua utilização como ferramenta pedagógica moduladora de comportamentos padrões concebidos como interessantes naquele contexto (MOREIRA; SILVA, 2011). A partir daí, o currículo passou a ser visto como uma estratégia de controle social.

No âmbito das produções acadêmicas brasileiras, os estudos curriculares ganham destaque a partir da década de 1980 (MOREIRA, 2002), caracterizando-se por diferentes olhares, entre eles, as formas de selecionar, abordar e propor a constituição dos saberes. Ressaltamos que alguns manuais sobre a escola, já antes disso, faziam recomendações curriculares. Roberto Moreira, em 1955, e Dalila Sperb, em 1966, são alguns exemplos (SOUZA JÚNIOR, 2007a).

Com o passar do tempo as investigações se nutriram com novos olhares passando a caracterizar o currículo, cada vez mais, como objeto de reflexão da educação, configurando, segundo Souza Júnior (2007a), uma teorização curricular.

Em trabalho de grande repercussão, Silva (2011) classificou as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas.

As Teorias Tradicionais são caracterizadas por priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais, constituídas em três vertentes distintas. A clássica com foco no conhecimento estabelecido como verdadeiro e inquestionável, advindos da influência das sete artes liberais (*trivium e quadrivium*). A progressivista com foco nas aprendizagens dos alunos sob influência dos estudos de John Dewey. E a tecnocrática, com foco nos mecanismos de controle e ampliação da eficiência do ensino e aprendizagem, sob influência dos estudos de Tyler. Já as Teorias Críticas superam a ideia de um currículo homogêneo e meramente prescritivo e argumentam que o

⁶ A emergência do currículo como campo de investigação se dá a partir da obra de Bobbitt. Porém, não significa afirmar que este tenha sido o início da produção sobre o tema. Entretanto, é dela que o currículo passa a ser tomado pelos intelectuais como objeto de reflexão e não apenas como veículo de recomendação sobre a educação, como, praticamente, fez Dewey, ou mesmo, como aparecem desde a Antiguidade Grega. Assim, se configuram as teorias curriculares, entendidas como os estudos das forças sociais e políticas que, explícita ou implicitamente, se relacionam com a constituição do saber escolar (SOUZA JÚNIOR, 2007b).

mesmo reflete intencionalidades de diferentes ordens, entre elas: política, social e econômica na constituição dos saberes. Além de concordar com as Teorias Críticas, as Pós-Críticas também reconhecem a presença da cultura, raça, gênero e etnia como elementos a serem considerados na seleção dos saberes que devem compor os currículos, sendo, por vezes, mais influenciadores na configuração desses que fatores macro-condicionantes.

No percurso da educação física escolar (EFE) brasileira, as marcas dessas teorias curriculares são expressas em suas diversas conjunturas no que concerne a formas de selecionar, organizar e sistematizar os saberes específicos da área.

As conjunturas que influenciaram boa parte da história do componente foram apresentadas por Bracht (1992) e Castellani Filho (1991): a higienista, que objetivava a aptidão física e domesticação do corpo, preparando-o para as forças produtivas do trabalho; a militarista, voltada para a formação de um homem forte e disciplinado que poderia proteger a pátria; e a esportivista, mediante a reprodução do esporte de rendimento na escola com intenção de selecionar talentos ou formar atletas. Todas elas fundamentaram-se na instrumentalidade técnica e prescritiva do currículo.

Em seguida, mais especificamente a partir da década de 1980, o currículo da EFE recebeu contribuições do pensamento crítico. Nesse novo contexto merece destaque o aumento das produções acadêmicas cujo objeto de estudo é a atuação na escola, contribuindo para o desenvolvimento de novas ideias, novas concepções teóricas e até novas metodologias de ensino (MILLEN NETO; FERREIRA; SOARES, 2011; SILVA, 2010).

Na passagem do século, os movimentos sociais, a globalização, as tecnologias arrojadas de comunicação e informação e a democratização das relações forçaram a escola a acrescentar às suas antigas funções de preparação para o mundo do trabalho, o reconhecimento das diferenças. Políticas pautadas na inclusão, no multiculturalismo e na equidade obrigaram os currículos a transformar-se na tentativa de oferecer uma resposta aos novos tempos (PARÁISO, 2004). Com a educação física não foi diferente. Temáticas como diversidade cultural, gênero, religião e etnia transformaram-se em objetos de pesquisas, influenciando a construção de propostas curriculares. (NEIRA, 2011).

A partir desse contexto, procuramos analisar quais e como as teorias curriculares têm subsidiado os estudos curriculares da EFE no cenário das produções acadêmicas brasileiras.

Metodologia

A presente pesquisa fundamentou-se numa revisão sistemática. Este tipo de pesquisa tem como característica investigar, reunir e sintetizar os resultados de estudos já desenvolvidos sobre uma determinada questão e apontar, dentro da temática, investigações que ainda necessitam ser realizadas (CORDEIRO et al., 2007; SAMPAIO; MANCINE, 2007). Para tanto, deve ser realizada por no mínimo dois pesquisadores independentes, acompanhados por um terceiro pesquisador com a função de atuar de forma decisiva em caso de divergência na inclusão/análise de dados. Os três pesquisadores elaboram e seguem processos metodológicos rígidos, com posterior confronto dos dados identificados, objetivando chegar a um acordo sobre os estudos que serão incluídos e excluídos da pesquisa, bem como as análises.

A tradição da revisão sistemática remonta aos trabalhos de mapeamento de pesquisas para conhecer a estatística e as características das investigações na área de saúde, com o intuito de subsidiar decisões clínicas e epidemiológicas baseadas em evidências. No nosso caso fizemos uma apropriação baseada na abordagem qualitativa (RAMOS; FARIA; FARIA, 2008). Esse tipo de abordagem se caracteriza por ser descritiva e buscar compreender o fenômeno social interpretando o significado do objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1992).

Utilizamos como marco cronológico inicial para a coleta de dados o ano de 1990 por se configurar como uma nova fase dos estudos curriculares, definida por Pacheco e Pereira (2007) como o momento de complexidade teórica. Caracterizada no Brasil por uma maior expressão nos discursos referentes ao campo curricular, fortalecidos pelo olhar mais crítico e significativo para a realidade do país. O marco final foi o ano de 2013, para que se pudesse obter os dados mais atualizados acerca do tema.

Adotamos como base de dados os periódicos científicos da área da educação (E) e educação física (EF), por entendermos que ambas concentrariam a maioria das publicações referentes ao currículo da EFE, inclusos no sistema WebQualis do triênio 2010 – 2012 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Utilizamos como critérios de inclusão para os periódicos: estar indexado no WebQualis da CAPES, ser classificado pelos estratos A1 ou A2 (E) e A2, B1 ou B2 (EF), pois representam os estratos mais elevados das áreas; ser periódico brasileiro ou disponível em língua portuguesa do Brasil; possibilitar publicações referentes à temática do currículo em EFE.

Identificamos assim, 24 periódicos na área da E, dos quais 14 atenderam aos critérios de inclusão e 21 periódicos de EF, destes, 16 foram incluídos.

A seleção dos artigos foi guiada pelos seguintes critérios de inclusão: ser artigo escrito em português do Brasil ou apresentar uma versão nesse idioma; ter data de publicação entre os anos

de 1990 e 2013; estar disponível gratuitamente na versão digital; disponível a versão completa do artigo; e abordar a temática do currículo relacionado à EFE. Foram excluídas as publicações que se tratavam de teses, dissertações, monografias, resumos de livros, palestras ou entrevistas.

A busca dos artigos foi direcionada pelas palavras-chave: currículo, teoria curricular, prática curricular, proposta curricular, currículo como prática, currículo centrado na escola, currículo da escola, currículo de educação física, currículo da educação física escolar, currículo real, reforma curricular e história do currículo. Utilizamos também o símbolo de truncamento (*), recurso de busca que tem por função localizar artigos iniciados em *curr** e o uso do indicador booleano *and*, utilizado para localizar artigos que contenham todos os termos compostos nas palavras-chave: teoria *and* curricular, prática *and* curricular, proposta *and* curricular, currículo *and* como *and* prática, currículo *and* centrado *and* escola, currículo *and* escola, currículo *and* educação física, currículo *and* educação *and* física *and* escolar, currículo *and* real, reforma *and* curricular, história *and* currículo .

Através dessa busca, verificamos 212 artigos na área da E e 141 na de EF. Do total de ambas as áreas apenas 35 abordavam o currículo da EFE, sendo 7 distribuídos nos periódicos da E e 28 nos da EF.

Os dados foram tratados, através da análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011), desenvolvida por etapas de desmembramento do texto em categorias e unidades e, em seguida, de um reagrupamento analítico para a interpretação dos dados. Segundo Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 47), o tratamento dos dados através da análise de conteúdo contribui “com a operacionalização e rigorosidade científica na pesquisa qualitativa em Educação Física escolar”.

O desmembramento nos possibilitou identificar a teoria curricular com a qual os autores das publicações se aproximam, além de reconhecer suas características. Já o reagrupamento possibilitou nossas inferências e análises acerca da teoria curricular que perpassa as ideias expressas nos artigos analisados.

Quadro A- Parâmetro para classificação das publicações a partir das teorias curriculares

TEORIA CURRICULAR	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPAIS AUTORES
Tradicionais	Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha. A ênfase é no processo de construção em detrimento do porquê da construção do currículo.	Comênius; Bobbit; Dewey; Tyler; Coll
Críticas	Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte	Pinar; Young;

	influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos.	Giroux; Forquin; Apple; Bernstein; Libâneo; Domingues; Saviani; Goodson; Freire; Souza Júnior.
Pós-críticas	Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, e o gênero. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo.	Silva; Neira; Moreira; Sacristàn; Giroux; Hall; McLaren

Quadro teórico

Na dinâmica dos estudos curriculares as teorias são marcadas pela diversidade de designações referentes aos seus conceitos, abordagens e paradigmas. Para Pacheco e Pereira (2007), esses estudos podem ser entendidos como um campo de fronteiras híbridas influenciadas por áreas como a filosofia, psicologia, sociologia, administração, ciência política, história, fenomenologia, estudos culturais, que se refletem em dúvidas e crises em torno dos saberes escolares.

Silva (2011) argumenta que essas teorias produzem uma noção particular de currículo, o descrevem e definem através da concepção curricular que adotam. Outra característica é que as teorias buscam responder “o quê” deve ser ensinado e que tipo de sujeito se pretende formar. Nessa percepção, o currículo compreende uma questão de identidade.

Desde a gênese da teorização curricular, observa-se a presença de conflitos teóricos que segundo Goodson (1999, p. 47) “orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo” e nestas percebemos suas nuances: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Nas teorias tradicionais são reconhecidas as concepções clássica, progressivista e tecnocrática. A concepção clássica de currículo remonta ao saber escolar dado a partir das artes liberais da Idade Média, herdadas da Antiguidade Clássica Greco-Romana: o *trivium* e o *quadrivium*. No trívio, a ordem dos saberes era: gramática (escrever corretamente e pronunciar de forma não menos correta o que está escrito), dialética (saber demonstrar) e retórica (ornar as palavras e as sentenças). No quadrívio, a sequência era: aritmética, música, geometria e astronomia. A concepção progressivista⁷ funda-se no pensamento de John Dewey, que em 1902, publicou o livro *The child*

⁷ Silva (2011, p. 26) denomina os estudos de John Dewey como progressistas, talvez por comparar com o modelo tecnocrático de Ralph Tyler. Moreira (1995), fazendo uma aproximação com os estudos de Libâneo (1984), denomina

and the curriculum, demonstrando uma preocupação com o currículo de forma que os conhecimentos passassem a ser reorganizados a partir de uma maior preocupação com a aprendizagem do aluno, embora ainda permanecessem quase cristalizados. A concepção tecnocrática, fundada a partir do livro de Bobbit e consolidada pelo livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, entende que o saber escolar precisa sofrer um rigoroso processo de racionalização, a ponto de se apresentarem objetivos e procedimentos metodológicos bem especificados que permitam sua precisa mensuração.

Os achados da revisão sistemática – 1990 à 2013, vão configurar sua gênese na instrumentalização do currículo, influenciados pela racionalidade proposta num modelo educacional análogo ao sistema de produção fabril, objetivando determinar comportamentos padrões a serem seguidos pelos alunos.

Esse discurso representa as teorias tradicionais, de vertente tecnocrática, caracterizadas por priorizar questões técnicas na construção e organização curricular se auto-definindo como neutras, científicas, desinteressadas, preocupadas apenas com o “como” e “quais” os saberes devem ser transmitidos aos alunos (SILVA, 2011; SOUZA JÚNIOR, 2007a). Segundo Kliebard (2011), essas Teorias compreendem o currículo centrado num processo de elaboração dos objetivos, seleção e organização das experiências que serão vividas pelos alunos e na avaliação dos resultados esperados.

No cenário brasileiro, esse pensamento curricular foi pautado no discurso da “transferência instrumental” dos modelos americanos de forma acrítica (LOPES; MACEDO, 2002, p.13). Mais especificamente no currículo da EFE, as marcas dessas Teorias foram evidenciadas pela ênfase nos métodos de exercícios calistênicos, do discurso higienista e esportivista, ambos objetivaram a educação do corpo através de gestos mecanicistas impondo novos hábitos e costumes, além de difundir determinados valores como: educação moral, respeito às regras, entre outros (BRACHT, 1999; PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009, SOUZA JÚNIOR, 2014); e dessa forma se concentrando no “como” e “quais” saberes norteariam o currículo da EFE.

Após o processo de redemocratização do Brasil ocorrido a partir da década de 1980, questões relativas ao currículo ganham um novo olhar e passa-se a tecer fortes críticas ao modelo educacional vigente no regime militar pelo qual o país tinha acabado de passar.

John Dewey como um progressivista, fazendo parte, portanto, de uma Pedagogia Liberal e não de uma Pedagogia Progressista.

Nesse contexto, as investigações referentes aos estudos curriculares se fizeram presentes no país não mais pela transferência instrumental, mas por produções de pesquisadores brasileiros inspirados nas análises realizadas por autores ingleses e norte-americanos como: Michael Young, William Pinar, Michael Apple, Henry Giroux, que na década de 1970 participaram de um movimento denominado de reconceptualização, inserindo no debate curricular uma crítica ao caráter apolítico e prescritivo das Teorias Tradicionais, defendendo a explicitação da existência de relação do currículo com a política, cultura, ideologia e questões étnicas (MOREIRA; SILVA, 2011; TENÓRIO et al., 2012a).

Dessa forma, o discurso das teorias críticas passa a ter voz ativa no Brasil, sob forte influência da pedagogia popular de Paulo Freire e das pedagogias histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos, propostas, respectivamente, por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, refletindo a importância de integrar elementos sociais e culturais ao discurso curricular, buscando a formação de cidadãos críticos.

Nas teorias críticas, o currículo é compreendido como um artefato social que expressa desigualdade das classes e relação de poder na seleção dos saberes através da influência das questões econômicas e sociais. Segundo Neira e Gallardo (2006) a construção curricular não é apenas uma questão técnica, mas abrange tomada de decisões que envolvem interesses, divergências e conflitos. Sendo assim, a construção curricular reflete intencionalidades política, social e econômica até então negadas pela Teoria Tradicional.

No âmbito das teorias críticas, a EFE sofre questionamentos referentes à sua relevância na formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipatórios. Amparada por esses questionamentos, tal componente curricular passa a reivindicar uma integração dos elementos sociais e culturais mais amplos aos conhecimentos específicos tratados na escola, tais como jogo, esporte, ginástica, dança... Segundo Bracht (1999) é possível identificar diversas propostas que contribuiriam com tal reivindicação, buscando romper com o paradigma da aptidão física e esportivista, entre elas, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória que derivaram da pedagogia crítica brasileira.

A abordagem crítico-superadora foi proposta pelo Coletivo de Autores (2012) que, fundamentados nas teorias pedagógicas de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, têm como objeto de conhecimento a cultura corporal, abordando os temas jogo, dança, esporte, ginástica e capoeira, como elementos construídos social e historicamente pela humanidade, possibilitando aos alunos um posicionamento crítico diante dos conteúdos trabalhados e a reflexão sobre a relevância social desse aprendizado para sua formação enquanto cidadãos críticos.

Já a crítico-emancipatória, proposta por Kunz (2012), tem como objeto de estudo a cultura do movimento como elemento de transformação. Propõe um ensino que possibilite a competência crítica e emancipada do aluno, reconhecendo o movimentar humano como uma forma de comunicação com o mundo, ou seja, o agir comunicativo que levará o aluno a se posicionar de forma crítica na sociedade (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000; BRACHT, 1999).

No campo das teorias pós-críticas, assim como as críticas, também se questiona o caráter apolítico do currículo, porém estas caracterizam-se por reconhecer que existem outras influências além das políticas e econômicas, macroestruturais, na seleção dos saberes que constituem os currículos. Para Neira e Nunes (2009) as teorias pós-críticas não só reconhecem as contribuições das teorias críticas, mas também chegam a nutrir-se delas, porém assumem a incumbência de questioná-las, uma vez que aquelas pressupõem expressarem “uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de determinada comunidade, (mas) ela é apenas *uma* das verdades” (p.137). As outras verdades podem ser expressas pelos elementos que Silva (2011) destaca, tais como: etnia, gênero, raça, cultura que também influenciam a construção curricular e devem ter seus espaços garantidos nas discussões curriculares na construção dos saberes junto aos alunos.

A partir da segunda metade de 1990, o discurso das teorias pós-críticas ganha voz ativa no contexto da EFE, representado, em especial, por autores como Marcos Neira e Mário Nunes, que refletem acerca da importância de reconhecer os conhecimentos presentes no cotidiano dos alunos, como elementos relevantes para a constituição dos saberes escolar.

Nesse contexto pós-crítico, a construção curricular da EFE é fundamentada numa ótica multicultural que influencia a constituição de identidades através de uma ação democrática. Segundo Neira, Lima e Nunes (2012), as teorias pós-críticas valorizam experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos, suas culturas, para em seguida promoverem um diálogo com outras representações culturais também sistematizadas no âmbito escolar.

Dessa forma, uma aula de educação física se utiliza de uma metodologia de ensino “aberta a múltiplas conexões” (NEIRA, 2008, p. 84), evitando qualquer assertiva à linearidade ou estabelecimento de uma lógica uniforme na organização dos conteúdos, na busca de possibilitar aos alunos uma reflexão crítica acerca das questões sociais em que estão envolvidos e o modo como elas estão representadas por outros grupos sociais (NUNES; RÚBIO, 2008).

Análise dos Dados

As análises dos dados, nas quais optamos dialogar com seu conteúdo, citando título e autoria dos artigos, nos permitiu apontar que, dos 35⁸ artigos encontrados, aproximadamente 8,5 % inspiram-se nas teorias tradicionais, enquanto 74% nas teorias críticas e 17% nas teorias pós-críticas, conforme mostra o Quadro B.

Quadro B- Influência das teorias curriculares nos artigos.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Nascimento; Almeida (2007); Marques; Iora (2009); Freire et al. (2010); Fiorini; Deliberato; Manzini (2013)	Ferreira (1997); Oliveira (2000-2001); Silveira; Pinto (2001); Gariglio (2002); Amaral (2004); Neira; Gallardo (2006); Souza Júnior (2007b); Guimarães (2008a; 2009b); Nunes; Rúbio (2008); Oliveira; Chaves Junior (2009); Diniz; Amaral (2009); Gramorelli; Neira (2009); Millen Neto; Ferreira; Soares (2011); Pereira; Mendes (2010); Martiny; Florêncio; Gomes-da-Silva (2011); Oliveira; Linhares (2011); Pykosz; Oliveira (2009); Souza Júnior, Santiago; Tavares (2011); Nunes; Ferreira Neto (2011; 2012); Rosário; Darido (2012); Tenório et al. (2012b); Pizani, Oliveira; Barbosa-Rinaldi (2012); Sousa; Souza Júnior (2013)	Neira (2008); Neira (2010); Neira e Nunes (2011); Silva (2010); Lima (2001); Ferreira Neto e Nunes (2011).

No que concerne às teorias tradicionais, estas inspiraram os artigos *A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades*, Nascimento e Almeida (2007); *Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aula de Educação Física*, Marques e Iora (2009), que defendem e abordam as possibilidades de ensino dos conteúdos lutas e atletismo respectivamente, sem refletir as implicações referentes ao contexto sociocultural dos alunos. Em *Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a proposta curricular do Estado de São Paulo*, Fiorini, Deliberato e Manzini (2013), objetivam construir estratégias de ensino e adaptações de recursos na busca de incluir alunos com deficiência visual, e ao longo do artigo nos apresentam uma série de possibilidades metodológicas sem contudo discutir as implicações de tais adaptações para formação do aluno. No artigo de Freire et al. (2010), *A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores*, denota-se a preocupação em incluir os conteúdos atitudinais - valores éticos e morais - por que são selecionados como conteúdo curricular, e a necessidade de se entender melhor a interferência do professor nessas escolhas. Nos trabalhos mencionados, observa-se uma aproximação às ideias expressas por Tyler (1983) ao se preocupar com a oferta de experiências educacionais com potencial de alcançar os objetivos previstos para as aulas, e sua organização de modo eficiente.

⁸ A partir das análises passamos a abordar os dados sem distinguir sua origem, seja em periódicos da educação ou da educação física por entendermos que isso não prejudicaria nossas análises e inferências.

Nos três artigos acima, identificamos a preocupação em pensar no “como” e “quais” saberes deveriam estar presentes na construção do currículo, mas não apontam a importância do ensino dos conteúdos para realidade social dos alunos.

Já as teorias críticas inspiram os artigos a partir de uma concepção de currículo reconhecido como artefato sociocultural, um espaço de disputa entre diferentes interesses, que reflete relações de poder e formação de identidades, tendo sua construção proporcionada pelo contexto histórico, social e científico.

Inseridos nessa concepção podemos apontar *A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: Um caso sui generis*, escrito por Gariglio (2002), ao argumentar que o currículo não sofre intervenção apenas das questões sociais que estão externas à escola, os saberes que são selecionados para constituir o currículo de uma escola serão reinterpretados de acordo com as particularidades da mesma. Nesse artigo é considerada a ideia de que o currículo não é uma receita pronta a ser seguida pela escola, mas é adaptado às particularidades e interesses da mesma, ou seja, o currículo é construído socialmente.

A fundamentação de um currículo construído socialmente também esteve presente em *Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física* de Millen Neto, Ferreira e Soares (2011), que investigaram como os jogos estudantis, de uma escola municipal do Rio de Janeiro, se inserem na construção social do currículo.

Em *O referencial curricular da educação física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo*, de Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011), a teoria crítica é fundamentada pela compreensão do currículo como um artefato sociocultural que implica relações de poder, sendo um terreno de conflitos entre diferentes interesses.

Apresentando uma concepção semelhante a do artigo citado no parágrafo anterior, podemos apontar *A educação física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas*, em que Guimarães (2008a) afirma que o currículo não é uma questão neutra e desinteressada dos conhecimentos sociais, sendo um espaço de lutas, conflitos, alianças e inovações; e *O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos*, onde Nunes e Rúbio (2008), apontando o currículo como tudo que reflete na experiência educacional, relacionado com a questão de poder e que constitui a formação de identidade, sendo, a construção curricular, proporcionada pelo contexto histórico, relação social e produção científica. Desta forma os autores ratificam a não neutralidade do currículo.

Além desses artigos, *A educação física no processo de construção permanente da política curricular*, de Guimarães (2008b); também é influenciado pelas teorias críticas, ao compreender o

currículo como um espaço de disputa e de relações de poder através do discurso e da prática, refletindo conflitos alianças e inovações, podendo assim, romper com as tradições.

Referindo-se ao currículo como um artefato social que reflete toda dinâmica escolar a partir do contexto social em que a escola está inserida e concordando que o processo de que a construção dos saberes escolares é mediado pelas práticas culturais extraescolar, reconhecidas e inseridas na escola, destacamos o artigo *Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927)*, no qual Oliveira e Linhales (2011) se fundamentaram para analisar o conteúdo educação do corpo no âmbito do processo histórico da escolarização no Paraná e sua relação com a dinâmica social.

Já em *A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná*, de Pykosz e Oliveira (2009) foi discutida a distância entre o que se esperava da escola (prescrito), especificamente na proposta do modelo higienista, e o que foi realizado (materializado), apontando essa percepção como uma das marcas do currículo construído socialmente.

Ainda nessa percepção é possível apontar *Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964*, de Oliveira e Chaves Junior (2009), que investigaram currículo da EFE no modelo higienista, militarista e esportivista, apontando o distanciamento entre o que era prescrito e materializado, e a influência do sistema econômico nesse contexto.

No artigo *Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos*, Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011), se subsidiam nas teorias críticas ao defender a relação existente entre os saberes escolares e outras modalidades educacionais – igreja, família, etc. – e que o currículo seleciona e produz elementos da cultura, fazendo uma crítica ao discurso direcionado à concepção de um currículo reprodutor dos ideais da sociedade capitalista, através das relações sociais existentes na escola, e por isso não podendo ser considerado neutro nem ingênuo.

Esse discurso também é apresentado em *A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada*, de Diniz e Amaral (2009), ao reconhecer que a escola tem objetivos baseados nas ordens capitalistas, dotada de interesses políticos e sociais.

Já em *Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo*, Oliveira (2000-2001), além de reconhecer as expressões das intencionalidades capitalistas no currículo, aborda a educação como um agente da transformação social.

Esses artigos têm como referencial teórico autores do cenário nacional e internacional adeptos das teorias críticas, tais como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Michael Apple, Ivor Goodson e Michael Young.

No artigo *Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica*, Silveira e Pinto (2001), ao fazerem asserção à educação física embasada no ensino da cultura corporal de modo que permita aos alunos uma relação com a cultura e sociedade, reconhecendo experiências vividas por eles dotadas de sentido e significado, buscam possibilitar aos alunos a construção de um posicionamento crítico diante da sua realidade social.

Tal discurso encontra ressonância em *Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens*, de Souza Júnior (2007b), quando aponta que o currículo ciclado, entre outras funções, busca superar a ideia tradicional de ensino, porém esse processo de mudança, com vistas a formação de um aluno-cidadão, é revestido de um contexto de prática pedagógica e curricular ambíguo e contraditório, o que não impede que haja iniciativas e construção de soluções para qualificar o processo de formação do aluno.

Outro artigo que especifica diretamente o currículo da EFE é *Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais*, produzido Amaral (2004), que investigou a construção de um currículo para rede municipal de Uberlândia em um contexto de um processo contra hegemônico de formação continuada de educadores que valorizou o trabalho efetivo dos professores envolvidos na construção.

Além desse podemos apontar o artigo *Crítica a uma proposta de EF direcionada a promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora*, de Ferreira (1997), o qual argumenta que a educação física deve trabalhar elementos da cultura corporal de forma a permitir aos alunos uma relação com a cultura e sociedade, precisando, para isso, tomar um posicionamento político e crítico diante dos conteúdos abordados na aula. Defende-se que o professor conduz o aluno ao engodo acerca de seu papel na sociedade, ao distanciar-se de uma análise crítica do contexto, em que os conteúdos estão sendo abordados.

Assim como *A Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente*, de Pereira e Mendes (2010), o artigo *Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo*, Neira e Gallardo (2006) abordam e defendem um currículo que traduz uma relação de poder, articulado com os interesses sociais e que contribui para a formação de cidadãos críticos.

Do mesmo modo, identificamos *Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil*, de Nunes e Ferreira Neto (2011); *Os currículos da educação física na*

educação infantil em Vitória, ES (1991-2007), Nunes e Ferreira Neto (2012), que compreendem o currículo como algo que reflete o cotidiano escolar, apontando a relação entre propostas, instituição, sujeitos, saberes, fazeres e poderes que envolvem as práticas pedagógicas, superando uma visão de currículo centrado em proposta e planejamentos oficiais para aquilo que é vivido na escola.

Em *Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores*, Gramorelli e Neira (2009) buscam verificar em que medida os fundamentos teórico-metodológicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Educação física estão sendo incorporadas na prática pedagógica de professores desse componente que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo explicita uma compreensão dos PCN como um direcionamento didático que se diferencia da visão hegemônica da aptidão física e esportiva da área e que se encaminha ao encontro das teorias críticas. Fazemos a ressalva que em alguns momentos de diálogo com a literatura os autores apresentam termos indicativos de uma aproximação com as teorias pós-crítica, tais como: sociedade plural, integração, diversidade, contudo não há desenvolvimento de argumentos ou considerações mais profundas acerca das mesmas.

Ao analisarmos o artigo de Gramorelli e Neira (2009) como inspirado nas teorias críticas e com indícios de aproximação com as pós-críticas, concordamos com Silva (2011, p. 12) que “Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’ o que faz é produzir uma noção particular de currículo”. E essa noção não possui uma cronologia linear. Os autores possuem seus momentos de transição de pensamento que podem ser captados pela forma que expressam seus olhares e interpretações acerca do currículo.

Pensando uma possibilidade para justificar a seleção e organização dos conteúdos da educação física em uma proposta curricular para esse componente em *Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola*, Rosário e Darido (2012) apontam que o olhar para as disciplinas de história e ciências pode subsidiar o professor de educação física na seleção e especialmente na sequência dos conteúdos. Para chegar a essa afirmativa os autores analisam os conteúdos selecionados por esses dois componentes curriculares e buscam estabelecer relações com os conteúdos da educação física indicando nexos ou a ausência deles, bem como os diversos interesses, econômicos, políticos e sociais, subjacentes ao uso de cada um dos conteúdos selecionados para educação física ao longo da história.

Abordando os nexos de propostas curriculares para EFE no sudeste do país, o artigo *Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-*

avaliação, Tenório et al. (2012b) se poiam nas teorias críticas de currículo para apontar que documentos norteadores da prática curricular necessitam atentar para a relação entre os elementos didáticos, intencionalidades e avaliação, reivindicando que o processo de ensino-aprendizagem sejam significativos para a formação do aluno e não apenas mecanismos para se alcançar metas educacionais.

Com enfoque também em proposta curricular, mas agora especificamente para o processo de construção de uma proposição para EFE *O currículo e a educação física na rede Estadual de Pernambuco*, Sousa e Souza Júnior (2013) intencionam desvelar as nuances da construção de uma proposta curricular com base nas teorias críticas expressas na compreensão de currículo como práxis.

Assumindo que existe uma intencionalidade na prática curricular dos professores de EFE em *Investigação diagnóstica no ensino médio na Cidade de Maringá: um estudo de caso*, Pizani, Oliveira e Barbosa-Rinaldi (2012) perscrutaram como se dá o trato com os conhecimentos específicos da área na EFE e concluíram que o trato com o conhecimento da educação física nas aulas não consubstancia-se de uma sistematização, uma vez que não há uma organização lógica dos conhecimentos, e as premissas críticas, apontadas nos objetivos educacionais, são refutadas pelo discurso e prática curricular onde evidencia-se a mera exercitação corporal.

No contexto das teorias pós-críticas foi apresentado em *Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física* de Neira (2010) e em *Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação física*, de Neira e Nunes (2011), a importância da fundamentação nos estudos culturais, pois estes apontam o currículo vinculado à construção social, composto de intencionalidades política e cultural, que questiona os diversos marcadores sociais refletidos nos movimentos culturais, evitando, assim, a reprodução da ideologia dominante. Na sua relação com a EFE, os estudos culturais contribuem para a democratização dos saberes escolares através da política da diferença e analisam as experiências que serão vivenciadas na escola por meio da análise de outros marcadores sociais para além dos econômicos.

Investigando o campo curricular a partir do multiculturalismo, podemos apontar os artigos *A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física*, de Neira (2008); *Entre o discurso crítico e pós-crítico: a educação física nos currículos paranaenses do início do século XXI*, de Silva (2010), que fazem uma asserção ao reconhecimento das experiências do cotidiano extraescolar dos alunos como saber refletido na escola, não se restringindo apenas às análises dos determinantes econômicos, permitindo um ambiente em que os estudantes expressem

seu repertório cultural, possibilitando aos mesmos uma visão crítica, democrática e emancipadora do contexto social, político e educacional.

Além desses, identificamos *A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática*, de Lima (2001); *Saberes fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaços tempos vividos na educação infantil*, de Ferreira Neto e Nunes (2011), também se subsidiando nas teorias pós-críticas ao defenderem um currículo da educação física que problematize novas formas de pensar e viver a sociedade, valorizando a cultura corporal e suas múltiplas manifestações e respeitando as diferenças étnicas, de gênero e de classe.

Diante do conjunto das análises das produções acadêmicas que compuseram o *corpus* da pesquisa é importante destacarmos que a maioria dos autores não deixa declarada a fundamentação em uma determinada teoria curricular, tal destaque denota mais que o mero desejo de definição, revela o quão complexa e importante é a sua escolha frente ao processo de construção curricular da EFE, e para a forma de apropriação dos saberes escolares aos quais os alunos terão acesso.

Nesse contexto, partimos do pressuposto que a utilização das teorias curriculares nem sempre são intencionais, arriscamos inclusive a inferir que, na maioria das vezes, os professores, em suas produções ou mesmo práticas curriculares, não perscrutam as teorias curriculares que estão inspirando suas elaborações e/ou norteando a condução do processo ensino-aprendizagem junto aos alunos, conforme exemplificam os artigos de Gramorelli e Neira (2009); Millen Neto; Ferreira; Soares (2011); Pereira; Mendes (2010).

Desta forma, o percentual identificado no início de nossas análises não deve deixar de ser compreendido à luz de sua associação com a prática pedagógica dos professores. Independentemente das inspirações nas teorias curriculares, os artigos indicam que há um movimento em busca da superação das elucubrações meramente teóricas, aproximando-se cada vez mais de discussões que dialoguem com a prática pedagógica da EFE.

Considerações Finais

Diante dos achados desta revisão sistemática, podemos inferir que os estudos curriculares presentes nos artigos da EFE revelam um movimento de superação da centralidade dada ao caráter técnico-prescritivo, tão notória no período fundamentado na ginástica e esporte, o que pode ser entendido como um distanciamento do currículo tradicional.

Esse movimento, contudo, não deve ser compreendido como findado ou consensual. Os 8,5% dos artigos que se inspiram nas teorias tradicionais de currículo possuem datas de publicação

não muito longínquas. Tais dados têm o potencial de revelar uma possível diáspora curricular dada às críticas tecidas pelos reconceptualistas à hipervalorização dos elementos técnicos do currículo e a defesa de um posicionamento “neutro” das teorias tradicionais. E sendo comprovada essa diáspora e a permanência de pensamento, a EFE enfrentará um conflito entre o discurso e as práticas curriculares.

Afirmar que há um movimento de superação do caráter técnico-prescritivo das teorias tradicionais não implica negar a existência de tais características nos artigos que se inspiraram nas teorias críticas e pós-críticas, eles apenas não ocupam a centralidade das preocupações. Entendemos que a técnica nesses últimos busca manter uma coerência interna entre teoria curricular, tendência pedagógica, perspectiva de EFE, prática curricular e intencionalidade educacional. Já a prescrição assume proximidade com o significado dado por Ferreira (2010, p. 608) de “indicar com precisão” onde a precisão expressa clareza. Neste caso, recuperamos a dimensão prescritiva do currículo como uma intenção, uma projeção, uma antecipação pedagógica, mas não com um fim em si mesma.

Ressaltamos que essa nossa compreensão não desconsidera a alusão das teorias pós-críticas não serem adeptas de totalidades, identidades fixadas, mas julgamos, fundamentados em nossas experiências profissionais, a importância dos estudos que apontam a necessidade de uma organização mínima para sistematização dos saberes escolares, o que não implica em desconsiderar as particularidades do local.

Os dados referentes aos 74% de artigos inspirados nas teorias críticas evidenciam que elas têm sido as mais recorrentes entre as diversas possibilidades de se pensar o currículo. Revelam ainda, que entre os diferentes recortes dados às investigações curriculares acerca da EFE predominam aqueles que discutem o currículo do componente como artefato social. Nessa concepção, o ensino da EFE vem a ser proposto a partir de uma perspectiva que possibilite aos estudantes uma reflexão sobre a relevância social do aprendizado dos conteúdos para sua formação enquanto cidadãos críticos.

Chamamos atenção para o fato das produções curriculares, em especial, a partir da segunda década do século XXI, virem deslocando o olhar de elementos específicos tais como: a construção curricular, as aulas de EFE para um determinado segmento da Educação Básica, a dimensão atitudinal dos conteúdos, as orientações de uma política curricular, para olhar como as relações de poder reverberam nas práticas pedagógicas da EFE.

Inferimos que esse novo olhar resguarda possibilidade de avanço para EFE, pois a inspiração nas teorias críticas de currículo não deve ser uma “abordagem curricular de mercado”. (PACHECO,

2013, p. 18), que apenas acompanha as críticas à racionalidade técnica do currículo, mas sim subsidiarem a luta pela emancipação dos alunos enquanto sujeitos históricos que devem ter nas aulas de EFE acesso às formas de sistematização dos saberes escolares peculiares à área que contribuirão para construção de uma visão dos dados da realidade a partir da totalidade e não de forma fragmentária.

É pertinente salientar que buscamos como fontes periódicos tanto da grande área da Educação quanto da Educação Física, e que nas buscas identificamos discussões acerca de uma crise das teorias críticas no âmbito da Educação. Crise essa não abordada nos estudos analisados na especificidade da EFE o que, ao nosso ver, demonstra que ainda que EFE seja vinculada ao campo maior da Educação, experimenta um certo anacronismo em suas produções curriculares.

Os currículos influenciados pelas teorias pós-críticas não só valorizam e reconhecem as diferenças, como também asseguram a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Essas preocupações parecem não ter sensibilizado a comunidade científica da EFE, o que possibilita aventar a hipótese de que uma larga distância separa os profissionais responsáveis pela problematização da cultura corporal, da discussão mais ampla do currículo. Em geral, como se viu, a produção científica disponível abarca o currículo escolar como um todo e, dentre outros enfoques, tem se preocupado predominantemente com a relação entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos.

Enquanto o debate curricular no âmbito da Educação sinaliza a necessidade da hibridização cultural, da problematização das relações de poder em todos os âmbitos e do reconhecimento do patrimônio do Outro, a paisagem na EFE é menos estimulante. Identificamos que o movimento ocorrido no cenário da educação que tende a acompanhar o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista sob o vulto da virada linguística, ainda é discreto no campo da EFE. Os artigos analisados apresentam dois tipos de concentração: o primeiro diz respeito à cronologia e denota que o fim da primeira década e início da segunda do século XXI congrega o maior número dos artigos; o segundo refere-se à concentração da autoria entre membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar vinculado à Universidade de São Paulo (USP). Tal fato permite-nos compreender que no cenário nacional ainda não há uma apropriação e/ou aproximação com as premissas que fundamentam as teorias pós-críticas de currículo, ao menos no que diz respeito à publicação de trabalhos nas revistas analisadas.

Nos artigos com base nas teorias pós-críticas, a EFE vem a ser pensada pelo pressuposto da política da diferença, refletindo a importância de um currículo multicultural, problematizando novas formas de viver, pensar e agir na sociedade, reconhecendo e valorizando as expressões culturais presentes no cotidiano dos estudantes no intento de valorizar as particularidades.

O atual cenário, século XXI, dos estudos curriculares na EFE demonstra que seus olhares voltam-se para a prática pedagógica norteada por um currículo que não se reveste de uma pseudoneutralidade, ao contrário, assume-se a existência de intencionalidades no processo que vai desde a construção curricular (seleção e organização) até a prática curricular (planejamento e execução), com profundas implicações para o aluno em formação.

O conjunto das análises dessa revisão sistemática nos permite indicar como campo vasto para posteriores estudos a implementação de propostas curriculares, subsidiadas pelas teorias críticas, na prática pedagógica de professores de EFE. Uma vez que identificamos tais teorias como as que possuem maior recorrência nos artigos, assim como é majoritário o discurso de necessidade de exploração de como os saberes escolares têm sido sistematizados na prática pedagógica. Desta forma, apresenta-se uma possibilidade de avanço nas investigações que passam a inquirir os nexos da inspiração teórica e suas implicações na prática pedagógica da área.

Partindo de uma visão não romântica da existência de entraves ao avanço dos estudos curriculares da EFE, sugerimos, ainda, uma maior exploração das investigações acerca das políticas curriculares em seu cerne, pois as entendemos como espaço que deve privilegiar os envolvidos com a prática pedagógica da EFE.

Desta forma, reiteramos nosso desejo que o delineamento de quais e como as teorias curriculares têm subsidiado os estudos curriculares da EFE no cenário das produções acadêmicas brasileiras possa auxiliar não só o diagnóstico dos estudos da área, mas e, sobretudo, para (re)pensar as intencionalidades educacionais subsidiadas por uma teoria que norteia ações e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo de produção, assimilação e reconstrução dos saberes peculiares a EFE.

Referências

AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan./abr. de 2004.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. *Kinein*, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.48, p.69-88, 1999.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORDEIRO, et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Cir.* Rio de Janeiro, v. 34, n. 6. p. 428-431, 2007.
- DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar. 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini-aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, Marcelo Guina. Crítica a uma proposta de EF direcionada a promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. *Movimento*, ano IV – n. 7 – de 1997.
- FERREIRA NETO, Amarílio; NUNES, Kezia Rodrigues. Saberes fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaços tempos vividos na educação infantil. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2, ago. 2011.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. *Motriz*, Rio Claro, v.19, n.1, p.62-73, jan. /mar. 2013.
- FREIRE, Elisabete dos Santos et al. A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2. trim. 2010.
- GARIGLIO, José Ângelo. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002.
- GRAMORELLI, Lílian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, out./dez. 2009.
- GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira. A educação física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 269 - 290, jul./dez. 2008a.
- _____. A educação física no processo de construção permanente da política curricular. *Pensar a Prática*, 11/2: 179-187, maio/ago. 2008b.
- GOODSON, Ivo F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes. 1999.
- KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.23-35, jul./dez 2011.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. *Pensar a Prática*, v.4, n. 46-66, Jul./Jun. 2001.

- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 103-118, abr./jun. de 2009.
- MARTINY, Luis Eugênio; FLORÊNCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O referencial curricular da educação física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.
- MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.17 n.3, p.416-423, jul./set. 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81 – 101, nov. 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set/dez de 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. *Pensar a Prática*, 11/1 p. 81-89, jan. /jul. 2008.
- _____. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface*, v.14, n.25, p. 95 – 783, out./dez. 2010.
- _____. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva de seus autores*. 2011. 325 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. *Motriz*, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan. /abr. 2006.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- _____. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física e Culturas: ensaio sobre a prática*. São Paulo, FEUSP, 2012.
- NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.55-77, Jul./Dez 2008.
- NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.
- _____. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n.36, p. 491-513, maio/ago. 2012.
- OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo. *Pensar a Prática*, 4: 99-114, Jul./Jun. 2000-2001.

- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 39-56, 2009.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47 maio/ago. 2011.
- PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.11 n.01, p. 6-22, abr.2013.
- PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004
- PEREIRA, Neiva; MENDES, Valdelaine. A Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 109-132, jul./set. 2010.
- PIZANI, Juliana; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Investigação diagnóstica no ensino médio na Cidade de Maringá: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.
- PYKOSZ, Lausane Corrêa; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.135-158, Jan./Jun. 2009.
- RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação - *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=actual>>. Acessado em 16/06/2014.
- ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out./dez. 2012.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89. jan./fev.2007.
- SILVA, Marcelo Moraes. Entre o discurso crítico e pós-crítico: a Educação Física nos currículos paranaenses do início do século XXI. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-18. jan./abr.2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.
- SOUSA, Fábio Cunha; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a educação física na rede Estadual de Pernambuco. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 3-21, jan./mar. 2013.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2007a.

_____, Marcílio. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan. 2007b.

_____, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História !* Recife: EDUPE, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set de 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. As teorias de currículo na educação física escolar: uma revisão sistemática. In: X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso-brasileiro de currículo. *Anais*. Minas Gerais, 2012a.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. *Motriz*, Rio Claro, v.18, n.3, p.542-556, jul./set. 2012b.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: atlas, 1992.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 7 ed. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Globo, 1983.

Segundo artigo – aceito

SOUZA JÚNIOR, Marcílio de ; TENÓRIO, Kadja Michele Ramos ; ROCHA, Mayara Alves Brito da ; BRASILEIRO, Livia Tenório ; SANTANA, Suzane Santos de . Diversidade Cultural e Currículo de Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Educação em Foco (Juiz de Fora)**, 2016.

<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/>

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA⁹

Marcílio Souza Júnior¹⁰
Kadja Michele Tenório¹¹
Mayara Alves Brito da Rocha¹²
Livia Tenorio Brasileiro¹³
Suzane Santos de Santana¹⁴

1. DIVERSIDADE CULTURAL: uma introdução, uma problematização, uma intenção.

O debate acerca da diversidade cultural tem se difundido, nacional e internacionalmente, de forma crescente nos últimos anos, expressando-se de diferentes formas em espaços acadêmicos e políticos, seja como temática e/ou sub-temáticas de atividades e publicações científicas, governamentais e até de movimentos sociais, seja como categoria-chave de teorias e práticas curriculares, presente em legislações, diretrizes, produções e experiências educacionais.

Destacamos, internacionalmente, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, pela ONU¹⁵ no ano de 2001; A Convenção da UNESCO¹⁶ sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais de 2005. No Brasil podemos observar a presença do debate da diversidade

⁹ Texto resultante da análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE); com bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

¹⁰ Livre-Docente pela UPE. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE; Pós-Doutorando pela FEUSP.

¹¹ Doutoranda e Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPE); Professora da Rede Estadual de Pernambuco; Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.

¹² Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestranda em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.

¹³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Coordenadora do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE.

¹⁴ Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE).

¹⁵ Organização das Nações Unidas.

¹⁶ Sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

cultural nas determinações legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, que em seu Art. 26 determina que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Bem como a alteração que lhe foi feita por meio da Lei nº 10.639, onde se introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica, e determina o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra (BRASIL, 2003). E Ainda no campo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que entre outras passagens aponta como

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2013, p.75).

Enfim, pensar acerca da constituição da sociedade nos dias atuais, implica em visualizarmos sua ampla diversidade cultural, seja nas expressões de políticas e normas legais, seja em ações dos movimentos sociais em defesa de sua cultura. No entanto, muitas vezes essa diversidade é entendida pela ótica que restringe as diferenças culturais à origem étnica atribuindo uma visão reduzida de cultura (OLIVEIRA, 2007).

Fundamentando-nos em Malanchen (2013), percebemos que o conceito de cultura é complexo e polissêmico. Etimologicamente diz respeito a algo que é cultivado. Comumente é associado ao patrimônio da tradição de um povo em seus hábitos, costumes, crenças etc.

Para Arantes

[...] a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, de formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é construído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos "cultura" (ARANTES, 1981, p. 34).

Numa perspectiva crítica, cultura é a atividade humana acumulada, a qual envolve a ação dos homens em interação com outros homens e a natureza, na intenção de produzir os meios de sua existência, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo. Com o advento do pensamento pós-

moderno o termo cultura se pluralizou e ganhou centralidade nos estudos pós-críticos, dando proeminência e expressividade ao conceito de diversidade cultural.

Para Moreira e Candau (2003), o conceito de cultura deve ser entendido e usado como uma das condições constitutivas de existência da prática social, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Nesse sentido, a cultura além de abarcar questões de gênero, raça, religião, etnia, está relacionada à forma com que o sujeito age na sociedade, às suas subjetividades e visão de mundo.

Ao analisar as características das sociedades contemporâneas Moreira (2001) afirma que estas são indiscutivelmente multiculturais e a promoção de uma educação multicultural, permite maior intercâmbio no interior de cada sociedade e entre as diferentes sociedades, contribuindo para que os sujeitos desenvolvam a sensibilidade à diversidade das expressões culturais, buscando reduzir os preconceitos e as discriminações a fim de tornar o mundo menos opressivo e injusto.

No entanto, apesar de a sociedade viver em meio à diversidade cultural, a escola se mostra com dificuldades em lidar com o trato das diferenças, devido à inadequação dos currículos que são centrados no conhecimento da cultura hegemônica e promovendo o silenciamento das vozes e histórias dos grupos minoritários, marginalizados (OLIVEIRA, 2007).

Refletindo sobre essas questões, autores como Marcos Garcia Neira e Antonio Flávio Moreira teceram críticas a esse modelo educacional e promoveram o repensar das concepções educativas, norteadas pela elaboração de propostas curriculares que coadunam com as políticas da diferença, valorizando a diversidade cultural dos educandos. Para tanto, buscaram inspirações nos pressupostos teóricos pós-críticos dos estudos culturais e do multiculturalismo (NEIRA; NUNES; LIMA, 2012; 2014).

O campo teórico dos estudos culturais teve origem no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra do segundo pós-guerra, e incorporou gradualmente o pensamento pós-estruturalista, a teorização feminista, a teoria *queer*, o pós-colonialismo e o multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, ou seja, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura (NEIRA; NUNES, 2011).

Discutindo acerca do multiculturalismo, Canen (2002), o define como a abordagem que além de valorizar a diversidade cultural, questiona a construção das diferenças e conseqüentemente dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes em sociedades desiguais e excludentes.

O debate da diversidade cultural não fica restrito ao campo curricular de forma geral, mas possui desdobramentos nas especificidades de cada componente curricular no âmbito educacional, nos interessa aqui, em particular, àqueles relacionados à Educação Física Escolar (EFE).

Esses desdobramentos sempre têm, subjacente às suas escolhas e fundamentos, uma dada teoria curricular que transparece/defende diferentes concepções na estruturação político-educacional do conhecimento escolar.

Ainda que esta temática tenha proeminência e expressividade nos estudos pós-críticos, como é compreendida e usada em estudos de outras vertentes, a exemplo da tradicional e da crítica? A intenção de nossa pesquisa, portanto, foi analisar os entendimentos e utilizações da diversidade cultural em estudos curriculares da EFE.

2. TEORIAS/ESTUDOS CURRICULARES E DIVERSIDADE CULTURAL

Essas teorias curriculares, segundo Souza Júnior (2007, p. 51), configuram “o estudo das forças sociais e políticas que, explícita ou implicitamente, se relacionam com a constituição do saber escolar”, forjando o currículo através dos interesses conflitantes hegemônicos na sociedade. A partir da proposição de Silva (2011) tais teorias podem ser classificadas em: tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais tiveram sua origem fortemente associada ao contexto educacional norte-americano, no início do século XX, vinculadas a autores como Franklin Bobitt e Ralph Tyler. Essas teorias indicavam uma organização curricular voltada para responder/atender as demandas da sociedade industrial que se instalava no contexto em voga. São características peculiares às teorias tradicionais de currículo: neutralidade científica, não se envolvendo com as questões políticos sociais, aceitando mais facilmente o *status quo* e, portanto, enfatizando a preocupação em instrumentalizar a construção técnica de um currículo, ou seja, concentravam-se no “como?” do fazer curricular (SILVA, 2011) com vista a eficiência do ensino.

A diversidade cultural, não ganha espaço nas teorias curriculares tradicionais, pois parte de uma visão de cultura hegemônica, geralmente eurocêntrica, valorizando o que está posto como normal, comum, geral, padrão. Não é raro explicar-se ou argumentar-se como *défit*, desigualdade, inaptidão as culturas que escapam ao que é posto. Para Pavan (2013), a diversidade cultural, numa perspectiva conservadora, é bastante associada à ideia de desigualdade e exclusão social, reconhecendo as diferenças ou outras identidades como desvio, o que termina por permitir ser usada como estratégia para justificar algumas mazelas socialmente produzidas pela sociedade capitalista.

A partir do início da década de 1970, o debate curricular começa a ser norteado pelos discursos de base neomarxista e fenomenológica, direcionando um olhar para além dos assuntos meramente técnicos, voltados, prioritariamente, para questões relativas à seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo e a prescrição dos resultados esperados por meio do ensino. Foi neste período que surgiram novas perspectivas na área curricular, e as teorias tradicionais com sua “neutralidade” e “caráter apolítico” passaram a ser questionadas e criticadas por meio de um Movimento denominado de Reconceptualização do currículo (MOREIRA; SILVA, 1994).

Como produto desse Movimento surgem as teorias críticas que têm, entre suas principais características, o reconhecimento da existência de interesses políticos, sociais e econômicos influenciando a constituição curricular.

A teoria crítica nos faz perceber que esse processo está profundamente articulado com a sociedade, suas relações de classe, raça, gênero e sexualidade. Entretanto, essa mesma teoria nos faz entender que, no interior da escola, muitas vezes se desenvolvem práticas excludentes, antidemocráticas, racistas, discriminatórias. A educação básica tem seu sentido vinculado ao campo social e, como tal, contribui para o processo de humanização, razão pela qual não pode ser conivente com práticas excludentes (PAVAN, 2013, p. 717).

A diversidade cultural, e seus marcadores sociais, são vistos como constituintes do currículo. A culpabilização das escolas, dos professores, dos estudantes pela não aprendizagem começa a ser transferida para uma responsabilização ou reconhecimento do grau de reprodução dos fatores macro estruturais da sociedade.

A partir da virada do século XX para o XXI, surgem as teorias pós-críticas que, assim como as críticas, reconhecem a existência de interesses na constituição curricular. Se no currículo crítico predominam as determinações econômicas e políticas e sua atenção está dirigida à noção de classe social, nas teorias pós-críticas argumenta-se que as desigualdades não são restritas às esferas de classe, e que por isso a seleção dos saberes além de ser influenciada por questões sociais, políticas e econômicas, também deve considerar a influência de outros elementos, tais como: cultura, etnia, raça e gênero (SILVA, 2010; SILVA 2011).

Pavan (2013), fundamentando-se em Boaventura de Souza Santos, vai defender a ideia de se construir uma teoria crítica pós-moderna, em função do não cumprimento das grandes promessas da teoria crítica da modernidade (igualdade, liberdade, paz...) que via como único princípio de dominação, a classe; como único meio de transformação social, a luta de classes e, como única forma de superação, o socialismo.

O debate da diversidade cultural ganha força e centralidade nas teorias curriculares pós-críticas, na intenção de dar voz e vez às minorias culturais silenciadas na sociedade, buscando construir práticas multiculturais na escola.

3. DECISÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa realizou uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, na qual busca-se sintetizar um conjunto de informações sobre um problema específico e apontar a necessidade de estudos futuros relacionados a temática central. A partir da definição de uma pergunta do estudo, faz-se uma seleção criteriosa e exaustiva de informações para compor o banco de dados da pesquisa, precisando de pelo menos dois pesquisadores que avaliarão de forma independente os estudos selecionados (CORDEIRO ET AL., 2007; GOMES; CAMINHA, 2014; LIMA; SOARES; BACALTCHUK, 2000).

O estudo teve com marco cronológico inicial a década de 1990, pois segundo Silva (2010), a partir deste período, os estudos curriculares entraram em outra fase devido ao novo contexto social e político do Brasil. Entretanto nos estendemos até o ano de 2014 na intenção de apresentarmos os dados mais atuais acerca do tema abordado.

Foram utilizados como fonte de pesquisa periódicos científicos, com plataformas/sistemas de buscas eletrônicas do tipo *Open Journal Systems*, indexados no sistema *WebQualis* da CAPES, da área de Educação (E) que possuíam estratos entre A1 e A2 e da Educação Física (EF) com estratos entre A2 e B2, por serem esses os mais elevados das áreas e por possibilitarem publicações referentes ao currículo da EFE. Para seleção dos periódicos utilizamos como critérios de inclusão: 1- ser periódico disponível em versão português (brasileiro); 2- possibilitar publicações acerca da EFE.

A busca dos artigos se deu através das palavras-chave: Currículo, prática curricular, proposta curricular, currículo como prática, currículo centrado na escola, currículo da escola, currículo de educação física, currículo e educação física escolar, currículo real e reforma curricular. Utilizamos também o símbolo de truncamento (*), que possibilitou localizar artigos iniciados em *curr** e o uso do indicador booleano *and*, utilizado para identificar artigos que contenham todos os termos compostos nas palavras-chave.

Para seleção dos artigos, perante nosso objeto de análise, os critérios de inclusão foram: 1- ser artigo em português (brasileiro), ou versão disponível nessa língua; 2- estar disponível gratuitamente em versão digital; 3- estar disponível versão completa ; 4- abordar a temática currículo relacionado a EFE; 5- O estudo se referir a realidade da EFE brasileira; Adotamos como

critérios de exclusão ser: 1- resenha ou resumo de livros; 2- resumo de teses, dissertações e monografias; 3- palestra ou entrevista.

A partir desse banco de dados, centramos nossas análises nos artigos que apresentassem uma ou mais palavras-chave: diversidade cultural; etnia, gênero, raça, religião, sexo, ou o radical *divers**, por inferimos que essas indicariam a abordagem da temática diversidade nos currículos da educação física escolar. Passamos então a trabalhar com um total de 11 artigos como fontes dos dados analíticos.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo categorial por temática proposta por Bardin (2011) e operacionalizada em EFE por Souza Júnior et al (2010), definida como um instrumento metodológico que utiliza inferências aplicadas a dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, por meio da análise e síntese do texto a partir das categorias analíticas: teoria curricular e diversidade cultural nos estudos da EFE.

4. DIVERSIDADE CULTURAL EM ESTUDOS CURRICULARES DA EFE

Sabemos que vários textos discutem o conceito de diversidade cultural na EFE, seja no formato de livros, dissertações, teses, resenhas, relatos, anais de eventos. Nosso foco foi a produção dos artigos e mais especificamente os estudos curriculares, pois vários abordam a temática sob outra perspectiva, por exemplo, sob o olhar da metodologia do ensino, das discussões sociológicas, antropológicas. Ficaram de fora também, vários outros artigos de periódicos com estratos diferentes do delimitado ou mesmo do tipo de recurso de busca utilizado.

No nosso estudo então identificamos um total de 17 periódicos da EF, dos quais todos atenderam aos critérios de inclusão, e 25 na área da Educação, sendo 14 selecionados. Encontramos 141 artigos nos periódicos de EF e 212 na área da Educação. Do total, somando os selecionados de ambas as áreas, foi formado, pelos critérios de inclusão e exclusão, um banco de dados, com 35 artigos que abordavam o currículo da EFE (28 EF e 7 E) e nestes apenas 31,5%, estabeleceram relação com a diversidade cultural, ou pelo menos citaram o termo, totalizando 11 artigos.

A partir da análise e com o olhar das teorias curriculares fizemos uma classificação tomando por base os estudos de Silva (2011), observando o que enfaticamente perpassa no conteúdo do artigo no que concerne ao objeto de reflexão, aos argumentos construídos, aos conceitos utilizados,

às referências teóricas subsidiadas e/ou ainda a autodeclaração. Salientamos que não estamos classificando os autores, até por que analisamos textos escritos, e sim as características do conteúdo dos artigos diante das teorias curriculares e do tema diversidade cultural. Percebemos, portanto que há certo entrelaçamento de reflexões entre as diferentes teorias e assim, pelo dinamismo e provisoriedade das argumentações, toda classificação é uma aproximação que evidencia o maior grau de inspiração do estudo analisado.

Tal constatação indica que as considerações feitas por Pacheco (2013) a respeito da realidade dos estudos curriculares em Portugal podem ser ampliadas para outros países, assim como para o nosso, uma vez que também não temos uma linearidade quanto ao uso de um referencial teórico. O que podemos verificar são aproximações ora mais fortes, ora permeadas por elementos de outros referenciais.

Deste modo, a diversidade conceptual é uma das características dos estudos curriculares, não sendo interpretada como uma fraqueza ou limitação, mas como algo que faz parte da sua afirmação epistemológica (PACHECO, 2013, p. 159).

Com isso vimos, como exposto no quadro 1, que, dos 11 artigos analisados acerca da diversidade cultural nos estudos curriculares da EFE, apenas 1, correspondendo a 9,10%, se inspira nas teorias tradicionais; e que tanto, os artigos que apontamos como inspirados em teorias críticas, quanto aqueles inspirados nas pós-críticas representam 45,45% referente a cada teoria. Tais dados revelam indícios de que a temática diversidade cultural, apesar de ser elemento nuclear das teorias pós-críticas, não deixa de estar presente de alguma forma em artigos que se inspirem em outros referenciais teóricos.

Quadro 1: revisão sistemática dos artigos acerca da diversidade cultural nos estudos curriculares da EFE¹⁷

TEORIAS TRADICIONAIS
1. Nascimento; Almeida (2007);
NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set/dez de 2007.
TEORIAS CRÍTICAS
2. Oliveira (2000-2001);
OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo. <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.4, p. 99-114, jul./jun. 2000-2001.
3. Amaral (2004);
AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. <i>Movimento</i> , Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan. /abr. 2004.

¹⁷ Os artigos estão dispostos, seguindo a ABNT, por aproximação com cada teoria de inspiração e postos em ordem crescente cronológica de publicação. Estes estão enumerados de 1 a 11, citados por autor(es) e ano e referenciado logo abaixo, pois não constarão nas referências já que foram fontes de análises.

4. Neira; Gallardo (2006);
NEIRA, Marcos Garcia; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. <i>Motriz</i> , Rio Claro, v.12, n.1 p.01-08, jan. /abr. 2006.
5. Nunes; Rúbio (2008);
RUBIO, Kátia. NUNES, Mário. L. F. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. <i>Currículo sem Fronteiras</i> , v.8, n.2, p.55-77, jul./dez. 2008.
6. Diniz; Amaral (2009);
DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan. /mar. 2009.
TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
7. Lima (2001);
LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v. 4, p.46-66, Jul./Jun. 2001.
8. Neira (2008a);
NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do Currículo multicultural da Educação Física. <i>Pensar a prática</i> , Goiânia, 11/1: 81-89, jan./jul. 2008a.
9. Neira (2010);
NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. <i>Interface</i> , Botucatu, v.14, n.35, p.783-95, out. /dez. 2010.
10. Neira; Nunes (2011);
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
11. Ferreira Neto; Nunes (2011).
FERREIRA NETO, Amarílio; NUNES, Kezia Rodrigues. Saberes-fazer praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. <i>Revista e-curriculum</i> , São Paulo, v.7 n.2,ago. 2011.

Os textos dos artigos ao mesmo tempo que demonstram os entrelaçamentos, representando o dinamismo e provisoriedade dos argumentos, expressam suas ênfases diante da inspiração teórica, sobressaindo, revelando traços perante os estudos curriculares e a diversidade cultural. Isso já pode ser evidenciado pelo fato de não ser característica das teorias tradicionais de currículo a preocupação voltada para questões relacionadas a diversidade cultural, porém é possível constatar que na atualidade a temática da diversidade cultural pode aparecer, pelo menos como passagens, mesmo em artigos que expressem uma maior aproximação com tais teorias.

A análise do artigo “A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades” de Nascimento e Almeida (2007), expressa a discussão acima. Os autores se apresentam na tentativa de contrapor argumentos restritivos para o uso do conteúdo luta nas aulas de EF, procurando deixar claro o entendimento e perspectiva com que vai tratá-lo, que seria, pelas referências e algumas argumentações usadas, a crítico-emancipatória, mas que ao expor e analisar as duas experiências relatadas deixam transparecer uma visão tradicional de currículo.

A criticidade, autonomia, emancipação anunciada é focada na posição do professor em encaminhamentos metodológicos e expectativas para com os alunos. No que concerne à diversidade cultural faz uma defesa em passagens isoladas no plano atitudinal, reivindicando respeito às individualidades e a superação de monoculturas.

O conteúdo do texto, portanto, apesar do esforço em atitudes críticas, termina por focar ações pedagógicas docentes que muito mais se aproximam de princípios de uma pedagogia ativa, por exemplo, ao questionar os alunos, não problematiza a partir de uma perspectiva radical, criticando o teor e historicidade do tema ou conteúdo tratado e sim demonstra indícios de uma resolução de problemas aparentes, como o caso de questões de violência e de gênero.

Assim circunscreve o debate acerca da violência na luta à tentativa de encontrar regras para minimizá-la e da diferença entre meninos e meninas, à busca do respeito aos limites de cada um. Isso se torna aparente e ingênuo, precisando questionar a contraditoriedade da luta na história em seu movimento dialético entre vida e morte, entre dominação e libertação e que não deve se naturalizar nas relações interpessoais, menos ainda entre homens e mulheres.

O debate da diversidade cultural não se instaura em perspectivas inspiradas no tradicional, a cultura hegemônica é posta e naturalizada, camuflando a existência das diferenças e defendendo, pela aparência e ingenuidade dos abnegados, a igualdade genericamente.

Já os artigos com inspirações nas teorias críticas procuram desconstruir essa hegemonia e defender uma alteração radical a partir das classes subalternas e oprimidas.

No artigo *“Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais”* de Amaral (2004), que tem como foco o processo de construção do projeto político para EFE na rede de ensino do municipal de Uberlândia, perpassa a questão da diversidade cultural ao apresentar, em seu percurso metodológico, a compreensão de que o homem em sua formação, e no modo como enxerga o meio, está fortemente influenciado por identidades culturais.

As investigações sobre o homem e seu agir, mostraram que não existe uma verdade universal e neutra sobre o homem, que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido são marcados profundamente por suas identidades culturais, entendidas, aqui, como inserção em uma sociedade e em uma história, portadoras de várias identidades: classe social, gênero, raça, etnia, religião e que a ação humana não está sujeita à repetição, previsão, mensuração e experimentação (LEITE *apud* AMARAL, 2004, p. 135).

Em outra passagem a autora faz referência indireta à diversidade cultural, associando-a à questão de gênero, étnia/raça ao indicar que a ação humana é motivada por diferentes esferas entre elas a simbólica.

A prática simbólica ou simbolizadora interfere nas esferas produtiva e política da interação humana na medida em que se torna fonte de saber e de conhecimento utilizado para regular a vida sócioeconômica e ético-política, seja na busca da liberdade e a autonomia humana, ou, contrariamente, como fonte de dominação (controle social) e de

manipulação individual e/ou social, em nome de interesses econômicos e políticos associados, dentre outros, às contradições de classe social, de gênero, de etnia/raça etc. (AMARAL, 2004, p. 145).

Ao investigar as demandas do capitalismo, interesses econômicos e políticos, frente à educação e à diversidade, Geraldes e Roggero (2011) nos chamam a atenção para o impacto da promulgação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, pela ONU no ano de 2001, e de sua raiz na lógica capitalista, a qual trata da cultura como uma mercadoria. Para esses autores, a referida declaração, evidencia-se como uma grande propagadora da inserção, no âmbito educacional, do discurso em prol da diversidade cultural, sob um prisma de romantismo exacerbado, inócuo às reais dificuldades presentes para a incorporação dessa temática de forma crítica na prática pedagógica.

[...] há abundantes sinais da existência de todo gênero de contramovimentos, que variam da propaganda da diversidade cultural como mercadoria a intensas reações culturais à influência homogeneizadora dos mercados globais e estridentes afirmações da vontade de ser diferente ou especial (HARVEY *apud* GERALDES; ROGGERO, 2011, p. 476).

A partir de Rodrigues e Abramowicz (2013) vemos que certa utilização do conceito de diversidade cultural nos debates contemporâneos da educação, logo da EFE, no Brasil expressa a influência de organismos internacionais, sobretudo, a partir da década de 1990. A falta de clareza quanto a esse conceito, a relativização e o uso desse termo, em textos de políticas públicas e currículos, por atendimentos a essas influências, se torna palavra-chave na possibilidade de ampliar o campo do capital. “Vendem-se produtos para as diferenças e, nesse sentido, é preciso incentivá-las” (p. 18).

Movimento próximo, que também relaciona a diversidade cultural a questões econômicas e sociais, encontramos no artigo “*A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada*” em Diniz e Amaral (2009) que, ao fazerem uma análise comparativa do processo de avaliação na EFE em escolas orientadas pela perspectiva tradicional e cicladas, explicitam que o modelo de escola tradicional tem como base a ordem capitalista, e que essa ordem tem entre seus desdobramentos a padronização do ensino. Uma padronização, especialmente, calcada nas demandas do mercado onde não se considera a individualidade e a singularidade do aluno.

Ao proporcionar um ensino padronizado aos diferentes indivíduos, que compõe uma mesma sala de aula, advindos de diversas classes sociais, com histórias de vidas distintas, sem considerar a individualidade e singularidade cultural de cada um, e ao selecionar conteúdos externos aos alunos e que

vão ao encontro das necessidades do mercado, tendo por objetivos e consequências a seleção e exclusão social e a reprodução das hierarquias, a escola não se constitui como espaço de correção das desigualdades sociais (equidade social) e não pode ser considerada neutra e ingênua (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 243-244).

Desta forma podemos identificar que em seus artigos, Amaral (2004) e Diniz e Amaral (2009) apenas perpassam pela temática da diversidade, não trazendo em seu bojo discussões acerca da compreensão que possuem acerca dessa temática, nem essa é abordada em profundidade.

Tanto no artigo *“Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo”*, de Neira e Gallardo (2006); quanto no artigo *“Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo”*, de Oliveira (2000-2001), encontramos a indicação do respeito à diversidade cultural nos currículos da EFE.

Neira e Gallardo (2006) sugerem que a seleção, organização e distribuição das manifestações da cultura corporal devam ser realizadas em conjunto, professor e alunos, com o primeiro conduzindo o processo e partindo da realidade do aluno para que não haja imposição de uma cultura a eles desconhecida. Os autores ainda destacam como exemplos de não imposição cultural e respeito à diversidade, o equilíbrio entre as manifestações da cultura corporal referenciadas, tanto por meninos quanto por meninas, como também entre as tradicionais e contemporâneas.

Contudo, a recusa dos conhecimentos que trazem pela imposição de uma cultura para eles desconhecida tenderá a negar suas identidades, desencadeando posturas de resistência e resignação. A alternativa, como sugere a abordagem sociocultural da Educação Física, está no reconhecimento da cultura patrimonial como ponto de partida, visando sua transcendência, para a conquista dos saberes científicos que constituirão o seu ponto de chegada (NEIRA; GALLARDO, 2006, p. 7).

Os autores se fundamentam num desenho curricular cujo ponto de partida seria os saberes patrimoniais dos educandos e defendem que as experiências e identidades sejam reconhecidas num sentido político-cultural, respeitando a diversidade e dando vozes aos silenciados. Isso lhes aproximam das inspirações pós-críticas. No entanto em suas argumentações fica mais evidente os fundamentos da crítica, pois, reconhecem que o currículo traduz as relações de poder e observam que diante dos contrastes sociais é necessário instrumentalizar docentes e discentes para uma transformação social.

Já Oliveira (2000-2001) defende que a seleção, organização e sistematização dos conteúdos da educação física possibilite aos alunos o acesso aos saberes historicamente produzidos pela

humanidade como instrumento para que eles apreendam a realidade social. Para tanto, aponta como desafio aos currículos, de base crítica dessa disciplina, a construção e consolidação de formas para lidar com “adversidades culturais, étnicas e de gênero, além das de classe”.

Ainda que autora use o termo adversidade, num contexto de análise ideológica da escola capitalista, na disputa de hegemonias e contra-hegemonias, de forma que esta apareça como obstáculos à escola tradicional, analisamos como inapropriado, pois seu sentido comum traz à tona a ideia de contratempo, infortúnio, dificuldade, contrariando a lógica reivindicatória do conceito de diversidade cultural, que é de valorização das diferentes identidades culturais.

Frente a esse desafio a autora indica como uma possibilidade, entre outras em desenvolvimento, a perspectiva crítico-superadora para condução do trabalho pedagógico, logo para o trato com a temática diversidade. Por não ser a diversidade o elemento central do artigo, não há nele maior aprofundamento de como essa temática poderia ser conduzida junto aos alunos.

Entendemos que a pedagogia histórico-crítica [e na especificidade da educação física escolar a perspectiva crítico-superadora] tem como premissa básica a transmissão e apropriação do conhecimento/conteúdo, como ponto principal do processo de escolarização. Essa valorização do conhecimento histórico acumulado gera a necessidade de constituir novas ideias sobre a Educação, ideias que comportem um currículo crítico tal que receba/atenda as adversidades culturais, étnicas e de gênero, além das de classe. Talvez seja esse o grande desafio da educação a partir de uma perspectiva crítica: contemplar essas adversidades em seu projeto político-pedagógico, na organização da proposta curricular, efetivando assim a inclusão de todas as pessoas no processo educativo (OLIVEIRA, 2000-2001, p. 104-105).

No artigo, *“Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos”*, Nunes e Rubio (2008), elucidam, à luz de estudos teóricos sobre a trajetória da Educação Física no Brasil, cinco vertentes curriculares e suas conseqüentes identidades pensadas: identidade saudável - currículo ginástico; identidade vencedora - currículo técnico-esportivo; identidade competente - currículos globalizantes; identidade emancipada - currículo crítico e a identidade solidária - currículo pós-crítico. Os autores não se autodeclaram, mas deixam evidentes aproximações com a teoria crítica e pós-crítica em diferentes passagens do texto.

Para uma análise das teorias curriculares nas abordagens/tendências da EFE recorrem constantemente a argumentações e teóricos da perspectiva crítica, pois reconhecem que as identidades veiculam projetos políticos de Estado, seu modelo de sociedade, determinados por interesses de grupos dominantes na construção de sua hegemonia.

A relação entre escolarização e sociedade pode ser compreendida pelas análises de Apple (1982). O autor afirma que todos os acontecimentos e as

experiências de nossa vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam a sociedade (NUNES; RUBIO, 2008, p. 56).

Entretanto, argumentam, com bases teóricas pós-críticas, que as ideias curriculares expressam construções discursivas que carregam representações de suas identidades, não se restringindo a fatores econômicos, mas envolvendo fatores culturais, em que o poder está esparramado, presente nas relações de classe sociais, mas também nas etnias, gêneros, raças, sexualidades, idades, profissões, moradias, habilidades motoras, perceptivas, estéticas, dentre outras.

As análises dos artigos com inspiração em teorias críticas de currículo indicam que, de forma geral, o tema diversidade aparece como um elemento a ser considerado na construção e materialização curricular, mas sem indícios de que essa temática deva ocupar o centro, ou ter algum destaque nas discussões no currículo da EFE.

No que concerne aos artigos analisados que se inspiram nas teorias pós-críticas de currículo é pertinente assinalarmos que são esses os que congregam propriamente as discussões acerca da temática diversidade cultural na EFE, bem como apresentam entendimentos do significado dessa temática relacionados a termos como: cultura, monocultural, multiculturalismo, estudos culturais, diversidade e identidade.

Essa nossa análise corrobora, parcialmente, a afirmação de Rodrigues e Abramowicz (2013) de que o debate no âmbito nacional acerca da diversidade encontra-se entre o multiculturalismo e o interculturalismo. Entretanto, na especificidade da EFE, o interculturalismo, nos artigos por nós investigados, não se fez presente.

No artigo "*Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçotempos vividos na educação infantil*", de Ferreira Neto e Nunes (2011), que discutem como é vivenciada a formação continuada de um Centro municipal de Educação Infantil no Espírito Santo, não identificamos a diversidade cultural como objeto central da argumentação. Mas uma crítica à monocultura do saber científico na escola, onde explicita que seu *espaçotempo* precisa valorizar as culturas não-hegemônicas.

Destacamos que o termo monocultural ou também denominado multiculturalismo conservador, segundo Neira (2008b), está associado a práticas pedagógicas nas quais os professores reconhecem a existência de diferença entre os alunos oriunda de suas culturas populares, porém durante as aulas busca-se a homogeneização dos alunos a partir da cultura escolar. Tal tratamento

pode ser exemplificado por aulas de EFE nas quais o professor, da região nordeste do Brasil, priorizaria o trabalho com o conteúdo valsa em detrimento do forró.

Para esses professores, há um saber socialmente legitimado (cultura dominante) e à escola cabe transmiti-lo para que todos adquiram as mesmas condições para que possam exercer adequadamente o seu papel na sociedade estabelecida (NEIRA, 2008b, p. 4).

Já no artigo *“A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática”* de Lima (2001), onde se intencionou apresentar diferentes concepções da prática educativa relacionadas aos fins da EFE, é possível identificamos a utilização e delimitação de uma compreensão acerca da diversidade.

Para Lima (2001, p. 63) a diversidade “[...]é peculiar a cada um de nós e depende de nossa [...]” organização de vida e das interações que temos com o meio. É a partir dessa compreensão que o autor aponta as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória como possibilidades para o debate da diversidade. Porém, chama a atenção para a necessidade de que ambas as perspectivas se abram ao diálogo em prol de uma permanente reconstrução curricular da EFE que a partir da investigação da realidade de professores e alunos, em uma visão multilateral, haja a valorização da cultura corporal em suas múltiplas manifestações.

Identificamos uma abordagem mais rigorosa e profunda da diversidade cultural, ora relacionada ao multiculturalismo, ora aos estudos culturais nos três artigos a seguir. Em *“A cultura corporal popular como conteúdo do Currículo multicultural da Educação Física”*, Neira (2008a), evidencia que os conteúdos da cultura popular e a etnografia como metodologia de ensino proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. No artigo *“Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física”*, Neira (2010), constata que o currículo é uma importante estratégia para uma política cultural já que interfere na produção de representações e identidades docentes e discentes. E no artigo *“Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física”*, Neira e Nunes (2011), discutem as formas pelas quais o currículo cultural, concretiza políticas de identidade, interferindo na prática pedagógica da EFE.

Encontramos nesses artigos a indicação para que haja, no currículo da EFE, espaço privilegiado para investigação/recuperação das realidades dos alunos, configurando-o como espaço aberto para o encontro de culturas e confluência da diversidade da cultura corporal. A partir dessa ação investem contra a hierarquia curricular, que termina por desconsiderar as diferenças de raça, gênero, etnia, classes sociais.

É sob a égide de tais orientações que os currículos da EFE, com essa inspiração teórica (NEIRA, NUNES; LIMA, 2012; 2014), caminham na busca por construir um espaço para a

multiplicidade das identidades que constituem a cultura corporal, pressupondo a igualdade no tratamento das práticas corporais, originárias das diferentes culturas, sem considerar nenhuma melhor ou pior. Entende-se que a utilização das experiências dos estudantes, como conteúdo a ser explorado, pode ser considerada um princípio norteador para o currículo, problematizando os conhecimentos com a finalidade de construir uma sociedade mais justa.

5. CRÍTICAS DA E PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NA EFE: reflexões finais

Enfim o entendimento e utilização do conceito de diversidade cultural em estudos curriculares de EFE são recentes e variados. Pensamos ser um tema importante no cenário das produções dos últimos 10 anos, apesar de ter aparecido algo desde os anos 2000, principalmente em função das quebras territoriais e facilitações transacionais do mundo globalizado, que diminuiu distâncias entre as diferentes culturas, pelo menos geográfica e tecnologicamente para alguns. Entretanto, receamos que outras barreiras possam surgir e o afastamento possa ser instaurado de outra forma.

Nossa classificação dos argumentos dos artigos é um risco, mas, diante de nossas delimitações, vimos o que sobressaia, associando-se às teorias curriculares inspiradoras. Porém, encontramos também entrelaçamentos teóricos. Reinvidicações críticas, terminaram por transparecer, na especificidade de uma abordagem de conteúdo de ensino em EFE, um olhar para a diversidade cultural de maneira tradicional. Passagens de textos com inspirações críticas recorrendo a conceitos e argumentações pós-críticas para lidar com o conceito de diversidade cultural.

Diante de argumentos com inspirações tradicionais a diversidade cultural quase não apareceu e quando surgiu o termo, implicou numa visão ingênua e aparente da tolerância e respeito às diferenças perante o que é posto como hegemônico. Não que não concordemos em respeitar, mas tolerar pode soar tão preconceituoso quanto ignorar ou rechaçar.

Nas argumentações com inspirações críticas a diversidade cultural apareceu de forma indireta, não sendo objeto específico da reflexão do texto. Esta apareceu, geralmente, com seus micro-marcadores sociais analisados num macro-contexto socioeconômico, sendo por vezes acusado de determinista.

Nos artigos de inspirações pós-críticas, a diversidade cultural ganhou centralidade e seus marcadores foram olhados como determinantes na constituição das identidades, sobressaindo a localidade perante a universalidade.

Estudos curriculares de bases críticas procuram reconhecer os condicionantes sócio-políticos presentes nas teorias e práticas educacionais, desvelando os estruturantes reprodutores da sociedade capitalista, convocando e instrumentalizando os sujeitos para num projeto histórico de reconstrução das relações educacionais e sociais para uma sociedade socialista. As pesquisas com base nas teorias pós-críticas procuram desconstruir visões economicistas da educação, que ofuscam os hibridismos culturais, e deterministas da condição de classe, que inviabilizam as resistências. Nestas é preciso valorizar, na intenção do reconhecimento do grau de influência das culturas silenciadas no cenário macro social, elementos do cotidiano dos sujeitos, tais como gênero, etnia, religião etc. (PAIVA, 2015).

Vemos então uma ambivalência recíproca de críticas aos estudos críticos e pós-críticos do currículo. São críticas das reflexões sobre diversidade cultural advindas dos estudos pós-críticos aos estudos críticos e críticas aos fundamentos da diversidade cultural vindas dos estudos críticos aos estudos pós-críticos.

No entanto precisamos compreender o contexto das críticas e, por vezes as caricaturas e generalizações das análises. Acompanhemos parte da entrevista concedida por Michael Apple, um pesquisador renomado no campo curricular, publicada no formato de artigo.

“Raça” não é um discurso, raça está imiscuída, colocada no centro de todas as nossas sociedades e não pode ser reduzida à uma questão da economia política. Eu não pertenço a uma igreja, portanto, não tenho nenhum medo de heresia, acredito que há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes. Por outro lado também temos uma tendência atual de imaginar que o mundo é apenas discursivo, e muito das tradições pós-modernas e pós-estruturalistas esquecem da materialidade mais concreta do mundo. No meu próprio trabalho tenho tentado incorporar tanto as tradições marxistas quanto algumas tradições pós-estruturalistas. Entender quando essas duas tradições estão em contato umas com as outras e captar as faíscas que começam sair do processo, é neste momento que fazemos progresso. Eu não tenho nenhum interesse em defender uma tradição se partes dessa tradição não me ajudam a entender a realidade que estou enxergando/analizando - elas precisam ser reconstruídas. Porém, é preciso ser dito, não vamos dar como pressuposto que as novas teorias que tratam da questão do discurso vão substituir os ensaios do marxismo e de suas tradições... Foucault nunca disse que Marx era estúpido. Esta é a minha posição (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 183).

Aqui podemos compreender a demonstração do dinamismo teórico e histórico das produções, ou o hibridismo conceitual defendido por alguns, ou ainda reflexões acusadas de serem sem radicalidade social dos argumentos. Não sabemos e não queremos analisar o feito e classificá-lo, mas chamamos atenção para a convivência real de campos teóricos curriculares que, com raízes,

argumentos e concepções sociais diferentes, reivindicam a superação da sociedade capitalista, e por consequência, ou por veículo, a superação dos estudos curriculares conservadores.

Ao analisar o posicionamento da EFE frente à diversidade do patrimônio cultural Daólio (1995) afirma que a escola conservadora e a EFE de maneira particular, continuamente, tiveram dificuldades em lidar com as manifestações e valorização das diferenças, buscando sempre uma padronização de comportamentos culturais e motores.

Oliveira (2007) infere que existe certa tendência, mesmo reconhecendo as diferenças e até divergências das bases teóricas que alicerçam esse componente curricular, tanto nas indicações inspiradas em teorias críticas de currículo, como nas pós-críticas de que a realidade sociocultural dos alunos seja levada em consideração. “No entanto, com o risco da ação pedagógica, em nome desses pressupostos, cair num particularismo exagerado, num reducionismo pedagógico, num ‘vale tudo’, no qual as possibilidades são tantas quantas forem as diferenças” (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Atento para essa questão Oliveira (2007) alerta que essa forma de agir, em que os micro-marcadores da realidade social são supervalorizados em detrimento de macro-marcadores, pode incorrer em equívocos pedagógicos quanto ao que é abordado ao longo do processo de escolarização do aluno.

Trata-se aqui de um relativismo exacerbado, como se apenas o local onde os sujeitos vivem bastasse para dizer quem eles são e, dentre outras coisas, o que deve ser abordado em sua escolarização (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

Como vemos, os debates acerca da diversidade cultural não implicam na existência de consenso de seu entendimento e de como o mesmo deve ser abordado, nem no âmbito geral da educação nem nas especificidades dos componentes curriculares. Pelo contrário, Oliveira e Daolio (2011) afirmam que o tema assenta-se em um tenso embate e concordam que não é rara a presença do relativismo, do tudo vale, do tudo pode, do tudo é importante.

Se de um lado temos o chamamento dos artigos que se inspiram nas teorias pós-críticas para que seja dado espaço à diversidade, em contrapartida temos o alerta dos críticos para que não incorramos em um relativismo exagerado. E entre esses dois inferimos que os currículos da EFE encontram-se num movimento de aproximação e distanciamento muito mais ancorado em ditames legais, em resposta a tendências internacionais, do que a uma afiliação teórica por compartilhamento de fundo epistemológico.

Temos que avaliar esse movimento e reconhecer o que é passível de permanência e o que é necessário de ruptura, principalmente tendo como pressuposto que a diversidade cultural é produzida historicamente e manifesta em situações concretas de interesses e conflitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2015.
- _____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. BRASÍLIA, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 de mar. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p.61-74, 2002.
- CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, Rio de Janeiro v. 34, n. 6. p. 428-31, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 mar. 2015.
- DAÓLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GERALDES, Mary Ângela F.; ROGGERO, Rosemary. Educação e diversidade: Demandas do capitalismo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011.
- GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, p. 395-411, 2014.
- LIMA, Maurício S. de; SOARES, Bernardo Go; BACALTCHUK, Josué. Psiquiatria baseada em evidências. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v.22, n.3, p.142-146, 2000.
- MALANCHEN, Julia. O conceito de cultura: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: JORNADA HISTEDBR, XI, 2010, Cascavel. *Anais eletrônicos...* Cascavel: HISTEDOPR e Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_945_julia_malanchen@hotmail.com.pdf. Acesso em 20 de mar. 2015.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18p. 65-81. set/out/nov/dez. 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168 maio/jun/jul/ago. 2003.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da educação física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. Reunião Anual da ANPED, 31.,2008, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPEd, 2008b. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>>. Acesso em 09 de mar. 2015.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emilia de (Org.). *Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.
- _____. *Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática*. Volume II. São Paulo: FEUSP, 2014.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. *Conexões*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO, 2001.
- PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares Gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.38, p.151-168, 2013.
- PAIVA, Andrea Carla de. *Propostas curriculares para o ensino da educação física na escola*. 2015. 51f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação Física)- Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2015.
- PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio/ago. 2013.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- SILVA, Marcelo Moraes e. Entre o discurso crítico e pós-crítico: a educação física nos currículos paranaenses do início do século XXI. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.13, n.1, p.1-18, jan./abr. 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rubia Alves; GANDIN, Luiz Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevistas com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p.175-184, jan/abr., 2012.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- SOUZA JÚNIOR et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set., 2010.
- UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris, 2005.

Terceiro artigo – aceito

<http://revistas.rcaap.pt/motricidade>

Título abreviado: (Saberes escolares em saúde)

Os saberes escolares em saúde na educação física:

Um estudo de revisão

The school knowledge in health in physical education:

A review

Secção/Tipo de Artigo: (artigo de revisão)

Agradecimentos: Nada a declarar.

Fontes de financiamento: Texto resultante da análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE); com bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

OS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE REVISÃO

Andréa Carla de Paiva¹⁸
Marcilio Souza Júnior¹⁹
João Paulo Oliveira²⁰
Marcelo Tavares²¹
Lívia Tenório Brasileiro²²

Resumo

A saúde sempre marcou a História da Educação Física, orientando sua intervenção na escola. Atualmente, essa discussão tem retomado a relevância da abordagem da saúde no espaço escolar, na tentativa de repensar sua inserção como conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física. Nesse contexto nosso objetivo foi analisar a produção acadêmica acerca dos saberes escolares em saúde no campo da Educação Física Escolar. Para isto realizamos um estudo de revisão sistemática com levantamento estatístico descritivo e análise de cunho qualitativo. Definimos o período de 2008-2014 para a coleta de dados, utilizando como base de dados os periódicos da Educação Física do sistema *WebQualis* da CAPES, os quais foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo categorial por temática. Constatamos que os estudos que relacionam Educação Física Escolar e Saúde apontam elementos importantes acerca da constituição (seleção, organização e sistematização) dos saberes escolares, ainda que o foco de seus objetos de investigação não tenham sido estes. Reconhecemos que a questão do currículo escolar no âmbito da Educação Física, especialmente em torno dos saberes escolares em saúde, tem se configurado como um campo de investigação potencialmente importante a ser explorado no debate acadêmico dos pesquisadores.

Palavras-chaves: currículo, saúde, educação física

¹⁸ Doutoranda em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB) e Mestre em Educação pela UFPE; Professora da UFRPE; Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.

¹⁹ Livre-Docente pela UPE. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação ESEF-UPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Pós-Doutorando pela FEUSP.

²⁰ Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestrando em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.

²¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação ESEF-UPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB).

²² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Coordenadora do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação ESEF-UPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB).

The school knowledge in health in physical education:

A review

Abstract

Health has always marked the History of Physical Education, directing his speech at school. Currently, this discussion has recovered the relevance of health approach at school, trying to rethink its inclusion as knowledge being treated in Physical Education. In this context our goal was to analyze the academic literature about the school health knowledge in the field of physical education. For this we conducted a systematic review study with a statistical survey and qualitative nature of analysis. We define the period of 2008-2014 to collect data, using as database Periodicals of Physical Education WebQualis system of CAPES, which were treated by categorical analysis technique by theme. We found that the studies relating School Physical Education and Health identify salient points about the constitution (selection, organization and systematization) of school knowledge, although the focus of their research objects were not these. We recognize that the issue of school curriculum in Physical Education, especially around the school knowledge in health has been marked as a potentially important research field to be explored in the academic debate of researchers.

Keywords: curriculum, health, physical education

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica acerca dos saberes escolares em saúde no campo da Educação Física Escolar (EFE).

Partimos de uma concepção de saberes escolares, advinda dos estudos curriculares, cuja tendência articula-se à Nova Sociologia do Currículo. Segundo Valle (2008), essa tendência abrange o estudo do pensamento curricular (produções teóricas da área, as políticas curriculares, os currículos vigentes, práticas vivenciadas), além da problemática das disciplinas escolares.

Os estudos sobre os saberes escolares ocupam um espaço fundamental no debate acadêmico acerca da dinâmica curricular, interferindo na política curricular, nos processos de escolarização, nos programas de formação inicial e continuada de professores, e orientam a organização de propostas curriculares, as modalidades de avaliação da aprendizagem, a seleção de livros e demais recursos didáticos.

Mas o que são os saberes escolares? Quais os saberes escolares em saúde propostos para o ensino da Educação Física?

Segundo Souza Júnior (2009), os saberes escolares são compreendidos como os conhecimentos produzidos na interação entre sujeitos e objeto da educação escolar, presentes na intencionalidade e na consequência da prática pedagógicas, sendo constituído num processo de seleção, organização e sistematização.

O processo de constituição dos saberes escolares, segundo Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011) se dá num movimento contínuo em três distintas instâncias e situações. Na seleção, quando se reconhece a fonte, a relevância e as concepções que ajudam nas escolhas do conhecimento. Na organização, quando observando as condições escolares, em termos de recurso, instalações, e reconhecendo a turma, se faz arranjos do conhecimento no tempo e espaço escolar. E na sistematização, quando na interação entre os sujeitos (professor e aluno), se usa princípios, métodos e procedimentos de ensino e avaliação para apropriação e produção do conhecimento.

No contexto da Educação Física brasileira, os saberes escolares, do século XIX a década de 1980 do século XX, estiveram atrelados à questão da aquisição de hábitos de higiene, dos preceitos patrióticos, dos valores morais, das normas de civilidade, estabelecendo a escola como lugar da regeneração da raça e da saúde, chamado por Câmara (2004), de “laboratório de saúde da raça”.

Por isso, a escola sofreu reformas curriculares para que fosse um espaço de formação de hábitos sadios e desejados, para integração moral e social da criança, através dos “*Programmas para as escolas primárias*” em 1929, de Fernando Azevedo (Câmara, 2004).

Nesse sentido, a composição das disciplinas escolares continham esses fundamentos, e à Educação Física, caberia regenerar, física e mentalmente a raça brasileira, como parâmetro necessário para higienização, medicalização, controle e conformação dos corpos na casa, na família e nos seus hábitos.

Esses saberes eram abordados sob a perspectiva de aptidão física calistênica ou aquela relacionada à aquisição de habilidades motoras (coordenação, equilíbrio, velocidade, tempo de reação e agilidade), desenvolvidos no contexto da atividade, da prática da ginástica e do esporte (Ghiraldelli Junior, 1995; Bracht, 1999; Soares, 2005; Castellani Filho, 2013).

Neste contexto, a entrada das ciências sociais e humanas nas discussões da Educação Física, permitiu uma ruptura com o paradigma da aptidão física nos moldes biologicistas, e construiu uma teorização pedagógica, conforme Bracht (1999), baseando-se na análise da função social da escola e da concepção de Educação Física, com desdobramentos às diferentes proposições pedagógicas para o ensino na escola.

No início da década de 1990, isto gerou momentos de aproximação e distanciamento do trato com o tema saúde nas aulas de Educação Física, pois a suposta negação do paradigma da aptidão física poderia caracterizar certo avanço ou retrocesso, para esta ou aquela proposição pedagógica. Mas, vários estudiosos da área da Educação Física buscaram discutir e ampliar o debate em torno da saúde (Gaya, Cardoso, Siqueira, & Torres, 1997; Della Fonte & Loureiro, 1997), indicando os saberes escolares a serem abordados nas aulas de Educação Física (Guedes, 1999; Guedes e Guedes, 1993a, 1993b; Nahas, 2006; Nahas e Corbin, 1992a, 1992b).

Esses estudos buscaram apresentar um novo conceito, uma nova concepção de saúde, que melhor respaldasse a retomada do tema na área de Educação Física, entendendo a saúde como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica (Guedes, 1999), num processo “*continuum*” com pólos positivos, associados à capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano, e pólos negativos, associados à morbidade e/ou mortalidade (Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton, & McPherson, 1990).

Esta conceituação ainda se estabelece numa relação de saúde como ausência de doenças, se referindo ao estado negativo como morbidez ou mortalidade. Neste sentido “apreciar a vida” ou “resistir” aos desafios do cotidiano, como pólo positivo, se torna incorporação ou adequação aos modelos sociais.

Ainda assim, esse conceito tem sido bastante utilizado nos estudos sobre EFE e Saúde, por estar alicerçado no discurso de combate ao sedentarismo. Os aspectos da aptidão física relacionada à saúde se apresentaram como novidade, sendo selecionados como saberes escolares,

compreendendo resistência cardiorrespiratória, força, composição corporal, flexibilidade e resistência muscular, como componentes da promoção da saúde, mantidos através de hábitos saudáveis.

Dessa forma, chegamos ao século XXI, com novas perspectivas do trato com o conhecimento saúde na escola, e no campo conceitual, sobretudo no campo da saúde pública e coletiva, percebendo a saúde como temática emergente.

De acordo com González e Fensterseifer (2008) a saúde coletiva relaciona as condições objetivas de vida e o estado de saúde das populações na perspectiva da determinação social dos processos saúde-doença-cuidado, e a saúde pública refere-se ao conjunto de medidas executadas para promoção, preservação e recuperação da saúde pelo Estado.

Esse entendimento sobre a saúde coletiva e pública apontou novas perspectivas ao campo acadêmico, na medida em que estabeleceu novas formas de pensar sobre as situações reais de vida, impactando nas produções científicas da Educação Física. Contudo, Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007), ao analisarem a produção científica em torno da EFE, identificaram poucas indicações de como abordar a saúde nas aulas da escola, ou de um compromisso com uma proposição crítica sobre o tema.

Nesse contexto, Carvalho (2012) desenvolveu um estudo de dissertação de mestrado em Educação Física, por meio da pesquisa-ação, revelando que é possível trabalhar os conteúdos de saúde subjacentes aos temas da cultura corporal nas aulas de Educação Física numa perspectiva crítica, afirmando que saber sobre os hábitos saudáveis exige a compreensão do como o contexto social propicia qualidade de vida aos indivíduos, e como se materializa a participação individual e coletiva na transformação da sociedade.

Desse modo, percebendo a centralidade e historicidade da temática da saúde no campo da EFE, como se dá o debate em torno desta na produção acadêmica da área? Os saberes escolares têm sido tratados como objetos de estudo nestas investigações? O que apontam os estudos deste campo acerca da temática, levando em consideração o processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento?

Método

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, (Minayo, 2010), pois busca interpretar os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, realizamos um estudo de revisão sistemática conforme Gomes e Caminha (2014) e Bento (2014), sendo, para este último, uma forma de produzir sínteses da literatura, obedecendo a um método e critérios de seleção explícitos, sendo exaustivas e replicáveis por outros investigadores.

Definimos o período de 2008-2014 para a coleta de dados, considerando o estudo, realizado por Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007), que investigou a produção científica sobre a temática EFE e Saúde, nos últimos dez anos (1997-2007), verificando o interesse e os pressupostos destas concepções nos artigos publicados em dez dos principais periódicos brasileiros da área, sendo pertinente analisar os estudos posteriores a este.

Utilizamos como base de dados, os periódicos da Educação Física, a partir do sistema *WebQualis*²³ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como critérios de inclusão: estar classificado nos estratos²⁴ A2, B1, B2, B3 e B4; ser periódico disponível em língua portuguesa; possibilitar publicações referentes à temática Saúde e EFE.

Já a seleção dos artigos teve como critérios de inclusão: estar disponível gratuitamente na versão digital; disponibilizar a versão completa do artigo; ser original e em língua portuguesa; abordar a temática Saúde e EFE. Foram excluídas as publicações que tratavam de resumos de teses, dissertações, monografias, livros, palestras ou entrevistas, artigos de revisão e ensaios.

No processo de busca dos artigos, utilizamos as combinações de descritores: *Educação Física; Saúde e Escola; e Educação Física e Saúde*. Utilizamos também o símbolo de truncamento (*), recurso de busca que tem por função localizar artigos iniciados em *Saúd**, no sentido de refinar ainda mais o processo de busca pelos textos.

Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo categorial por temática de Bardin (2011), como uma técnica que tem oferecido “rigoridade científica na pesquisa qualitativa em Educação Física escolar” (Souza Júnior, Melo, & Santiago, 2010), a qual constitui uma ação de desmembramento de textos ou mensagens, para posterior reagrupamento nas categorias analíticas: saberes escolares e saúde.

Sumariando os dados coletados e visando dar suporte à análise qualitativa dos conteúdos, foi realizada uma estatística descritiva, particularmente com o cálculo da frequência absoluta e relativa.

Resultados

²³ Acesso: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

²⁴ Não existem periódicos da Educação Física com estrato A1 com as características delimitadas nos critérios de inclusão.

No processo de busca pelos artigos que contribuíssem com a reflexão a partir das categorias analíticas, observou-se que 10 periódicos, dos 25 antes selecionados, foram excluídos, conforme Tabela 1, pois alguns *sites* se encontravam fora do ar, uns redirecionaram a outros endereços, outros não permitiram a busca eletrônica por descritores indexados e ainda, mesmo tendo sido selecionado em função do escopo, não apresentaram artigos que atendiam o critério de inclusão.

Tabela 1
Periódicos que não atenderam ao critério de inclusão dos artigos

SITUAÇÃO	n	%	PERIÓDICO – INSTITUIÇÃO – ISSN – SITE
Fora do ar ou redirecionados	5	50%	Corpo em Movimento (ULBRA – RS) – 1806-342X http://www.editoradaulbra.com.br/catalogo/periodicos/periodicos18.html
			Corpo e Movimento – Educação Física (Faculdades integradas Padre Albino – SP) – 1983-3237 http://www.fipa.com.br/facfipa/
			Discutindo Educação Física (Editora Escala – SP) – 1808-1371 http://www.escala.com.br
			Movimento & Percepção (UniPinhal – SP) – 1679-8678 http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/
			Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física (Faculdade Central de Cristalina – GO) – 2175-8093 http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/index
Sem busca eletrônica	3	30%	Coleção Pesquisa em Educação Física (Editora Fontoura – SP) – 1981-4313 https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/index.html
			Motus Corporis (UGF – RJ) – 1413-9111 http://cev.org.br/biblioteca/periodicos/motus-corporis
			Perspectivas em Educação Física Escola (UFF – RJ) – 1414-302X http://www.uff.br/gef/sumario96.htm
Sem artigo na abordagem temática	2	20%	Motricidade (Edições Desafio Singular – PT) – 2182-2972 http://revistas.rcaap.pt/motricidade/index
			Licere (UFMG – MG) – 1981-3171 https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere

Chegamos ao total de 14 periódicos que permitiram localizar os artigos com as características delimitadas, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2
Relação dos periódicos selecionados para o estudo.

ESTRATO	n	%	PERIÓDICO – ISSN
A2	2	14,3%	Motriz : Revista de Educação Física (Online) - 1980-6574
			Movimento (Porto Alegre. Online) - 1982-8918
B1		21,4%	Revista Brasileira de Ciências do Esporte - 0101-3289

	3		Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - 1981-4690
			Revista da Educação física (UEM. Online) - 1983-3083
			Pensar a Prática (Online) - 1980-6183
B2	3	21,4%	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde - 1413-3482
			Revista Brasileira de Ciência e Movimento - 0103-1716
			Arquivos em Movimento (UFRJ. Online) - 809-9556
			Atividade Física, Lazer & Qualidade de Vida: Revista de Educação Física - 2179-4677
B4	6	42,9%	Conexões (Campinas. Online) - 1983-9030
			Educação Física em Revista (Brasília) - 1983-6643
			Motrivivência (Florianópolis) - 2175-8042
			Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (Online) - 1980-6892

Observamos que há uma maior concentração dos estudos acerca da EFE nos periódicos de estrato B, demonstrando as possíveis dificuldades encontradas pelos estudos pedagógicos, no âmbito da Educação Física, em publicar em estratos superiores, mas consideramos também a autonomia dos autores para definir quais periódicos que desejam publicar, especialmente no que se refere à temática saúde.

Depois de selecionados os periódicos, identificamos 106 artigos, dos quais 25 atendiam aos critérios estabelecidos para o estudo. Dentre os 25 artigos, observamos que a temática 'Educação Física Escolar e Saúde' se concentrou sobre dois grandes blocos de pesquisa: as de base epidemiológica e as do contexto da prática pedagógica, e assim nos permitiram análises em torno das categorias analíticas saberes escolares e saúde.

Entre as pesquisas, encontramos 14 estudos epidemiológicos (56%), caracterizados como aqueles que buscaram analisar os hábitos de vida relacionados à saúde de crianças e adolescentes no ambiente escolar, ou seja, estudos realizados com escolares, e 11 estudos (44%) sobre o contexto da prática pedagógica, caracterizados como aqueles que abordaram o trato com o conhecimento saúde nas aulas de Educação Física, ou seja, estudos com e para a escola.

Abaixo, os Quadro 1 e 2, apresentam os estudos selecionados nesta revisão:

Quadro 1

Estudos epidemiológicos sobre Educação Física escolar e saúde

Nº	AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
1	Brendon S. Bonifácio; Natália C. de Oliveira; Leslie A. Portes; Everton P. Gome	Prevalência de Sobrepeso e Obesidade em Adolescentes da Zona Sul de São Paulo - SP	Educação Física em Revista	2014
2	Caroline Ramos de Moura Silva;	Classificação dos adolescentes escolares da Vitória de Santo Antão	Educação Física em Revista	2014

	Flávio Campos de Moraes	segundo o estágio de mudanças de comportamento		
3	Elenice de Sousa Pereira; Oswaldo Costa Moreira; Igor Surian de Sousa Brito; Dihogo Gama de Matos; Mauro Lúcio Mazini Filho; Cláudia Eliza Patrocínio de Oliveira	Aptidão Física Relacionada à Saúde em escolares de Município de Pequeno Porte do Interior do Brasil	Revista de Educação Física/ Uem	2014
4	Inaê Angélica Cherobin; Míriam Stock Palma	Perfil de atividade física de escolares provenientes de diferentes redes de ensino e cidades do Rio Grande do Sul	Revista Ciência e Movimento	2014
5	Carla Carolyn de Almeida Santana; Leylane Pereira de Andrade; Victor Damasceno da Gama; Jorge Mota; Wagner Luiz do Prado	Associação entre Estado Nutricional e Aptidão Física relacionada à Saúde em Crianças	Revista de Educação Física/ Uem	2013
6	Debora Tornquist; Luciana Tornquist; Cezane Priscila Reuter; Miriam Beatris Reckziege; Leandro Tibirica Burgos. Miria Suzana Burgos	Aptidão Física Relacionada À Saúde de Escolares Das Séries Iniciais: um estudo entre turmas assistidas e não assistidas pelo profissional de educação física	Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde	2013
7	Eliane Denise Araujo Bacil; Cassiano Ricardo Rech; Adriano Akira Ferreira Hino	Padrões de atividade física em escolares de Ponta Grossa, Paraná	Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde	2013
8	Fernanda R. Faria; Karina R. Canabrava; Paulo R. Amorim	Nível de atividade física durante o recreio escolar em escola pública e particular	Revista Ciência e Movimento	2013
9	Eder Fontoura Silveira; Marcelo Cozzensa da Silva	Conhecimento sobre Atividade Física dos Estudantes de uma Cidade do Sul do Brasil	Motriz	2011
10	Marcos Alencar Abaide Balbinotti; Flávio Zambonato; Marcus Levi Lopes Barbosa; Ricardo Pedrozo Saldanha; Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Motivação à Prática Regular de Atividades Físicas e Esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutróficos	Motriz	2011
11	Arley S. Leão; Sônia O. Lima; Ricardo L. C. de Albuquerque Júnior	Avaliação da composição corporal em Estudantes de escolas públicas no município de Aracaju/SE	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2010
12	Cássia Ribeiro Carvalho Silva; Paulo Eduardo Ferreira Campista; Paulo Gil Salles	Perfil do IMCe sua relação com o teste de sentar-levantar em alunos do 1º segmento do ensino fundamental	Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ	2010
13	Cláudia Tarragô Candotti; Andréa Plochanski Ambrosi de Lemos; Matias Noll	Escola Postural para Crianças de 10 A 14 anos inserida no Contexto do Ensino Fundamental	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2010
14	Eliane Denise da Silveira Araújo; Nelson Blank	Associação de comportamentos de risco de adolescentes de três escolas públicas de Florianópolis/sc	Revista de Educação Física/ Uem	2008

Quadro 2

Estudos sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar e saúde

Nº	AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
----	---------	--------	-----------	-----

1	Carla Francieli Spohr; Milena de Oliveira Fortes; Airton Jose Rombaldi; Pedro Curi Hallal; Mario Renato Azevedo;	Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano Do projeto “Educação Física +”	Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde	2014
2	Daniel Teixeira Maldonado; Daniel Bocchini	Educação física escolar e as três dimensões do Conteúdo: tematizando os esportes na escola Pública	Conexões	2014
3	Daniel Zancha; Gabriela Bongiorno Sica Magalhães; Jessica Martins, Thais Argentini da Silva; Thais Borges Abrahão	Conhecimento dos professores de educação física Escolar sobre a abordagem saúde renovada e a Temática saúde	Conexões	2013
4	Heraldo Simões Ferreira; Braulio Nogueira de Oliveira; José Jackson Coelho Sampaio	Análise da percepção dos Professores de educação física Acerca da interface entre a Saúde e a educação física escolar: Conceitos e metodologias	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2013
5	Luiz G. B. Rufino Suraya C. Darido	Educação física escolar, tema transversal, Saúde e Livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	2013
6	Arilson Fernandes Mendonça de Sousa; Júlia Aparecida Devidé Nogueira; Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende.	Estratégias de capacitação de professores do ensino fundamental em atividade física e alimentação saudável	Motriz	2012
7	Evelyn Helena C. Ribeiro; Alex Antonio Florindo	Efeitos de um programa de intervenção no nível de Atividade física de adolescentes de escolas públicas de uma região de baixo nível socioeconômico: descrição dos métodos utilizados	Revista Brasileira de Atividade Física &Saúde	2010
8	Salatieu Eurípedes da Silva; Maria Gracinda dos santos Alves	Análise do nível de conhecimento dos professores de educação física escolar em relação à promoção de saúde.	Educação Física em Revista	2010
9	Giane Moreira dos Santos Pereira; Tarso Bonilha Mazzotti	Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno	Motriz	2008
10	Leonardo Docena Pina	Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico Crítica	Motrivivência	2008
11	Roger Barreto Perfeito; Adriana Coutinho de Azevedo Guimarães; Williann Braviano; Maria Amanda Soares; Márcio Borgonovo dos Santos	Avaliação das aulas de educação física na percepção dos Alunos de escolas públicas e particulares	Revista da Educação Física/UEM	2008

A Tabela 3, logo abaixo, apresenta as características específicas dos estudos supracitados, a partir dos principais tipos de estudo desenvolvidos. Entre os estudos epidemiológicos, 71,4% são de caráter descritivo, 21,4% são estudos transversais, e 7,2% de caráter experimental. Entre os estudos

sobre a prática pedagógica, 9,1% são estudos de representações sociais, 18,2% descritivos de campo, 36,3% experimentais; 9,1% etnográficos; 9,1% pesquisa-ação e 18,2% de intervenção.

Tabela 3
Características dos Estudos sobre Educação Física Escolar e Saúde

		n	%
Epidemiológicos	Descritivo	10	71,4
	Transversal	3	21,4
	Experimental	1	7,2
Prática Pedagógica	Representações Sociais	1	9,1
	Descritivo de Campo	2	18,2
	Experimental	4	36,3
	Etnográficos	1	9,1
	Pesquisa Ação	1	9,1
	Intervenção	2	18,2

Tanto os estudos epidemiológicos, quanto os da prática pedagógica, relatam a importância do tema saúde nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, identificamos que, embora não seja, propriamente, o objeto do estudo das pesquisas dos artigos, há indicativo de elementos importantes acerca dos saberes escolares. Particularmente nos estudos da prática pedagógica percebemos que há indicativos que podem repercutir no contexto da seleção, organização e sistematização do conhecimento.

No contexto da seleção do conhecimento, consideramos a *fonte* documental (documento curricular oficial) de base dos estudos, a *Relevância* do uso social do conteúdo, e as concepções de Educação Física, Saúde e escola, utilizadas pelos estudos analisados. Sobre a organização do conhecimento, identificamos a *Disposição do Conhecimento*, relativo ao tempo pedagógico e aos saberes escolares expressos nos artigos. E na sistematização do conhecimento localizamos a *metodologia do ensino* (princípios metodológicos, planejamento e procedimentos didáticos) e a *avaliação* (procedimentos avaliativos). É o que nos mostra a Tabela 4:

Tabela 4
A constituição dos saberes escolares em saúde

CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES				
SELEÇÃO			n	%
FONTE	Documentos Curriculares Oficiais	Proposições pedagógicas da Educação Física	6	54,5
		Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)	3	27,3
		Livro Didático	1	9,1
		Não identificou	1	9,1
RELEVÂNCIA	Uso social do conteúdo	Adoção de uma vida saudável	11	100
CONCEPÇÕES	Educação Física	Área do Conhecimento voltada à Promoção da saúde	9	81,8
		Área do Conhecimento voltada à Cultura Corporal	2	18,2
	Saúde	Bem-Estar físico, social e mental	2	18,2

		Pólos positivos e negativos	1	9,1
		Saúde Coletiva	5	45,4
		Não identificam	3	27,3
	Escola	Espaço privilegiado para abordar a temática saúde	11	100
ORGANIZAÇÃO			n	%
DISPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO	Tempo Pedagógico	Quantidade de horas/aulas semanais	2	18,2
		Duração da aula	2	18,2
		Não identifica	7	63,6
	Saberes Escolares	Conteúdos	10	90,9
		Não identifica	1	9,1
SISTEMATIZAÇÃO			n	%
METODOLOGIA DO ENSINO	Fundamentos Teóricos	Pedagogia Histórico-Crítica	1	9,1
		Não identifica	10	90,9
	Procedimentos Didáticos	Aulas teórico-práticas	3	27,3
		Aulas Práticas	1	9,1
		Eventos Esportivos	1	9,1
		Jogos, brincadeiras e Esportes	2	18,2
		Não identifica	4	36,3
	Planejamento	Importância do plano para motivação	6	54,5
		Programas de Ensino	2	18,2
		Domínio sobre o tema saúde	2	18,2
		Articulação como o Projeto Político-Pedagógico	1	9,1
AVALIAÇÃO	Procedimentos avaliativos	Provas objetivas	1	9,1
		Não identifica	9	90,9

Discussão

Nos resultados identificamos a existência de dois blocos de estudos: os epidemiológicos e os da prática pedagógica.

Nos estudos epidemiológicos, segundo Rouquayrol e Goldbaum (2003) se discutem a distribuição e os determinantes das doenças ou condições relacionadas à saúde em populações específicas. No contexto de nossa revisão sistemática, estes se utilizaram dos estudos transversais, descritivos, experimentais ou de intervenção, para fazer análises das prevalências de obesidade, níveis de prática de atividade e aptidão física entre estudantes, comportamentos de risco, a partir de diferentes variáveis: sexo, idade, escolarização, composição corporal, intensidade da atividade física, fatores sociodemográficos, econômicos e comportamentais.

Por isso mesmo, são estudos essenciais, desenvolvidos com escolares, o que possibilita a apropriação do conhecimento específico do campo da saúde, para qualificar a prática pedagógica no campo escolar. Porém, não podem ser identificados como estudos em EFE.

Betti, Ferraz e Dantas (2011) explicam que os estudos com os indivíduos que estão incidentalmente presentes nos tempos-espacos escolares não pode ser uma pesquisa em EFE, por não estarem associados às relações sociais complexas e dinâmicas que envolvem a Educação Física na escola. O que confirma os estudos analisados não terem, propriamente, em seus objetos de investigação, foco nos saberes escolares.

Os estudos da prática pedagógica são aqueles relativos às ações didático-pedagógicas da Educação Física na escola, considerando as questões sobre metodologia do ensino, procedimentos avaliativos, conteúdos de ensino, e sobre a dinâmica curricular. É nesse contexto que os estudos da prática pedagógica adotam tipos de pesquisa que favorecem o olhar sobre 'o chão da escola' da Educação Física, a partir da pesquisa qualitativa em sua diversidade de métodos, instrumentos e procedimentos analíticos.

Entre os tipos de pesquisa destacamos as pesquisas: de Representações Sociais; Descritivas; Experimentais; Etnográficas; A Pesquisa-Ação; e as de Intervenção.

Os estudos descritivos analisados buscaram quantificar as informações e apontar as discussões sobre o objeto de pesquisa. Quanto às pesquisas de Representações Sociais (Moscovici, 2010), Etnográficas (André, 2011), e Pesquisa-ação (Thiollent, 1996) tem como característica a interpretação da realidade, a partir do acompanhamento sistemático do campo investigado, em que a escola se torna objeto de reflexão.

Diante desse panorama geral, podemos afirmar que, no que se refere aos saberes escolares, também não foram encontrados estudos que trouxessem essa temática como objeto de estudo. Quer dizer, os estudos não têm problema de pesquisa, intenção, fontes, referências específicas voltadas para os conhecimentos que se produzem na interação entre professores e estudantes nas escolas de Educação Básica, não dizendo respeito, propriamente, à investigações acerca de políticas, dinâmicas, disciplinas curriculares e seus processos de escolarização. Entretanto, nos estudos da prática pedagógica, alguns elementos retratam ou repercutem na seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.

Os estudos epidemiológicos focam nos saberes acerca do exercício físico, dos hábitos alimentares, como saberes fundamentais diante das práticas corporais desenvolvidas na escola. E os estudos sobre prática pedagógica, dada à especificidade dessas pesquisas, tem como eixo a

questão pedagógica, apontando a saúde como conteúdo de ensino a ser tratado nas aulas de Educação Física.

De acordo com a Tabela 4, vista anteriormente, os saberes escolares em saúde no campo da Educação Física trazem no bojo da produção acadêmica, seu processo de constituição enquanto seleção, organização e sistematização do conhecimento.

No processo de seleção do conhecimento saúde, identificamos que são os documentos curriculares oficiais, embasados pelas proposições pedagógicas para a Educação Física, nos PCN, e no livro didático, as principais fontes de informação dos pesquisadores. Estas fontes são utilizadas para justificar a relevância social do conteúdo nas aulas de Educação Física, tendo como argumento a adoção de uma vida saudável.

As fontes e a relevância social do conteúdo trazem implícita ou explicitamente as concepções de Educação Física, de saúde, e de escola que aparecem na seleção do conhecimento. No que tange à concepção de Educação Física, é vista como uma área do conhecimento sob o aspecto da promoção da saúde (81,8%), destacando as atividades físicas como um saber próprio da área, e outra voltada para a cultura corporal (18,2%), defendendo os temas clássicos, esporte, dança, luta, jogo, ginástica, mais a saúde. Ambos entendem a Educação Física como componente curricular.

Em relação à concepção de saúde, nota-se que há uma predominância da saúde numa perspectiva ampliada (pública e coletiva), em que os fatores sociais, econômicos, políticos são determinantes na forma do sujeito intervir e adquirir saúde. Apoiados nesses conceitos, os estudos impulsionam o surgimento de estratégias capazes de fortalecer a emergência de novos paradigmas com relação às práticas corporais e a saúde nas aulas de Educação Física.

Este é um campo conceitual que se opõe a ideia de saúde enquanto ausência de doenças, ou às práticas e saberes que se constituem numa perspectiva individual expressas no conceito do estado de bem estar físico, mental e social, ou por aproximação aos pólos positivos (apreciar a vida e resistir às intempéries) e negativos de saúde (morbidade ou mortalidade), ambos identificados nos artigos investigados.

Esse, portanto, é o movimento conceitual no qual a área da Educação Física está envolvida, o que indica a devida importância atribuída pelas pesquisas à dimensão de saúde, ao mesmo tempo em que, o próprio conceito de saúde ainda busca ser mais bem debatido no meio acadêmico.

Sobre a concepção de escola, observamos que é reconhecida como local privilegiado para abordar a temática saúde, considerando o número de pessoas que circulam e convivem na escola, para garantir o maior número de informações referente à educação para a saúde, com a adoção de hábitos saudáveis na vida adulta. Há uma projeção social da saúde com ênfase na prática da EFE.

De fato, a escola ocupa lugar central no campo da educação. Segundo Saviani (2009) a escola é a forma principal e dominante da educação, e emergiu como a forma mais elaborada, sistemática e mais avançada de educação, tendendo a absorver toda a função educativa. E nesse sentido, essa tendência traz um alargamento sem precedentes de que na escola é possível aprender uma variedade de conhecimentos.

Nesse contexto, colocar a saúde como temática da prática pedagógica significa atribuir uma responsabilidade muito grande à escola, conseqüentemente às aulas de Educação Física, pois, da mesma forma que as práticas corporais são produzidas historicamente, outros temas são de extrema relevância para serem discutidas no ambiente escolar. À saúde não cabe exclusividade.

No processo de organização do conhecimento, identificamos o tempo pedagógico e os saberes escolares como elementos de destaque na disposição do conhecimento. O tempo pedagógico é visto como aquele necessário para a apropriação do conhecimento, portanto, o tempo nos espaços escolares exige adaptar condições para alcançar fins e padrões sociais previamente determinados, mas nem sempre suficientes ou desejáveis pedagogicamente.

Os estudos investigados questionam a ineficiência da quantidade de horas/aulas, bem como a duração das mesmas para que seja trabalhado o conteúdo saúde, sugerindo, inclusive, pensar no recreio como um tempo em potencial para que as atividades físicas ganhem espaço. Porém, precisamos refletir sobre a dimensão do tempo escolar no que diz respeito: às condições do espaço como imprescindíveis para que a aula aconteça com qualidade; à ampliação do tempo de aula relacionado à dinâmica do currículo, e não de um componente curricular; e ao tempo do recreio como um intervalo que não precisará ser um tempo dirigido.

É importante ainda problematizarmos se é uma questão de tempo de aula (uma, duas, três...) e de condições escolares, pois pensamos que a saúde não é para ser desenvolvida, aprimorada, adquirida pela intencionalidade das ações pedagógicas da EFE e sim tratada como saber escolar, mais propriamente como conteúdo subjacente às temáticas da cultura corporal, podendo gerar conseqüências positivas na saúde dos sujeitos.

Sobre os saberes escolares, os indicativos e elementos encontrados estão ligados diretamente aos conteúdos de ensino, (90,9%), e revelam a justa importância da saúde como temática a ser abordada na escola, mas sob uma demarcação forte a respeito dos componentes da aptidão física relacionados à saúde e/ou aos componentes da aptidão física relacionados às habilidades motoras, especialmente voltadas ao Esporte. Os esportes, os jogos e as brincadeiras se caracterizam como estratégias para alcançar os níveis de aptidão física desejadas.

Além desses temas, a dança, a ginástica, as artes marciais, as atividades rítmicas, temas clássicos da área, também são sugeridos. E ainda, como conteúdos surgem as doenças crônico-degenerativas, os hábitos saudáveis, a prevenção de doenças, os distúrbios alimentares, a prescrição do exercício e os fatores de risco.

Da mesma forma, também aparecem estudos que colocam a discussão sobre a saúde, a influência da mídia, o preconceito racial, e os padrões de beleza, como temáticas emergentes e inerentes ao conteúdo da aula relacionado aos conhecimentos da EFE (jogo, dança, luta, esporte e ginástica).

No que se refere à sistematização do conhecimento, identificamos dois componentes da prática pedagógica: a metodologia do ensino, conectada aos fundamentos teóricos, aos procedimentos didáticos e ao planejamento; e a avaliação, a partir de seus procedimentos.

Os fundamentos teóricos nos estudos têm sido pouco explorados, já que explicitam a intencionalidade educativa do método do ensino. Apenas um estudo se dedica a apresentá-los, com base na perspectiva Histórico-Crítica (Saviani, 2009), cuja metodologia articula teoria e prática, mediada pela problematização, instrumentalização e catarse.

Os procedimentos didáticos se concentram sobre as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física para abordar a saúde. Entre elas, é possível ver que se destacam as aulas teórico-práticas, aulas práticas, eventos esportivos, jogos, brincadeiras e vivências esportivas. Contudo, existem outros procedimentos que favorecem a discussão sobre a saúde, como os seminários, festivais, visitas, o que enriquece e diversifica não só os tipos de atividades pedagógicas, mas principalmente a construção coletiva das mesmas e o formato das práticas vivenciadas.

O planejamento é visto, dentro da revisão, como um documento de registro que possibilita que o conteúdo possa ser efetivamente trabalhado pelo professor. Esse planejamento não pode ser esquecido mediante sua flexibilidade, dadas às circunstâncias que podem aparecer nas aulas. Por isso os estudos reconhecem o programa de ensino e sua devida articulação com o projeto político pedagógico como um excelente caminho do ato de planejar.

Os estudos chamam a atenção também para sua importância (54,5%) especialmente quando se trata da motivação, pois as atividades propostas, bem planejadas, será o fio condutor de um processo de interação, de envolvimento de emoções, de apreensão do saber, por isso tão destacada nas pesquisas, que também afirmam a falta de domínio do professor sobre a especificidade do tema saúde.

Por último, no que diz respeito à avaliação, percebemos que esta é vista como algo que visa mensurar, medir o entendimento sobre algo, portanto, uma visão restrita acerca desta, onde as

provas objetivas se tornam o recurso principal, faltando assim, um aprofundamento sobre o significado da avaliação, os instrumentos e critérios sobre os quais os alunos serão dignamente avaliados. Este ainda é um dos elementos constitutivos do processo de sistematização mais difíceis porque requer clareza e coerência sobre os fundamentos teóricos utilizados.

Conclusões

A análise sobre a produção acadêmica acerca dos saberes escolares em saúde evidenciou que as pesquisas não estão diretamente voltadas a este objeto de estudo, porém, todas as produções expressam indicativos do processo de constituição dos saberes, o que caracteriza uma aproximação ao tema.

Identificamos, sob diferentes olhares e concepções de saúde, escola, Educação Física, que estas produções apontam os saberes relacionados às doenças crônicas não transmissíveis, à prevenção de doenças, aos hábitos saudáveis, aos hábitos alimentares e seus distúrbios, à aptidão física, às questões posturais, à prescrição do exercício e fatores de risco, entre outros, como imprescindíveis para o conhecimento de crianças e jovens na escola.

No que diz respeito às concepções de saúde, identificamos que existem estudos que não explicitam sua conceituação, o que merece ser revisto. O conceito de saúde não é algo consensual nem no campo da Saúde em si, e muito menos na EFE, a qual tem o privilégio de transitar por diferentes áreas do conhecimento, problematizando-as em seu campo de intervenção, no caso a prática pedagógica.

Os estudos revisados mantêm ainda aproximação com o entendimento de saúde como ausência de doenças, colocando a adoção de uma vida saudável como uma condição para o sujeito obter saúde, porém apontam a forte tendência em visitar o conceito de saúde pelos vieses da saúde pública ou coletiva, nos quais as condições sociais, econômicas, culturais e políticas interferem diretamente na forma como o sujeito irá usufruir da saúde.

Desenvolver pesquisas no contexto da Educação Física Escolar e Saúde, exige um repensar dos conceitos, não só de saúde, como também dos fundamentos educacionais e pedagógicos que orientam a prática nas aulas de Educação Física, a fim de superar os fundamentos eugenistas e higienistas que durante anos orientou a prática da Educação Física sob os argumentos de melhorar a saúde, o que dará condições de provar a legitimidade do tema saúde nas aulas de Educação Física.

Para tanto, a defesa da saúde na atualidade da escola requer aprofundamento dos componentes da aptidão física, e sua relação com os mais diferentes aspectos (fisiológicos,

biológicos, anatômicos, bioquímicos, biomecânicos), bem como das questões didático-metodológicas.

Isso demonstra que ainda há muito que se estudar sobre saúde e sobre as questões curriculares na EFE, mas os artigos analisados indicam que o debate vem se intensificando. Assim, reconhecemos que os saberes escolares em saúde, tem se configurado como um campo de investigação potencialmente importante.

Referências:

- André, M. E. D. A. (2011). *Etnografia da prática escolar*. (11ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (1ª ed.). São Paulo, SP: Edições 70.
- Bento, T. (2014). Revisões sistemáticas em desporto e saúde: Orientações para o planeamento, elaboração, redação e avaliação. *Motricidade*, 10(2), 107-123. Doi: 10.6063/motricidade.10(2).3699
- Betti, M., Ferraz, O. L., & Dantas, L.E.P.B.T (2011). Educação Física Escolar: Estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(n. esp), 105-115. Doi.:10.1590/S1807-55092011000500011
- Bouchard C., Shephard R. J., Stephens T., Sutton J. R., & McPherson B. D. Exercise, fitness, and health: the consensus statement (1990). In: C. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens, J. R. Sutton, & B. D. McPherson (Eds.) *Exercise, Fitness, and Health: A Consensus of Current Knowledge*. Champaign, Human Kinetics (pp. 3-28).
- Bracht, V. A. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 10(48), 69-88.
- Câmara, S. (2004). A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. *Revista Brasileira de História da Educação* (8), 159-180.
- Carvalho, N. A. (2012). *Abordagem pedagógica de temáticas da saúde nas aulas de educação física escolar* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Física - Universidade de Pernambuco (UPE), Recife/PE.
- Castellani Filho, L. (2013). *Educação física, esporte e lazer: Reflexões nada aleatórias* (1ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Darido, S. C., Rodrigues, Ana Cristina B., & Sanchez Neto, L. (2007). Saúde, educação física escolar e a produção de conhecimentos no Brasil. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (pp.26-34). Recife, PE.
- Della Fonte, S. S., & Loureiro, R. (1997). A ideologia da saúde e a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 18(2), 126-132. Doi: 10.1590/S0101-32892010000400009
- Gaya, A., Cardoso, M., Siqueira, O. & Torres, L., (1997) Crescimento e desempenho motor escolares de 7 a 15 anos provenientes de famílias de baixa renda: Indicadores para o planejamento de programas de educação física voltados à promoção da saúde. *Movimento*, 4(6), 1-24.
- Gomes, I.S., & Caminha, I.O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, 20(1), 395-411.
- González, F. J, & Fensterseifer, P.E. (2008) *Dicionário crítico de educação física* (1ª ed.). Ijuí: Unijuí.
- Guedes, D. P. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz. Journal of Physical Education*, 5(1), 10-14.

- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (1993a). Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 8(15), 3-11.
- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (1993b). Educação física escolar : Uma proposta de promoção da saúde. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 7(14), 6-23.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1995). A volta ao que parece simples. *Revista Movimento*, 2(2), 15-17.
- Minayo, M.C.S. (2010). *O desafio do conhecimento* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Nahas, M.V. (2006). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (4ª ed.). Londrina: Midiograf.
- Nahas, M. V., & CORBIN, C. B. (1992a). Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 6(2), 47-58.
- Nahas, M. V., & CORBIN, C. B. (1992b). Educação para a aptidão física e saúde: Justificativas e sugestões para implementação nos programas de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 8(3), 14-24.
- Rouquayrol, M.Z., & Goldbaum, M. (2003). Epidemiologia, História Natural e Prevenção de Doenças; In M.Z Rouquayrol, & N.Almeida Filho, N(Eds), *Epidemiologia & saúde* (6ª ed., pp. 15-30). Rio de Janeiro, RJ: MEDSI.
- Saviani, D. (2009). A educação fora da escola – Saviani por ele mesmo [Entrevista concedida à Marcos Francisco Martins]. *Revista de Ciências da Educação*, (20), 17-27.
- Soares, C. L. (2005). Práticas corporais: invenção de pedagogias? In. A. N. Silva, & I. R. Damiani (Eds), *Práticas corporais* (1ª ed., pp. 43-64). Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte.
- Souza Júnior, M., Santiago, E., & Tavares, M. (2011) Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos *Pro-Posições*, 22(1), 183-196.
- Souza Júnior, M., Melo, M., & Santiago, E.. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, 16(3), 31-49.
- Souza Júnior, M. (2009). Saberes escolares e educação física: o currículo como teoria e práticas pedagógicas. In. J. F. Hermida, (Ed.), *Educação Física: Conhecimento e saber escolar* (1ªed., pp. 73-102). João pessoa, PB: Editora universitária da UFPB.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-ação* (18ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Valle, I. R. (2008). O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. *Currículo sem Fronteiras* 8(1), 94-108.

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES DA SAÚDE NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA²⁵.

João Paulo Oliveira

Marcílio Souza Junior

Andréa Paiva

Kadja Michele Ramos Tenório

INTRODUÇÃO

Em sua dinâmica enquanto objeto de reflexão, os modelos explicativos acerca da saúde expressam-se concatenados a contextos sociais de ordem econômica, política, filosófica e cultural em diferentes momentos da humanidade, situando-se do ponto de vista histórico, mas não necessariamente obedecendo ao critério estanque do determinismo cronológico (RESTREPO, 2001; BARROS, 2002; SCLIAR, 2007)²⁶. Reconhecemos que discutir a Saúde no campo da Educação Física escolar implica em um exercício importante, justificado pela relação orgânica estabelecida entre estes campos no transcorrer de suas histórias.

A análise da história da Educação Física brasileira, (Bracht, 1997 Soares, 2004; Castellani Filho, 2010) permite a compreensão de que em diferentes momentos e contextos históricos, durante os séculos XIX e XX, as concepções de saúde, oriundas dos campos médico, militar e esportivo marcaram (e ainda marcam) a identidade docente da Educação Física de nosso país.

Por conseguinte, a organização do trabalho pedagógico visando o ensino da saúde através da Educação Física teve como principais objetivos em sua ação na escola nos períodos descritos: o cultivo de um corpo belo, forte, saudável, ativo e higiênico, pelo uso dos horários escolares para o adestramento físico, através da Ginástica; o ensino sobre o corpo humano, de modo a se utilizar

²⁵ Texto resultante da análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE); com bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

²⁶ De acordo com a historiografia da saúde, pode-se perceber a reapropriação ou mesmo o uso integral de determinadas abordagens de saúde na relação saúde-doença-cuidado. Um exemplo disso é concepção mágico-religiosa, originada no período pré-histórico, mas persistente até os dias atuais entre as comunidades indígenas mais afastadas, nas quais a figura do pajé ou xamã é a autoridade no estabelecimento da relação entre o plano terrestre e o astral na busca pela saúde e no reestabelecimento diante das enfermidades.

este conhecimento para a conservação do bem estar físico, em um conceito de saúde limitado a parâmetros biológicos e a ênfase no ensino do Esporte como via de aquisição de uma saúde vinculada à aptidão física, em modelo similar ao observado no contexto desportivo de rendimento.

No cenário de redemocratização do país, ao final dos anos 80, observou-se uma série de críticas em busca da ruptura com tais paradigmas, baseando-se na análise da função social da Educação Física e da Escola como um todo. Instaurou-se um cenário de crise epistemológica (BRACHT, 2007) consolidada nos anos 90 e que se ampliaria nos anos 2000, a partir da disseminação de estudos voltados à busca por alternativas metodológicas para o ensino da Educação Física.

Neste cenário, merecem destaque algumas abordagens que, embora convergissem na ruptura com o aspecto biologicista da disciplina, compreendiam explícita ou implicitamente sua relação e objetivos para com o ensino sobre a Saúde sob diferentes concepções: ora como elemento diretamente relacionado à aptidão física (NAHAS; CORBIN, 1992; 1993; GUEDES; GUEDES, 1992; 1993a,b; 1994) ora como um conteúdo de caráter sociopolítico (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Em estudos anteriores buscou-se analisar como tem se caracterizado a produção de conhecimento no tocante à temática da Saúde enquanto conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física (MARTINS; PEREIRA; AMARAL, 2007; DARIDO; RODRIGUES; SANCHES NETO, 2007) revelando-se a necessidade de mais estudos que apontem elementos relacionados à constituição de seus saberes enquanto alternativa frente aos recorrentes estudos pautados pela lógica do uso da escola apenas como cenário para pesquisas de cunho epidemiológico.

Passados oito anos da produção de tais revisões, vemos como interessante mapear a atualidade da produção sobre o tema, no sentido de compreender seus rumos e possíveis mudanças geradas desde então. Neste sentido objetivamos analisar quais elementos caracterizam a produção científica acerca da constituição dos saberes escolares relacionados à saúde, tomando por campo investigativo, estudos vinculados ao contexto da prática pedagógica, em periódicos brasileiros da Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma revisão sistemática (BACALTCHUK, 2000; CORDEIRO et al, 2007; GOMES; LIMA; SOARES; CAMINHA, 2014; BENTO, 2014) uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados, a literatura sobre determinado tema disponibilizando um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de

métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2006).

A problemática que orientou esta revisão trata da produção do conhecimento acerca dos saberes escolares em saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar, no sentido de analisar como se configuram as pesquisas realizadas acerca do tema neste contexto, quanto aos referenciais teóricos norteadores, bem como, quanto ao processo de constituição dos saberes escolares em questão.

Utilizamos como base de dados, os periódicos da Educação Física, a partir do sistema WebQualis do triênio 2010 – 2012, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como critérios de inclusão: estar classificado nos estratos A2, B1, B2, B3 e B4; ser periódico brasileiro e disponível em Língua Portuguesa; e apresentar em seu escopo, afinidade com temáticas inerentes aos debates pedagógicos da Educação Física. Identificamos assim, um total de 22 periódicos na área.

A busca pelos artigos foi realizada de maneira independente por 2 pesquisadores, entre os meses de fevereiro e março de 2015, considerando-se os seguintes critérios para a seleção dos textos: disponibilidade em versão digital, completa e gratuita do texto que deveria ser original, publicado entre 2008-2014 e em língua portuguesa, tendo como eixo a discussão sobre a abordagem da temática Saúde no contexto da Educação Física escolar. Foram excluídos: teses, dissertações, monografias, resumos de livros, palestras ou entrevistas, artigos de revisão, ensaios e estudos que apenas tomassem a escola como locus de coleta de dados, como os estudos de natureza epidemiológica/comparativa.

No processo de busca pelos artigos, utilizamos as seguintes combinações de descritores: *Educação Física AND Saúde AND Escola; Saúde AND Escola, e Educação Física AND Saúde*. Utilizamos também o símbolo de truncamento (*), recurso de busca que teve por função localizar artigos iniciados em *Saúd**, no sentido de refinar ainda mais o processo de busca pelos textos.

No momento da escolha pelos periódicos, tomamos por referência as suas posições no estrato do *Webqualis*, bem como seus títulos e escopos. No caso dos artigos, procedemos com a leitura de seus títulos, palavras-chave, resumos e em persistindo a dúvida, na leitura completa do texto acompanhada por mais um terceiro ou quarto revisores. Deste modo, tanto os periódicos quanto os artigos que não atendessem aos critérios estabelecidos eram descartados.

Neste estudo a análise das evidências apresentadas pelos artigos selecionados se deu a partir de um viés qualitativo, buscando a explicação dos fenômenos apresentados a partir de suas relações

complexas, e trabalhando com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes,” (Minayo 2009, p, 21).

Para tal, nos subsidiamos da análise de conteúdo categorial por temáticas, a qual constitui uma ação de desmembramento de textos ou mensagens, para posterior reagrupamento em categorias analíticas e empíricas (Minayo, 2009; Souza Junior, Melo, Santiago 2010; Bardin, 2011). No contexto do estudo, os processos de seleção, organização e sistematização do conhecimento foram tratados tanto como categorias de análise quanto como categorias empíricas.

A escolha por tais categorias se deu, à medida que permitem a materialização das intencionalidades inerentes à organização do trabalho pedagógico no contexto da escola capitalista, mediadas pelo par dialético objetivo/avaliação, e materializadas pelo par conteúdo/método (FREITAS, 2011). Assim, as categorias seleção e organização, expressam a dimensão do conteúdo, enquanto a sistematização aponta o método como tais conteúdos se materializam no contexto da prática pedagógica sob a forma dos saberes escolares, objeto de nossa análise.

Embora seja comum conceituarmos conhecimentos e saberes como elementos semelhantes, podemos afirmar que eles guardam características de aproximação e diferenciação. Segundo Gamboa (2009), o conhecimento refere-se a algo abstrato, amplo, universal. Já o saber, condicionando-se aos aspectos da concretude, refere-se à “transformação dos conhecimentos” (SOUZA JUNIOR, 2009 p. 81) em determinadas circunstâncias.

No contexto da constituição dos saberes escolares, a seleção se materializa através da busca em diferentes fontes, onde são feitas as opções, referentes a quais conhecimentos da cultura geral que dizem respeito a determinado tema são passíveis ou não de serem tratados na escola. Uma vez selecionados, os saberes são organizados, assumindo graus de delimitação, tipologia e qualidade em virtude das condições escolares (disponibilidade de recursos, instalações, tempo, etc.) na intenção de torná-los compreensíveis e assimiláveis aos alunos. A sistematização, por sua vez, é um processo no qual os saberes selecionados e organizados passam a criar coerência com uma linha de ação, relacionada a princípios e procedimentos para o tratamento metodológico dos saberes na articulação professor ↔ aluno no processo de socialização do conhecimento em aula (SOUZA JUNIOR, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo inicial de buscas, identificamos um total de 106 artigos reduzido a 12 após o estabelecimento dos critérios de seleção adotados para este estudo. Contudo, após a leitura

pormenorizada dos textos pré-selecionados, apenas 8 (quadro 1) foram considerados aptos a fazerem parte do estudo, por atenderem ao objeto em discussão.

Autor(es)	Título	Periódico	Ano
Leonardo Docena Pina	Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico Crítica	Motrivivência – UFSC	2008
Evelyn Helena C. Ribeiro; Alex Antonio Florindo	Efeitos de um programa de intervenção no nível de Atividade física de adolescentes de escolas públicas de uma região de baixo nível socioeconômico: descrição dos métodos utilizados	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	2010
Angélica Caetano da Silva	Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do ensino médio.	Motrivivência – UFSC	2011
Heraldo Simões Ferreira; Braulio Nogueira de Oliveira; José Jackson Coelho Sampaio	Análise da percepção dos Professores de educação física Acerca da interface entre a Saúde e a educação física escolar: Conceitos e metodologias	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2013
Luiz G. B. Rufino; Suraya C. Darido	Educação física escolar, tema transversal, Saúde e Livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica	Revista Brasileira de Ciência & Movimento	2013
Daniel Zancha; Gabriela Bongiorno Sica Magalhães; Jessica Martins; Thais Argentini da Silva; Thais Borges Abrahão	Conhecimento dos professores de educação física Escolar sobre a abordagem saúde renovada e a Temática saúde	Conexões	2013
Carla Francieli Spohr; Milena de Oliveira Fortes; Airton Jose Rombaldi; Pedro Curi Hallal; Mario Renato Azevedo;	Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física +”	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	2014
Daniel Teixeira Maldonado; Daniel Bocchini.	Educação física escolar e as três dimensões do Conteúdo: tematizando os esportes na escola Pública	Conexões	2014

Quadro 1. Relação dos textos que atenderam aos critérios de seleção estabelecidos.

A análise dos estudos que atenderam aos critérios de nossa pesquisa permitiu a constatação de algumas semelhanças e diferenças, na forma e no conteúdo tanto em relação ao estudo de Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007) quanto em comparação ao estudo de Martins, Pereira e Amaral (2007). Estas características possibilitaram a observação de diferentes objetos/objetivos de pesquisa acerca do tema. Naquele contexto, pôde-se perceber a presença majoritária de estudos de natureza epidemiológica, revisões e intervenções, que compreendiam a relação entre saúde e Educação Física escolar predominantemente a partir de sua dimensão biológica.

No que diz respeito aos tipos de estudo desenvolvidos nos textos que atenderam aos critérios elencados para esta revisão, pôde-se perceber a existência de três tipos: Entrevistas com professores, no sentido de compreender a sua relação com a temática (ZANCHA et al, 2013; FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013); intervenções, com grupos controlados em relação às características dos participantes, com fins experimentais e elaborado por sujeitos não pertencentes à realidade na qual se desenvolveu o estudo (RIBEIRO; FLORINDO, 2010; SILVA 2011; RUFINO; DARIDO, 2013; SPOHR et al, 2014) e relatos de experiências sistematizadas no contexto da prática pedagógica (PINA, 2008; MALDONADO; BOCCHINI, 2014).

No que tange às diferenças observadas a partir da leitura dos textos como um todo, destacamos no quadro 2, as particularidades expressas na relação com a temática diante dos referenciais teóricos que balizaram cada pesquisa.

Referência	Objetivo da ação pedagógica	Justificativa	Referenciais Teóricos
Pina (2008)	Assimilar o tema Atividade Física e Saúde como uma ferramenta cultural para tratar os problemas sociais concretos gerados ou agravados pelo capitalismo; reconhecer e analisar criticamente as relações existentes entre exercício e saúde.	Concepção de saúde reproduzida pelos estudantes, diretamente associada à prática de atividades físicas sem estabelecimento de um contextualização mais ampla de suas relações social; visão restrita dos estudantes acerca da importância da disciplina na escola: promover saúde através da prática de atividades físicas.	Coletivo de autores (1992) Saviani (2005; 2006)
Ribeiro e Florindo (2010)	Modificar comportamentos negativos associados ao aumento da obesidade em crianças e adolescentes através da ampliação do conhecimento sobre atividades físicas e saúde, motivação para a prática regular de atividades físicas e inclusão de frutas e verduras na alimentação diária.	Os conteúdos foram propostos a partir de sua relevância social, da característica dos participantes e da área..	Nahas et al (2009); PCN (Brasil, 1998; 2000)
Silva (2011)	Refletir sobre o discurso midiático a respeito do tema saúde e atividade física.	Proporcionar a análise do discurso midiático que mascara a realidade inerente aos determinantes sociais da saúde, articulando-a apenas à aquisição de hábitos.	Fantin (xxx) Gomes (2008)
Ferreira, Oliveira & Sampaio (2013)*	Apresentar o bem estar individual e coletivo como resultado da realização de das atividades físicas para a saúde	Apresentar o bem estar individual e coletivo como resultado da realização de das atividades físicas para a saúde.	N/A

Rufino & Darido (2013)	N/A	N/A	PCN(Brasil, 1998)
Zancha et al (2013)*	N/A	N/A	Nahas; PCN
Spohr et al (2014)	Fomentar a prática de atividade física e saúde através das aulas de Educação Física, através da conscientização acerca das relações entre a saúde e o movimento.	Relacionada à diminuição da prática de atividade física na transição entre infância e adolescência.	Nahas et al (2009)
Maldonado & Bocchini (2014)	Compreender os conceitos de saúde que a mídia explora inapropriadamente em relação a paratica prática esportiva [...] [...] refletir o que significa ser saudável no esporte;	N/A	(Kunz, 1994) PCN (1998)

N/A = Não Apresenta o item correspondente.

*Nestes estudos, especificamente, a não apresentação de um ou mais itens relacionou-se, ora a não menção, ora ao não objetivo do texto em tratar tais elementos.

Quadro 02. Relação dos objetivos e justificativas para cada ação pedagógica inerente à saúde.

Num primeiro bloco de estudos, situamos a escolha por uma relação com a saúde justificada por uma instância preventiva, amparada na mudança de comportamento individual frente às instâncias de risco à saúde (SALLIS et al, 2012). Em contrapartida, também ficaram evidentes as aproximações a um outro modelo de abordagem acerca da saúde, que compreende os comportamentos ligados às instâncias individual, social e coletiva como determinados pelos contextos social e econômico (BATISTELLA, 2007; ALMEIDA-FILHO, 2013)

No que diz respeito à constituição dos saberes, a análise do processo de seleção possibilitou que constatássemos (conforme o quadro 3) a primazia daqueles relacionados ao exercício físico/atividade física frente aos demais, com ênfase na discussão acerca da importância da adoção de comportamentos, elemento que ficou evidenciado, sobretudo, nos estudos de Ribeiro e Florindo (2010) e Spohr et al (2014), de modo que o tema só foi problematizado de maneira articulada com o contexto socioeconômico e histórico em uma experiência (PINA, 2008).

SELEÇÃO	TIPOS DE SABERES SELECIONADOS	Nº	PERCENTUAL
	Aspectos alimentares/Nutricionais	9	16%
	Desenvolvimento de Capacidades Físicas	6	11%
	Atividade física/exercício físico	26	47%
	Dimensão sociocultural da Relação Saúde Doença	3	5%
	Doenças crônico-degenerativas/Distúrbios alimentares	2	4%
	Relação esporte e saúde	2	4%

	Estilo de vida/Sexualidade	2	4%
	Anabolizantes/Dimensão ética do esporte	2	4%
	Dimensão Preventiva e outras	3	5%
	TOTAL	55	100%

Quadro 03. Relação dos tipos de saberes diante de sua contabilização/surgimento nos textos analisados

Este achado corrobora com os resultados trazidos por outros estudos de revisão (Darido; Bonfá; Sanches Neto, 2007; Martins; Pereira; Amaral, 2007), os quais evidenciaram que, embora a trama que circunscreva a saúde compreenda determinantes que vão para além de aspectos comportamentais de cunho individual/biológico, a discussão científica acerca da saúde no contexto da Educação Física escolar ainda guarda forte relação com abordagens pautadas majoritariamente em dimensões biológicas de natureza individual, negligenciando tais elementos.

Martins, Pereira e Amaral (2007) observaram que, como consequências deste deslocamento, descaracteriza-se a função da Educação Física frente à função social da escola como instância formativa, de cunho reflexivo, para um fazer prático. Estes mesmos autores observaram que, paradoxalmente, esta limitação se expressa inclusive na não-reflexão acerca das categorias inerentes aos objetos de cunho biológico, sobressalentes em relação ao social nestas pesquisas.

Embora reconheçamos a importância e a necessidade do reconhecimento das instâncias biológicas que circunscrevem nossa existência, neste trabalho, procuramos compreender os saberes da saúde como algo mais ampliado. Esta ‘ampliação’ reconhece tais saberes como todo o arcabouço de conhecimentos que a humanidade mobiliza, usa, produz e reproduz na e para a realização de suas práticas cotidianas no sentido de instrumentalizar-se para melhor se relacionar com o processo saúde-doença-cuidado.

Neste sentido, cabe à Educação Física em sua particularidade, articular tais saberes pela via da conexão entre os conhecimentos inerentes aos campos da saúde e da educação. Sob a forma manifesta das práticas corporais, a Educação Física pedagogiza tais saberes a partir do reconhecimento do currículo como um recorte específico no interior da cultura geral (FORQUIN, 1993), implicando no reconhecimento de que no contexto da saúde, os saberes transitam entre instâncias de ordem individual/biológica, mas também coletiva e pública, que se entrelaçam e se complementam mutuamente.

No que diz respeito à organização dos saberes, percebemos que dentre os 8 estudos selecionados, apenas um apresentou proposições de conteúdo a ser tratados no Ensino Fundamental e Médio (SPOHR et al, 2014), enquanto outros apresentaram saberes a serem tratados apenas no Ensino Fundamental (Ribeiro; Florindo, 2010; Ferreira; Oliveira; Sampaio 2013; Rufino;

Darido, 2013; Zancha et al; 2013; Maldonado; Bocchini, 2014), no Ensino Médio (SILVA, 2011) e na Educação com Jovens e Adultos (PINA, 2008).

No que concerne à relação entre os saberes selecionados e sua articulação aos diferentes segmentos escolares, a categorização realizada neste estudo permitiu com que observássemos a evidência de 3 manifestações da saúde. Majoritariamente, pôde-se perceber a articulação da saúde de forma direta e transversal, e em menor quantidade, de forma subjacente.

Na articulação direta, os conhecimentos que são tratados e inseridos nos programas referem-se aos determinantes biológicos da saúde e do exercício, transpondo-se às aulas de Educação Física como temas determinantes (SOUZA JUNIOR, 2001). Enquanto tema transversal, a saúde apresenta-se como corpo de conhecimentos que se difere dos saberes curriculares, mas propõe um corpo de conteúdos voltados à apropriação de conceitos, fatos e princípios, os quais propiciam uma tomada de decisão em prol do desenvolvimento de atitudes saudáveis (RAMOS; FERREIRA, 2000).

Enquanto conteúdo subjacente, a saúde expressa-se como um elemento de natureza sociopolítica, que se faz presente nas aulas de Educação Física, à medida que tomamos o conceito de eixo curricular, um elemento voltado a proporcionar a reflexão acerca dos múltiplos determinantes que interferem na saúde das pessoas (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Assim, a inclusão da saúde num programa de educação física articula os conhecimentos da cultura corporal e da saúde, num sentido mais amplo, biológico e social (CARVALHO, 2012).

Advertimos que tais relações, no contexto de nossos achados, não se deram de forma determinista. O que se apresentou nos diferentes segmentos foram quadros, ora de predominância, ora de alternância, entre uma ou outra interpretação acerca da dimensão do saber a ser tratado na especificidade de cada segmento, conforme observado no quadro abaixo (quadro 4).

	Segmento/modalidade escolar	Qualidade/Tipo de saber predominante	Relação estabelecida predominantemente
ORGANIZAÇÃO	EJA	Atividade física/exercício físico; Dimensão sociocultural da RSD	Subjacente: Dimensões históricas, científicas, sociais do exercício; problematizações acerca da relação saúde-doença com o exercício físico a partir da análise do cotidiano dos estudantes.
	5ª série (6º ano)	Aspectos alimentares/nutricionais; Desenvolvimento de Capacidades Físicas; Dimensão Preventiva e outras.	Direta: predominantemente ao exercício físico em todos os saberes tratados.

	F II	6ª série (7º ano)	Atividade física/exercício físico; Aspectos alimentares/nutricionais; Desenvolvimento de Capacidades	Direta/Transversal , relacionada a temas da Educação Física (ex: esporte/dança) articulada aos conhecimentos da aptidão física; exercício físico.
		7ª série (8º ano)	Atividade física/exercício físico;	Direta: predominantemente à discussão sobre problemas posturais; recomendações de locais e alimentação adequada, bem como a prática como elemento de ação corporal.
		8ª série (9º ano)	Atividade física/exercício físico; Estilo de vida/Sexualidade	Direta: à atividade física, sobretudo aos aspectos relacionados aos substratos e balanços energéticos; transversal: abordando temáticas a partir das demandas sociais: discussões sobre anabolizantes ou mesmo situações como gravidez na adolescência.
	Ensino Médio	1º ano	Atividade física/exercício físico	Direta: relacionada à compreensão de saúde, e da sua relação com exercício físico na adolescência e idade adulta. Noções de composição corporal e doenças crônico degenerativas.
		2º ano	Atividade física/exercício físico; Aspectos alimentares/Nutricionais	Direta: noções básicas para a elaboração de um programa voltado à atividade física/desempenho; noções básicas sobre dietas e uso de suplementos alimentares para o exercício.
		3º ano	Atividade física/exercício físico; Dimensão sociocultural da relação saúde doença; Relação Esporte e Saúde.	Direta: Barreiras e facilitadores para a prática do exercício; noções básicas sobre hidratação no esporte, bem como o aspecto ético ligado à saúde no esporte; subjacente :discussões sobre grandes eventos esportivos

Quadro 04. Organização por segmento/modalidade escolar, qualidade/tipo de saber predominante e a relação estabelecida com estes saberes evidenciadas pelos estudos.

A análise dos textos também permitiu constatar que poucos estudos evidenciaram elementos indicadores acerca de como se daria o processo de organização ou hierarquização dos saberes da saúde, de tal modo que, apenas 3 (PINA, 2008; RIBEIRO; FLORINDO, 2010; SPOHR et al, 2014) dentre os 8 estudos selecionados explicitaram algum indício de procedimentos neste sentido. Merece destaque ainda, certa incongruência dos elementos indicadores do processo de organização dos saberes selecionados, sobretudo em relação à sua hierarquização e dosagem, características expressas de modo ora mais, ora menos explícito, em alguns dos trabalhos analisados.

Em Spohr et al (2014) não houve explicitação de como os saberes da saúde deveriam ser articulados aos temas inerentes à Educação Física (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica, Luta, Treinamento, Etc.), cabendo ao professor, a partir de sua realidade a tarefa de “somar” ao seu planejamento (e não substituir) o trato pedagógico de conteúdos relacionados à prática de atividade física e saúde” (p. 301).

Aqui, cabe o reconhecimento de que a instância de possibilitar ao professor o papel de escolha acerca de qual tema da cultura corporal deve articular-se aos saberes da saúde não é necessariamente um problema, e sim um avanço, à medida que a relação ensino-aprendizagem acerca dos elementos da saúde implica o reconhecimento da territorialidade, inerente aos espaços nos quais estão situados os sujeitos da aprendizagem (COLIN; PELICIONI, 2014).

No que concerne à dosagem dos saberes a ser trabalhados, o texto de Ribeiro e Florindo (2010) apresenta limitações, à medida que, impossibilita a consecução dos objetivos traçados para a ação pretendida, pois “modificar comportamentos negativos associados ao aumento da obesidade em crianças e adolescentes” (p. 29) apenas em um conjunto de 14 aulas, implica em atribuir à Educação Física um papel complexo por demais, à medida que a mudança de determinados comportamentos, sobretudo no contexto de vida grupos em situação de risco social²⁷, requer o reconhecimento de que a mudança de um comportamento não depende apenas do interesse das pessoas, mas da interrelação deste interesse com o ambiente circundante “[...] como acesso a informações, propaganda, pressão de pares, possibilidades de acesso a alimentos saudáveis e espaços de lazer, entre outros.” (Relatório da Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde - CNDSS, 2008, p.13-14).

Portanto, em virtude dos aspectos apresentados, o texto de Spohr et al (2014) apresenta avanços na proposição de saberes a serem organizados. Contudo, contraditoriamente, à medida que imputa o papel de aumentar nível de atividades físicas e mudanças nos padrões alimentares

²⁷ População alvo da intervenção dos autores.

dos estudantes (elementos circunstanciados pelos aspectos socioeconômicos, logo, determinados socialmente) a tal organização, incorre na mesma limitação apresentada por Ribeiro e Florindo (2010), implicando na possibilidade da não-efetivação dos objetivos almejados em sua proposição.

Embora não tenha exposto a sequenciação de conteúdos abordados em sua ação pedagógica, o relato de experiência de Pina (2008) possibilitou a evidência de uma organização que teve como pontos cruciais a articulação dos conhecimentos tratados com a prática social, enquanto pontos de partida e chegada e visando propiciar ao estudante a compreensão dos múltiplos determinantes que interferem na aquisição da saúde pela via do exercício físico.

No transcorrer deste trabalho, os pressupostos para o ensino da saúde na Educação Física se evidenciaram nos objetivos, e ganharam materialidade, sobre a forma dos conteúdos, que foram selecionados e organizados em diferentes contextos e espaços. Neste momento, apresentaremos um panorama dos procedimentos metodológicos para a sistematização dos saberes, empregados como estratégias de ensino nos diferentes estudos selecionados. Para tanto, evidenciaremos e problematizando aqueles que apresentaram de forma mais detalhada como se deu o processo.

Segundo Farias et al (2014), a sistematização, como expusemos anteriormente, corresponde, pela via do ensino-aprendizagem, à expressão dos pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. Explicando a necessidade de compreendermos a importância dos diferentes procedimentos, a autora aponta que o uso de uma ou outra estratégia de ensino não se dá de forma neutra ou desinteressada, expressando o atendimento a pressupostos teórico-metodológicos que levam em conta o conceito de escola, ensino e aprendizagem que se defende.

Dentre os estudos que se detiveram a entrevistar professores, pudemos perceber que não houve menção a qualquer teoria ou princípio pedagógico para a sistematização, ora por este não ter sido o objeto de análise (FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013) ou porque as pesquisas se detinham apenas a investigar se os professores adotavam determinada abordagem da Educação Física (ZANCHA et al, 2013).

Contudo, em ambos os casos, foi possível observar procedimentos metodológicos voltados à abordagem do tema por meio de aulas expositivas, elaboração de pesquisas, criação de grupos de

estudo em sala e fomento ao debate e experimentações corporais, como aquecimentos, exercícios aeróbicos, localizados e caminhadas.

Entre os estudos de intervenção, embora não apareça de forma detalhada, no estudo de Silva (2011) observam-se indícios do uso de procedimentos metodológicos tais como debates, pesquisas e produção de material midiático audiovisual acerca da saúde no contexto da mídia-educação. Durante todo o processo, a autora detalha que suas ações buscaram compreender a relação inicial que os estudantes mantinham com o tema Atividade Física e saúde, em relação às falas veiculadas sobre o tema pela grande mídia.

Como procedimento metodológicos, apresenta o uso um vídeos que veiculam uma crítica ao teor das ideias ligadas à necessidade da atividade física, trazidas pela mídia, seguindo-se ao uso da tempestade de ideias na tentativa de relacionar o conteúdo do vídeo com a vivência dos alunos.

Na intervenção de Ribeiro e Florindo (2010) pôde-se perceber a busca pela abordagem dos saberes a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos, condizente com sua aproximação aos PCN. Como expressão da primeira dimensão, os autores relatam o incentivo à pesquisa sobre os locais apropriados para a prática de exercícios nas localidades e sobre a relação do exercício com e saúde e hábitos alimentares saudáveis, discussões que também aconteciam nas salas de aula.

Já a segunda dimensão materializava-se nos encontros, divididos em parte introdutória, que continha dinâmica de grupo e brincadeiras relacionadas ao conteúdo; parte principal, que consistia em discussões e debates; e parte final, que continha a realização de jogos, voltados a apreensão do conteúdo, e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em casa, voltadas à monitoração das atitudes em relação ao exercício e alimentação.

No contexto das atitudes, a terceira dimensão, os estudantes foram orientados a elaborar planos de ação, revisar e caso necessário, modificar seus hábitos diários,

[...] como caminhar até a escola ou preferir pratos coloridos, incluindo em suas refeições legumes e verduras e reduzir o tempo diário destinado a televisão, computador ou videogame [...] a revisar suas atividades diárias e seus hábitos alimentares, definindo metas e estratégias que os auxiliariam na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e uma alimentação saudável (*ibid* p. 30-31).

Analisando a intervenção desenvolvida por Ribeiro e Florindo (2010) percebemos um confronto de lógicas, materializada na articulação entre conteúdo e método, em virtude da assunção dos PCN como referência para organizar os saberes sob a ótica transversal e de sua sistematização numa ênfase comportamentalista, na qual as estratégias utilizadas concorrem para a memorização, assimilação descontextualizada e a reprodução de modelos, segundo Farias et al (2014).

Apenas considerando este dado, poderíamos compreender como equivocada a interpretação do documento por parte dos autores da intervenção. Contudo, a análise da abordagem da saúde trazida pelos PCN permite a constatação de que, embora o documento se pautasse numa compreensão de saúde em uma dimensão coletiva, aborda-a sob o viés comportamental, muitas vezes relegando ao indivíduo a responsabilidade sobre sua saúde e vendo o uso das instâncias públicas como fruto dos deslizes do cidadão, conforme apresentado no trecho abaixo.

Interferir sobre o processo saúde/doença está ao alcance de todos e não é uma tarefa a ser delegada, deixando ao cidadão ou à sociedade o papel de objeto da intervenção “da natureza”, do poder público, dos profissionais de saúde ou, eventualmente, de vítima do resultado de suas ações (BRASIL, 2000 p. 65)

Esta situação foi, inclusive, objeto de crítica no estudo de Cooper e Sayd (2006) por configurar-se como uma das principais fragilidades dos PCN ao abordar a saúde. Uma incoerência interna, na leitura dos autores, que materializa-se à medida que o documento imputa a cada indivíduo a responsabilização por suas condições de vida e saúde, omitindo o papel do estado neste processo, permitindo apropriações divergentes do conceito de saúde numa dimensão coletiva, elemento anunciado, mas não materializado na proposta.

Entre os estudos caracterizados como relatos de experiência, vemos em Pina (2008) que a sistematização dos saberes da saúde durante a unidade didática partiu da identificação do que os alunos já sabiam ou gostariam de aprender sobre o tema, a partir de perguntas tais como “o que vocês já sabem sobre exercício físico? Ele tem alguma relação com a saúde?” (*ibid*, 160) e de trabalhos em grupo, que serviriam de base para as aulas seguintes. Nas aulas posteriores buscou-se, de maneira reflexiva, evidenciar principalmente os aspectos contraditórios/controversos inerentes à saúde, possibilitando a descortinação de dimensões não exploradas anteriormente

Dimensão conceitual/científica: O que é atividade física? Por que devemos fazer atividade física? Quais os principais benefícios da prática correta e adequada de exercícios físicos?
Dimensão econômica: Todas as pessoas possuem a mesma oportunidade de realizar atividade física? [...] **Dimensão social:** Todas as pessoas têm tempo para realizar atividade física? Quais são os principais problemas da comunidade que comprometem nossa saúde? (*ibid* p. 163 **destaques nossos**)

Nas aulas posteriores, no sentido de instrumentalizar os estudantes por meio da apropriação dos saberes, as ações didáticas tiveram por foco o diálogo professor-aluno, confrontando as experiências individuais com o que havia sido encontrado como resultado nas pesquisas realizadas a respeito do tema até então. A isso, seguiu-se a comparação entre o que os estudantes sabiam e aprenderam entre o início e o fim da unidade, a partir de dois trabalhos:

O primeiro deles foi a elaboração de um texto que retomava algumas questões apontadas na problematização. O segundo foi a apresentação de trabalho em grupo na forma de cartaz com texto e ilustrações, enfatizando que a obtenção/manutenção da saúde demanda requisitos que vão além da simples prática de atividade física (*ibid* 165).

A sistematização apresentada pelo autor merece destaque, à medida que foi o único, dentre os trabalhos que evidenciaram os elementos relacionados à sistematização, a evidenciar apresentação lógica entre os pares dialéticos objetivo/avaliação, repercutindo na evidencia de um retorno à prática social dos estudantes sobre a forma de 'intenções e propostas de ação', manifestas a partir de posturas práticas frente ao tema estudado, como

Manifestar uma atitude favorável à prática de atividade física e à obtenção de saúde (**intenção**); Realizar atividade física nos momentos de lazer e reivindicar das autoridades competentes a erradicação dos fatores que comprometem a saúde da comunidade. (**proposta de ação**) (PINA, 2008 p. 166, **destaques nossos**)

Assim como no relato de Pina (2008), em Maldonado & Bocchini (2014), a Saúde configurou-se como um elemento subjacente às práticas corporais. Contudo, de forma pontual na abordagem do conteúdo Esporte, utilizando-se de procedimentos como debates e aulas expositivas

[...] assistimos um documentário do canal Sportv que discutia sobre dor e lesão no esporte. Esse material trazia diversas entrevistas com atletas que ainda atuam no cenário nacional e internacional e alguns esportistas que já se aposentaram, discutindo principalmente como o esporte de alto nível causou dores, lesões e muitos machucados pelo corpo, mostrando que esse esporte competitivo não pode ser considerado saúde. [...] Em contrapartida, discutimos sobre a recomendação de atividade física para a saúde com os discentes, mencionando que as crianças devem realizar ao menos 60 minutos de atividades físicas, por pelo menos cinco dias na semana e os adultos devem praticar ao menos 30 minutos de atividades físicas, por pelo menos cinco dias na semana, com intensidade moderada. Explicamos aos alunos que praticar esporte pelo tempo correto e com intensidade moderada faz muito bem para a saúde. (p. 153)

Embora fundamentados em abordagens metodológicas diferentes, a Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012) e a Crítico-emancipatória (KUNZ, 2004), fica claro, nos trabalhos de Pina (2008) e Maldonado e Bochinni (2014), uma abordagem dialética de saúde, à medida que, em suas ações pedagógicas, os autores buscaram, em maior ou menor grau, propiciar o exercício da problematização, análise, e posições e intervir de forma crítica e criativa sobre a realidade em discussão (FARIAS et al, 2014).

CONCLUSÃO

A partir da análise do processo de constituição dos saberes da saúde em cada ação pedagógica relatada ou descrita nos textos selecionados, constatamos que, muito mais que sua tipologia ou natureza, é o uso que o professor fará do conteúdo que definirá os rumos de uma ação pedagógica. Esta análise se reforça, à medida que a materialização dos par dialético

conteúdo/método nos diferentes textos ratificou a presença de interfaces ora mais utilitárias, ora mais problematizadoras acerca do mesmo tema, como a atividade física.

Dentre os limites apresentados neste estudo, apontamos o uso de artigos que descreviam as práticas de outros professores sem a devida constatação de como estas se materializaram. Isto dificulta, quando não impede, a constatação mais apurada da coerência teórico-metodológica entre o que se relata enquanto objetivo para a abordagem da saúde e o que se faz na prática. Contudo esta ação se fez necessária, em virtude das limitações no número de estudos que discutam a saúde na escola, compreendendo-a como algo além de um local de coleta.

Outro elemento importante, disse respeito ao ainda elevado número de pesquisas de intervenção controlada, selecionando sujeitos de acordo com características etárias, de gênero ou outras. Não que desconsideremos sua necessidade e possibilidade de realização de intervenções. Contudo, considerando o ambiente dinâmico e heterogêneo que circunscreve a prática pedagógica, a reprodutibilidade dos resultados de estudos com excessivo controle pode ser comprometida.

No que concerne aos avanços, percebemos o aumento de ações didáticas propositivas de um trato ampliado acerca da saúde, considerando elementos como sua relação com a mídia, os esportes de alto rendimento e sua interface com os determinantes socioeconômicos que circunscrevem a nossa existência.

Por fim, ressaltamos a necessidade de mais relatos de experiência oriundos da prática pedagógica, sobretudo em uma dimensão ampliada de saúde e Educação Física. Tal necessidade se explica, à medida que apontam para outras possibilidades de compreensão do fenômeno saúde, possibilitando a análise e retroalimentação da prática de outros professores que, por dificuldades no contexto de sua formação ou pela falta de aproximação prévia, sentem-se inseguros em abordar o tema num contexto para além do determinismo biológico.

DADOS PRELIMINARES DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: ARTIGOS ELABORADOS A PARTIR DE RECORTES DAS PROPOSTAS ESTADUAIS.

Aqui apresentamos mais dois artigos elaborados, o quinto e o sexto. Diante dos dados da análise documental de propostas curriculares estaduais fizemos, preliminarmente, apenas dois recortes diante de categorias analíticas. Outros olhares estão ainda em fase de pré-análise e na exploração do material num movimento de desmembramento e inventário.

Das 27 unidades federativas brasileiras, coletamos os documentos curriculares oficiais de 24 estados e 1 distrito, ficando de fora apenas os estados do Amazonas e Rio Grande do Norte por não disponibilizar eletronicamente no *site* da Secretaria de Educação no momento nos meses da coleta.



O quinto artigo focou a categoria saúde como conteúdo das aulas de EF escolar, procurando reconhecer nos documentos o movimento de constituição desse saber escolar. Já o sexto artigo focou a categoria luta como conteúdo das aulas de EF escolar.

Quinto artigo – aceito

<http://revistas.rcaap.pt/motricidade>

Título abreviado: (saúde em propostas curriculares)

A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar?

Health in curricular proposals for the teaching of physical education in the Brazilian Northeast: what to teach?

Secção/Tipo de Artigo: (artigo original)

Agradecimentos: Nada a declarar.

Fontes de financiamento: Texto resultante da análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE); com bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar?

Resumo

Em paralelo às discussões das questões conceituais em torno da saúde, se desenvolveram na Educação Física Escolar (EFE) brasileira da década de 1980, proposições pedagógicas e concepções curriculares que representaram um avanço no campo acadêmico. Entretanto, um distanciamento de grande parte das proposições, no que se refere à saúde como temática para o ensino na escola, veio a reboque. Assim, perguntamos: na atualidade, estariam as propostas curriculares estaduais indicando a saúde como temática para a EFE? Sob que perspectiva de saúde estariam embasados esses documentos? De que forma tem se traduzido este tema para as aulas de EFE? Para buscar respostas, realizamos uma pesquisa nas propostas curriculares de Educação Física no Nordeste brasileiro, por terem mais Estados atendendo ao ensino fundamental e médio. Utilizamos a análise de conteúdo categorial temática e percebemos que a saúde é um tema privilegiado, em algumas propostas, no mesmo patamar das práticas corporais, sendo estruturada por eixos temáticos, conteúdos de ensino e conteúdos subjacentes a outros temas das práticas corporais. Observamos que, tanto nas intencionalidades quanto nos conteúdos das propostas, a saúde gira, predominantemente, em torno dos hábitos saudáveis numa perspectiva anátomo-fisiológica, à medida que, contraditoriamente, partilham da concepção de saúde numa perspectiva de saúde coletiva.

Palavras-chaves: Saúde, Saúde Coletiva, Educação Física, Escola

Health in curricular proposals for the teaching of physical education in the Brazilian Northeast: what to teach?

Abstract

In parallel to the discussions of conceptual issues around health, developed in Physical Education (EFE) Brazilian 1980s, pedagogical proposals and curricular conceptions, which represented a breakthrough in the academic field. However, a distance of most of the proposals, with regard to health as a subject for teaching in school, came in tow. So we ask: today would be the state curriculum proposals indicating health as a theme for the EFE? Under what health perspective would be grounded these documents? How has translated this theme to the EFE lessons? To seek answers, we conducted a survey in the curriculum proposals for Physical Education in northeastern

Brazil for having more States in view of the elementary and high school. We use the thematic content analysis and realized that health is a prime topic in some proposals at the same level of corporal practices, being structured by themes, teaching content and underlying content to other topics of corporal practices. We note that in both intentions as the content of the proposals, health revolves predominantly around the healthy habits in anatomical and physiological perspective, as, paradoxically, share the concept of health in a public health perspective.

Keywords: Health, Public Health, Physical Education, School

A SAÚDE NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: O QUE ENSINAR?

1. INTRODUÇÃO

A saúde tem se constituído como uma temática relevante e bastante discutida por diferentes setores da sociedade e áreas do conhecimento, sobretudo, a partir dos benefícios da atividade física, do exercício físico e de suas formas de prescrição e orientação e de sua relação com os determinantes sociais. No âmbito da Educação Física (EF), esse debate tem repercussões, entre outros, nos campos da epidemiologia, da cineantropometria, da sociologia, e, particularmente, no campo educacional, no qual tem sido resgatado por meio de sua abordagem nas aulas de EF.

Ao longo da constituição das teorias pedagógicas na EF brasileira, a saúde tem sido um conhecimento presente, principalmente nas práticas da ginástica e do esporte, sobretudo nos séculos XVIII e XIX (Souza Júnior, 2014). Os métodos ginásticos e o campo esportivo agregaram intenções sociais que buscavam um modelo conservador de aptidão física, com vistas à saúde, circunscrita à dimensão anátomo-fisiológica e vinculada à capacidade de trabalho e ao rendimento individual.

As práticas da EF no âmbito escolar no Brasil se configuravam, hegemonicamente, nos períodos acima, sob o imperativo da conformação social, por meio de repetições do movimento e intensidade elevada da atividade física, apresentando o entendimento de saúde como ausência de doenças. Neste, o processo saúde-doença foi compreendido, prioritariamente, pela determinação biológica, cabendo ao indivíduo alterar seus próprios hábitos e estilos de vida.

Tal imperativo apontou para um processo de higienização da população, marcado pela normatização e padronização de costumes, crenças, hábitos e comportamentos, principalmente por estar situado num contexto sócio-histórico de descobertas médico-sanitaristas que alavancaram a necessidade de prevenção de muitas doenças, que, por muitas vezes, geravam mortes, pela falta de ações de combate às várias enfermidades.

O discurso anátomo-fisiológico acerca da saúde, como premissa básica para a EF escolar carregava o pensamento médico higienista, essencialmente vinculado à ideia de um organismo saudável, puro, sem enfermidades, para um bom desempenho físico do indivíduo no trabalho.

Em contraposição a este modelo descrito e influenciados pelas questões sociais, políticas, econômicas e culturais do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, os diversos setores da sociedade, por meio das forças sociais organizadas, se mobilizavam e lutavam por espaços de participação, controle e decisão dos rumos das políticas educacionais no país.

No âmbito da EF, uma importante reação para superação deste modelo foi a constituição de teorias pedagógicas como exemplos a Construtivista, Sociológica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória. Essas teorizações permitiram a ampliação das temáticas abordadas nas aulas de EF através do Esporte, do Jogo, da Ginástica, da Luta e da Dança, na medida em que o conceito conservador de aptidão física fora criticado.

Inspirada em outro conceito de aptidão física, surge a tentativa de pedagogização da saúde intitulada 'Promoção da Saúde na escola'. A aptidão física foi entendida como um estado dinâmico de energia e vitalidade relacionada não apenas à realização das tarefas do cotidiano e às ocupações ativas de lazer, mas evita o aparecimento das funções hipocinéticas, em que é possível realizar esforços físicos sem fadiga excessiva (Guedes, 2002).

Guedes e Guedes (1993) identificam os componentes da aptidão física e saúde como conteúdo, e os demais temas como meios, a exemplo do esporte que aparece como uma estratégia didática para avaliar os resultados obtidos através de competições esportivas. Nesta se reconhece a importância da aptidão física no processo saúde-adoecimento sob os aspectos relacionados à saúde e ao desempenho atlético.

[...] em relação à capacidade motora podem ser identificados oito componentes: resistência cardiorrespiratória, força/resistência muscular, flexibilidade, velocidade, potência, agilidade, coordenação e equilíbrio (Corbin & Lindsey). Pela óptica da aptidão física, aqueles componentes necessários à prática mais eficiente dos esportes - levando em consideração que cada especialidade esportiva pode apresentar exigências específicas - devem ser tratados como componentes da aptidão física relacionada ao desempenho atlético. A aptidão física relacionada à saúde envolve aqueles componentes que, em questões motoras, podem ser creditados alguma proteção ao surgimento e ao desenvolvimento de disfunções degenerativas induzidas pelo estilo de vida sedentário. Nesse contexto, a resistência cardiorrespiratória, a força/resistência muscular e a flexibilidade são componentes que caracterizam a aptidão física relacionada à saúde. (Guedes, 2007, p.38).

A Promoção da Saúde na escola está assentada no conceito de saúde como um processo *continuum* com polos positivos e negativos, em que “a saúde positiva estaria associada à capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano, enquanto a saúde negativa estaria associada à morbidade e, no extremo, à mortalidade” (Bouchard, 1990 citado por Guedes, 2002, p.11).

Este conceito ainda se estabelece numa relação de saúde como ausência de doenças, se referindo ao estado negativo como morbidez ou mortalidade, numa perspectiva de saúde individual, afirmando “que entre os fatores comportamentais que mais influenciam a saúde são: os hábitos alimentares, o controle do estresse e a atividade física habitual (Rodrigues, 2000, p. 82).

Nesse contexto, a retomada do tema saúde na escola impulsionou o debate acadêmico em torno do como tratá-la pedagogicamente sem representar um retrocesso ao campo da EF. Nesse sentido, pesquisadores da área (Carvalho, 2012; Devides, 2003; Paiva, 2000; Rodrigues, 2000) apontaram a necessária aproximação ao conceito de saúde coletiva para o avanço teórico no contexto da EF escolar, considerando o enfoque acerca dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS), como vemos na figura 01:



Figura 01. Modelo de Dahlgren e Whitehead (1991) sobre os Determinantes Sociais da Saúde extraído do Relatório da Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde - CNDSS (2008, p.14).

Segundo Buss e Pellegrinni Filho (2007, p.78), as diversas definições de DSS expressam um conceito bastante generalizado, indicando que as condições de vida e trabalho dos indivíduos e de grupos da população estão relacionadas com sua situação de saúde, portanto, “os DSS são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população”, envolvendo categorias importantes, como o trabalho, a educação, lazer, considerando que,

[...] os comportamentos dependem não apenas de opções feitas pelo livre arbítrio das pessoas, mas também de DSS, como acesso a informações,

propaganda, pressão de pares, possibilidades de acesso a alimentos saudáveis e espaços de lazer, entre outros. (Relatório da Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde - CNDSS, 2008, p.13-14).

Com base em Carvalho e Ceccim (2006, p.139), podemos entender a saúde como um campo de produção do conhecimento e de intervenção profissional especializada, considerando que “todas as práticas de saúde orientadas para os modos de andar a vida, melhorando as condições de existência das pessoas e coletividades demarcam intervenção e possibilidades às transformações nos modos de viver”.

Especificamente para a EF, esse conceito representou um avanço no campo acadêmico, conseqüentemente, nos aspectos teórico-metodológicos das proposições para o ensino na escola, permitindo o redimensionamento da saúde, e relacionando-a a temáticas clássicas das práticas corporais, gerando impacto no currículo no que diz respeito, principalmente, ao ‘o quê ensinar’.

Como exemplo recente, encontramos a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNC), lançada para consulta pública, no Portal do Ministério de Educação do Brasil (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>), em 16/09/2015. A BNC orientará a construção dos currículos de mais de 190 mil escolas brasileiras, indicando os conhecimentos essenciais aos quais os estudantes terão o direito de aprender em quatro grandes áreas: Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nesta, a EF, presente nas Linguagens, tem como um dos objetivos...

Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva (Brasil, 2015, p. 111).

Escolher este ou aquele tema para as aulas de EF implica reconhecer que as escolhas sofrem influências das instâncias políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, dos mecanismos de implementação dessas políticas, das perspectivas conceituais que lhes dão base, daqueles que fazem a gestão dos currículos, dos docentes que vão trabalhar com o currículo em sala de aula, entre outros elementos (Mendes & Gomes, 2008).

É por essas questões que o campo curricular ganha centralidade no contexto da educação em geral (Lopes & Macedo, 2011; Pacheco, 2013), e da EF em particular (Eto & Neira, 2014; Souza Junior, 2007), se reportando também a documentos curriculares como referências para o trato com o conhecimento na escola (Gramonelli, 2014; Sousa & Souza Júnior, 2013; Tenório, 2012;).

Esses documentos, aqui denominados propostas curriculares, indicam diretrizes carregadas de explicitação conceitual pautada em torno de categorias teóricas do campo curricular, sustentadas por ideários pedagógicos alinhados aos enfoques críticos, ou seja, aos enfoques que buscam superar os moldes tradicionais de ensino, geralmente traduzidos em orientações didático-metodológicas (Almeida, 2008), com sugestões de temas ou conteúdos para as diferentes etapas do ensino.

As formas de se construir um currículo ou uma proposta curricular, porém, não estão direcionadas somente para questões referentes a métodos, procedimentos, conceitos, atitudes e técnicas. Elas também incorporam (Moreira & Silva, 2011) relações de poder, disputas por espaços, hierarquias de saberes, problematizações, interferências políticas e questões epistemológicas, que comumente perguntam o porquê das formas com que o conhecimento escolar está organizado.

Nesse sentido, “as propostas curriculares se constituem políticas de conhecimento que se voltam para as realidades locais, dialogam com as políticas globais” (Santiago & Batista Neto, 2012, p. 128) e tratam das questões que se referem ao “o que” e “como” os estudantes aprendem, possibilitando compreender que a prática educativa elabora, desconstrói, dissemina concepções de mundo, valores e padrões culturais que interferem na formação do senso comum e científico dos sujeitos.

Diante disso, as propostas curriculares como um campo intencionalmente planejado na trajetória de formação dos sujeitos e campo de disputa, fundado por teorias que apontam explicações de como se constrói o conhecimento científico, permitem a ressignificação de políticas e práticas pedagógicas, sendo a principal referência para organização do conhecimento escolar na atualidade.

A partir do exposto, perguntamos: estariam as propostas curriculares indicando a saúde como temática para a EF escolar? Sob que perspectiva de saúde? De que forma tem se traduzido este tema para as aulas de EF? O que ensinar no contexto da saúde?

Este estudo, portanto, se propõe a analisar a temática saúde nas propostas curriculares de EF no Nordeste (NE) brasileiro, buscando apontar um redimensionamento da saúde enquanto conhecimento tratado nas aulas de EF, considerando que o campo curricular desempenha um papel primordial na orientação do ensino, e, conseqüentemente, no processo de formação humana.

2. MÉTODO

Trata-se de uma investigação do tipo documental, com uma abordagem quali-quantitativa. Conforme Dal-Farra e Lopes (2013), a ênfase na fase qualitativa se dá por essa ter sido nossa base

para coleta e análise categorial dos dados, ao passo que a fase quantitativa nos subsidiou a realização de uma análise de frequência para compreensão do contexto geral dos dados.

A investigação documental tem como principal característica o fato dos dados serem extraídos de fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados em conformidade com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008).

Em nossa pesquisa, foram mapeados os documentos curriculares em suas versões digitais disponíveis on-line nos *sites* das Secretarias de Educação até dezembro de 2014, totalizando 24 Estados brasileiros e o Distrito Federal, pois não foram localizados os documentos correspondentes à política curricular de dois Estados: Rio Grande do Norte e Amazonas.

Nesse contexto, apresentamos como recorte nas fontes de pesquisa as propostas curriculares do NE brasileiro, por ser a região com maior atendimento ao Ensino Fundamental e Médio.

As propostas foram analisadas neste estudo em suas versões mais atualizadas, porém, a proposta curricular do Maranhão, embora apresente a versão de 2010, não apresenta proposta para a Educação Física, restando analisar a versão anterior de 2009, também disponibilizada no *site*.

Como técnica analítica, buscamos respaldo em Bardin (2011) e Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), a partir da análise de conteúdo categorial temática, cujo tratamento dos dados consiste em um processo de fragmentação do texto em unidades de análise a partir de categorias, e posterior reagrupamento que permita a síntese dos dados com vista à realização de inferências acerca do objeto de estudo. Além disso, realizamos uma análise estatística descritiva, particularmente com o cálculo da frequência absoluta e relativa de forma complementar à análise de conteúdo.

3. RESULTADOS

O quadro geral das propostas curriculares aponta que, atualmente, no Brasil, apenas dois Estados brasileiros não disponibilizam, no formato on-line, o documento que orienta a dinâmica curricular de seu Estado, o que equivale apenas a 11,1% das unidades federativas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Mapeamento das Propostas Curriculares de EF no Brasil

Região	Estado	Ano	Propostas de Educação Física
Centro-Oeste	Distrito Federal	2013	Educação Infantil, Ensino Fundamental II e Ensino Médio
	Goiás	2009/2010	Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
	Mato grosso	2012	Fundamental I,II e médio.

	Mato grosso do Sul	2012	Fundamental I, II e médio.
Sul	Paraná	2008	Fundamental II e médio.
	Rio Grande do Sul	2009	Fundamental II e médio
	Santa Catarina	2005	Educação Infantil, Fundamental e Médio
Sudeste	Espírito Santo	2009	Fundamental I, II e Médio
	Minas Gerais	s/d	Fundamental II e médio
	Rio de Janeiro	2010	Fundamental I e II, EJA, Médio
	São Paulo	2011	Fundamental II e Médio
Norte	Acre	2010	Fundamental I e médio
	Amapá	2009	Fundamental I e II e médio
	Amazonas		NÃO ENCONTRADA
	Pará	2003	Médio
	Rondônia	2010	Fundamental I e II médio
		2013	Fundamental, Médio e EJA
	Roraima	2012	Ensino médio
Tocantins	2009	Fundamental I, II	
Nordeste	Alagoas	2010	Fundamental I, II e médio.
	Bahia	2013	Fundamental I,II
	Ceará	2009	Ensino Médio
	Maranhão	2010	Fundamental I e II
	Paraíba	2010	Fundamental I, II e médio.
	Pernambuco	2013	Fundamental I , II e médio
		2013	EJA
	Piauí	2013	Fundamental I, II e Médio
	Rio Grande do Norte		NÃO ENCONTRADA
Sergipe	2011	Fundamental I, II, Médio e EJA	

Esses documentos sofrem diversas mudanças em função da transitoriedade dos governos estaduais. Isto repercute diretamente na prioridade deste ou daquele nível e/ou modalidade de ensino que serão contemplados com as aulas de EF. Conforme nos mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Níveis e modalidades de ensino nas propostas curriculares para o Ensino da EF por Região no Brasil

REGIÃO	Centro Oeste	Sul	Sudeste	Norte	Nordeste	Total por níveis/modalidades de ensino
Níveis/Modalidades de ensino						
Educação Infantil	1	1	--	--	1	3
Fundamental I	3	2	2	4	7	18
Fundamental II	4	3	4	4	7	22
Ensino Médio	4	3	4	4	7	22
Educação de Jovens e Adultos	--	--	1	1	2	4
Total	12	9	11	13	23	68

No sistema educacional brasileiro, os estudantes de 6 a 18 anos são os privilegiados com acesso ao conhecimento presente nas propostas curriculares estaduais da EF, sendo a Região NE a que mais atende a esta demanda. Percebemos também um baixo grau de preocupação das propostas de EF com a Educação Infantil, demonstrando a prioridade existente na legislação brasileira das propostas estaduais para o Ensino Fundamental e Médio.

A EF é a área do conhecimento que sistematiza as práticas corporais na escola, visto que seleciona e organiza o que deve ser ensinado nos níveis e modalidades de ensino, de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3– O Que Ensinar nas propostas curriculares de EF no NE

Propostas Curriculares Estaduais Nordestinas	O que ensinar?
Alagoas	Jogos e Brincadeiras, Danças, Atividade Física e Saúde , Esporte e Ginástica
Bahia	Jogo, Ginástica, Luta, Capoeira, Esporte e Dança.
Ceará	História da Educação Física; Jogos; Danças; Lutas; Esportes; Ginásticas; Vivências Corporais Diversificadas; Educação Física e Saúde ; Corporeidade e Lazer.
Maranhão	Conhecimentos sobre o corpo; Jogos; Lutas; Danças; Ginástica; Esporte.
Paraíba	Jogo; Esporte; Ginástica; Dança; Luta
Pernambuco	Jogo; Esporte; Ginástica; Dança; Luta
Piauí	Conhecimentos sobre o corpo; Jogos e Brincadeiras; Ginástica e suas formas básicas; Luta Simples; Capoeira; Esporte; Dança; Atividade Rítmica e Expressiva; Conhecimentos sobre saúde .
Sergipe	Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos; Ginástica, Lutas, Esporte e Conhecimentos sobre o corpo: Atividade Física e Saúde .

O Quadro 3 registra que a saúde também é um tema privilegiado nas propostas no mesmo patamar das práticas corporais tradicionalmente abordadas nas aulas (Jogo, Dança, Ginástica, Luta e Esporte), especialmente nas propostas dos Estados de Alagoas, Ceará, Piauí e Sergipe. Esta constatação ganha força a partir do Quadro 4, com a distribuição do conteúdo saúde nos níveis de ensino:

Quadro 4 – Distribuição da temática saúde nos níveis de ensino

Níveis/Modalidades de ensino	Propostas Curriculares Estaduais no NE	N	%
Educação Infantil	Alagoas	1	4,8
Ensino Fundamental (1º segmento)	Alagoas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe	6	28,6
Ensino Fundamental (2º segmento)	Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe	7	33,3
Ensino Fundamental (EJA)	Pernambuco e Piauí	2	9,5
Ensino Médio	Alagoas, Ceará, Pernambuco, Piauí e Sergipe.	5	23,8

TOTAL	21	100
-------	----	-----

No quadro 5, verificamos que a estruturação do conhecimento da saúde se caracteriza por meio de: eixos temáticos - organização do currículo que provoca o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar; conteúdos - organização do conhecimento de forma compartimentalizada, por disciplina; e conteúdos subjacentes - àqueles que estão inerentes às práticas corporais.

Alagoas é o único Estado que discrimina o que ensinar acerca da saúde apenas nas expectativas de aprendizagem, por isso não compõe o quadro abaixo:

Quadro 5 –Estruturação da temática saúde nas propostas de EF

Estruturação do Tema	Propostas Estaduais - NE	Denominação	N	%
Eixo temático	Bahia	Ginástica, Saúde e Estética	2	28,6
	Piauí	Conhecimentos sobre saúde		
Conteúdo	Ceará	Educação Física e Saúde	2	28,6
	Sergipe	Atividade Física e Saúde		
Conteúdo Subjacente	Maranhão	Subjacente ao assunto: Conhecimentos sobre o corpo	3	42,8
	Paraíba	Subjacente à todos os temas		
	Pernambuco	Subjacente à todos os temas		
Total			7	100

Além desses formatos de estruturação, as propostas curriculares apresentam ‘intencionalidades’, termo genérico aqui utilizado para representar o que nas propostas curriculares aparece sob a denominação de objetivos (Maranhão, Paraíba, Piauí), expectativas de aprendizagem (Alagoas, Pernambuco), competências e habilidades (Bahia, Ceará e Sergipe).

Estas intencionalidades, no Quadro 6, anunciam a saúde como possibilidade de trato pedagógico nas aulas de EF, a partir, tanto de exemplos de seu detalhamento nos diferentes Estados, como das incidências dos conteúdos da saúde, ou seja, dos conteúdos que perpassam por todas as propostas curriculares nordestinas.

Quadro 6 - Intencionalidades educativas nas propostas nas propostas curriculares de EF do NE e recorrência de conteúdos da saúde

Intencionalidades	Detalhamento das Intencionalidades	Incidências dos conteúdos da saúde	N	%
-------------------	------------------------------------	------------------------------------	---	---

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	ALAGOAS - Desenvolver hábitos e atitudes saudáveis para com o corpo.	Atitudes e comportamentos Saudáveis	2	3,7
	PERNAMBUCO - Identificar, na ginástica, os conteúdos subjacentes, estabelecendo nexos e relações com a educação.	Higiene Pessoal	5	9,3
		Nutrição e Hábitos alimentares	7	13
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	BAHIA - Valorizar as práticas de uma vida saudável: alimentação, esporte, lazer, etc.	Capacidades físicas e motoras	3	5,6
		Benefícios da Atividade Física e qualidade de vida	8	14,8
	CEARÁ - Conhecer e compreender a importância da alimentação, como uma das formas de melhoria da qualidade de vida.	Riscos do sedentarismo e doenças	5	9,3
		Prevenção de Acidentes e primeiros socorros	5	9,3
		Conhecimentos Básicos da Anatomia e fisiologia aplicada	4	7,4
OBJETIVOS	MARANHÃO - Entender as questões relacionadas à saúde como uma construção historicossocial.	Atividade física e grupos especiais	2	3,7
		Exame biométrico	1	1,9
	PIAUI - Discutir sobre alterações fisiológicas durante as atividades físicas e a importância de reconhecê-las para evitar problemas de saúde.	Hábitos Posturais	2	3,7
		Sinais vitais – frequência cardíaca e respiratória	1	1,9
	PARAÍBA - Compreender a relação existente entre as ações da luta (ataque, defesa e controle) e seus benefícios para a saúde.	Noções básicas de biomecânica	1	1,9
		Temáticas emergentes (drogas, distúrbios de imagem, distúrbio alimentar, estética, doping, lesões, Meio Ambiente, Sexualidade, Ética)	6	11,1
		Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho (DSS)	2	3,7
	TOTAL		54	100

Observamos que, tanto nas intencionalidades quanto nos conteúdos das propostas, a saúde gira, predominantemente, em torno dos hábitos saudáveis numa perspectiva anátomo-fisiológica,

à medida que partilham da concepção de saúde numa perspectiva de saúde coletiva, entendida como resultado de um conjunto de condições físicas, econômicas e socioculturais, relacionada à questão dos direitos social e humano, conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Perspectivas de saúde nas propostas curriculares de EF do NE

Propostas Estaduais do NE	PERSPECTIVA CONCEITUAL DE SAÚDE
	Saúde coletiva
Alagoas	[...] é necessário o desenvolvimento de práticas curriculares que garantam [...] a discussão das questões ambientais globais, abordando suas causas e inter-relações no contexto social e histórico, contemplando os aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente tais como: população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e da fauna. (p.33)
Bahia	-Um dos significados da prática da ginástica está relacionada à saúde não no seu sentido restrito relacionado com doença, mas no seu complexo e ampliado sentido de vida. (p.21) - Reconhecer o conceito ampliado de saúde e suas referências para hábitos e atitudes de vida. (p.31)
Ceará	Reconhecer e compreender a prática efetiva e regular da Educação Física como um dever da escola e direito do aluno, identificando este fazer pedagógico na perspectiva da cultura corporal – Base Legal da Educação Física Escolar, manifestações da cultura corporal, corporeidade, o lazer como necessidade e direito do ser humano, com suas possibilidades e desafios, esportes alternativos como instrumento de integração, conscientização e preservação da saúde e do meio ambiente, atividades esportivas adaptadas conhecimentos básicos de anatomia e fisiologia humana aplicada às manifestações da cultura corporal, atividades corporais alternativas. (p.74)
Maranhão	Entender as questões relacionadas à saúde como uma construção histórico-social. (p.24) Assim, todas as informações e referências que envolvem o ser humano em sociedade constituem fonte de debate e problematização para as aulas. Portanto, assuntos como prostituição infantil, trabalho infantil, trabalho escravo, funcionamento do corpo, saúde, sexualidade, questões sociais e raciais, diversidade, consumo exacerbado, entre outros, emergem do corpo, pois este é produtor de conhecimento, e as significações produzidas por ele, em movimento, nas suas relações com o entorno, dizem respeito à escola e, conseqüentemente ao aluno. (p.25)
Paraíba	Saúde não deve ser fixada em dados estatísticos, os quais reduzem o fenômeno a uma relação causal determinada biologicamente, que desconsidera a história da sociedade, e que tende a responsabilizar, única e exclusivamente, o indivíduo por sua condição de vida. Portanto, é importante compreendermos que, por saúde, entendemos um campo de saberes e práticas que toma como objeto as necessidades sociais da saúde”. (p.16) O conceito de atividade física, muitas vezes, aparece relacionado à melhoria da saúde e da qualidade de vida, entendido como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos do qual resultam dispêndios energéticos. Porém, não devemos restringir a atividade física apenas a esses elementos. Outros fatores, ligados à prática da atividade física, alteram seu significado, tais como: problemas de natureza atlética e, sobretudo, fatores socioeconômicos e culturais. (p.16)

Pernambuco	Aprofundar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade. (p.39)
Piauí	Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológica, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades, com as políticas públicas adequadas. (p.43)
Sergipe	Analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e de desempenho presentes no cotidiano, e compreender suas inserções no contexto sociocultural em que são produzidos, despertando para o senso crítico e relacionando-os com as práticas da cultura corporal do movimento.

A perspectiva da saúde coletiva, como conceito, supera as concepções de saúde sob o enfoque biologicista, muito relacionado à ideia da adoção de um estilo de vida ativo, de uma abordagem anátomo-fisiológica; da saúde enquanto ausência de doenças ou como completo bem-estar físico, social e mental.

Dessa forma, o currículo da EF salienta a saúde como conhecimento necessário ao campo escolar, buscando, conceitualmente, aproximações com a perspectiva de saúde coletiva, mas, operacionalmente, ainda não consegue diferenciar-se, do ponto de vista dos conteúdos abordados, de uma visão biologicista.

4. DISCUSSÃO

As propostas analisadas apresentam, prioritariamente, os níveis de escolarização de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mas, diante da reorganização curricular do Ensino Fundamental, com o ensino de nove anos, esses documentos acabaram por separar, didaticamente, o Ensino Fundamental em dois segmentos: o primeiro segmento do 1º ao 5º ano; e o segundo segmento, do 6º ao 9º ano.

No que diz respeito à Educação Infantil, apenas três Regiões brasileiras apresentam proposta curricular para EF: Centro-Oeste (Distrito Federal), Sul (Santa Catarina), e NE (Alagoas). O que é contraditório, haja vista que esta é a primeira etapa da educação básica, e que as propostas estaduais poderão vir a ser referência para os municípios que ainda não tem propostas.

A importância da proposta curricular para Educação Infantil também pode ser ratificada, entre outros, pelo estudo de Mello, Santos, Klippel, Rosa e Votre (2014), ao apontarem que professores com formação específica em EF, afirmam sentir muitas dificuldades em atuar nesse nível de ensino, devido às peculiaridades da criança nessa fase da vida.

Segundo Abrantes (2012, citado por Pasqualini, 2013, p.79), durante a Educação Infantil, a criança passa, em linhas gerais, por fases em que centram suas atividades: na comunicação emocional direta, pela ausência da linguagem falada e pelo desenvolvimento corporal; na atividade

objetal manipulatória, na qual os objetos/pessoas que os cercam são conhecidos e explorados por meio das sensações tato, audição, paladar; nos jogos de papéis, quando ganha destaque entre suas atividades a questão do imaginário, da projeção.

Na relação existente entre o que ensinar no contexto da saúde nos diferentes anos escolares, os Quadros 3, 4 e 5 estão inter-relacionados. No Quadro 3, destacamos o que tem sido referência sobre o que ensinar nas aulas de EF nos documentos curriculares, pois nem todas as propostas apresentam a saúde como 'temática'. O que existe são sugestões ou indicativos de conteúdos, a partir das intencionalidades.

Nas propostas dos Estados da Paraíba, Pernambuco e Bahia, os temas tradicionalmente abordados na escola (Jogo, Ginástica, Dança, Luta e Esporte) são definidos como temas, mas associados diretamente às problemáticas sociais significativas. Isso significa que os temas estão postos para que sejam problematizados a partir de diferentes contextos, e a saúde não poderá ser desconsiderada por ser uma condição humana.

As propostas dos Estados do Maranhão, Piauí e Sergipe, além dos temas acima, resgatam as 'Atividades Rítmicas e Expressivas' e os 'Conhecimentos sobre o Corpo', sob influência das diferentes abordagens pedagógicas da EF, bem como dos 'Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)', documentos oficiais que se constituíram como uma referência importante na orientação curricular para as Redes de ensino no Brasil para as diferentes áreas do conhecimento, apontando indicações de temas transversais, entre eles a saúde.

No contexto da EF, estes documentos dividiram e organizaram os conteúdos para a EF em três blocos: a) Esportes, jogos, lutas e ginásticas – trata da valorização e apreciação dessas práticas; b) Atividades rítmicas e expressivas- inclui as manifestações das danças, mímicas e brincadeiras cantadas; c) Conhecimentos sobre o corpo – indica a valorização e adoção de hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, com responsabilidade em tratar a saúde.

Sendo assim, os 'Conhecimentos sobre o Corpo' são contemplados nas propostas dos Estados do Maranhão, Piauí e Sergipe, mas cada uma delas expõe os conhecimentos sobre a saúde de forma diferente.

A proposta do Maranhão, organizada apenas para o Ensino Fundamental, apresenta os conhecimentos sobre o corpo nos 7º, 8º e 9º ano, sob dois grandes temas subjacentes: o corpo e saúde – abordando as doenças e os efeitos do exercício físico; o corpo biológico; e o funcionamento do corpo em exercício e atividades cotidianas: as mudanças corporais (idade, peso, altura).

Ao indicar como conteúdo a ser trabalhado no 7º, 8º e 9º ano, especificamente, "doenças, efeitos do exercício sobre o funcionamento orgânico: benefícios e riscos, distúrbios alimentares,

treinamento precoce, treinamento excessivo, drogas”, a proposta do Maranhão já expressava uma realidade semelhante à encontrada por Forgaça, Jesus e Copetti (2015), quando indicam ser recorrente a presença do conteúdo doença, e a saúde não ser contemplada em todos os anos do Ensino Fundamental.

Tal dado corrobora nossa compreensão de que a saúde vem sendo abordada em uma perspectiva anátomo-fisiológica, como medida protetiva de cunho individualista, que responsabiliza o sujeito pelo seu estado saúde-adoecimento, restrita a um dado momento do processo de escolarização básica.

Já as propostas do Piauí e de Sergipe, ambas voltadas para o Ensino Fundamental e Ensino médio, em relação à do Maranhão, apresentam-se de forma mais esmiuçada, buscando aumentar o grau de complexidade dos conteúdos ao longo dos anos de escolarização, e trabalhar com os conteúdos: exame biométrico; crescimento físico; percepção corporal. Os demais conteúdos são acrescidos nos anos seguintes.

Especificamente, no Ensino Médio, a proposta do Piauí aprofunda os ‘Conhecimentos sobre o corpo’ e apresenta outro tema complementar: ‘Conhecimentos sobre a saúde’. Salientamos que, para cada um desses conteúdos, existe uma lista de subconteúdos.

Os ‘Conhecimentos sobre o corpo’, a partir das noções de biomecânica dos músculos, trata da extensibilidade e elasticidade, dos tipos de fibra muscular, da função do músculo esquelético, dos fatores que afetam a geração de força, da formação, potência e resistência, da fadiga, e do efeito da temperatura, além da cinemática do movimento humano, explorando o torque articular resultante, do sistema de alavancas do corpo e o uso nas atividades diárias e laborais.

Os ‘Conhecimentos sobre a Saúde’ tratam das doenças crônicas, dos problemas decorrentes de acidentes em ambientes aquáticos, das consequências da dependência química, das atividades que beneficiam pessoas com esses tipos de patologia, e as noções sobre educação nutricional, no primeiro ano. No segundo, o foco são os acidentes domésticos, a hepatite e a tuberculose, bem como a obesidade, e no terceiro ano: a hipertensão e hipotensão arterial; acidente automobilístico; consequências (óbito, amputação de membros, trauma crânio-encefálico e raquimedular); primeiros socorros; e doenças sexualmente transmissíveis.

A abrangência quanto ao que deve ser ensinado sobre a saúde, gerou a seguinte inquietação: caberia à EF, ao trabalhar com a temática saúde, abordar tantos conteúdos? A quantidade de conteúdos determinaria a melhoria da qualidade de vida do sujeito? As crianças e jovens precisariam dominar realmente todas as questões inerentes à saúde, dada a complexidade dos conteúdos apresentados nas propostas?

Nesse sentido, o que está em xeque não é apenas a quantidade de conteúdos, mas sua interface predominantemente biológica em detrimento das relações sociais pelas quais a saúde está inserida. O documento curricular não deve ter caráter prescritivo. Caberá ao professor selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos necessários aos estudantes de acordo com a sua realidade, tratando os conhecimentos de ordem biológica e social de forma articulada, relacionando sempre teoria e prática.

No caso de Sergipe, a complexidade dos assuntos abordados vão desde o reconhecimento das alterações corporais, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio com conceitos acerca das capacidades físicas, estabelecendo relações entre estes em benefício à saúde. A proposta apresenta os 'Conhecimentos sobre o Corpo' com base no conteúdo 'Atividade Física e Saúde', explorando os conceitos básicos da atividade física, articulando com algumas temáticas emergentes (mídia, drogas, estética), mas sem qualquer relação sobre os seus determinantes.

Nos Estados de Alagoas e Ceará, a 'Atividade Física e Saúde' e 'Educação Física e Saúde', respectivamente, são os temas privilegiados. A proposta de Alagoas cita a saúde enquanto tema, mas não discrimina os conteúdos a serem aprendidos. Ao contrário, o Ceará traz um detalhamento dos conteúdos para cada ano do Ensino Médio.

O 1º ano do Ensino Médio, na proposta do Ceará, se refere à EF e Saúde (capacidades físicas, benefícios da atividade, riscos do sedentarismo, aplicação dos conhecimentos básicos na prevenção de acidentes e primeiros socorros), aos esportes alternativos como instrumentos de integração, conscientização e preservação da saúde e do meio ambiente, e às práticas de caminhadas, ciclismo, passeios, trilhas, mountain bike, orientação, rapel, arvorismo, e outros.

No 2º ano, são os conhecimentos básicos da anatomia e fisiologia, a nutrição e os primeiros socorros aplicados às manifestações da cultura corporal, e a base do treinamento desportivo que são tratados nas aulas. E no 3º ano, é oferecido o aprofundamento dos conhecimentos básicos da anatomia e fisiologia aplicadas às manifestações da cultura corporal, bem como a relação entre atividades físicas e grupos especiais.

A proposta do Ceará se aproxima bastante de Sergipe no que concerne aos conteúdos apresentados, principalmente pelo enfoque nas práticas esportivas e pelo trato com o tema lazer ou lazer ativo. Mas, essas práticas são abordadas considerando o esporte como estratégia para aprendizagem dos conteúdos acerca da saúde, e não como conteúdo principal.

A EFE precisa ser analisada como um componente curricular que não pode oferecer exclusividade a uma temática específica da cultura corporal, especialmente pela abrangência das práticas corporais, independente da estrutura utilizada pelos documentos curriculares na

identificação do que deve ser ensinado. E isso não retira qualquer mérito do trato com o conhecimento saúde nas aulas, seja por meio de eixos temáticos, de conteúdos, ou de conteúdos subjacentes.

Trabalham com a perspectiva dos eixos temáticos, os Estados do Piauí e Bahia. No Piauí, os eixos que abordam a saúde se chamam ‘Conhecimentos sobre o corpo’ e os ‘Conhecimentos sobre a saúde’, sendo este último contemplado apenas no Ensino Médio. Na Bahia, o eixo temático que aborda de forma direta a saúde é ‘Ginástica, Saúde e Estética’, contudo, dois outros eixos apontam a saúde, como por exemplo, o ‘Esporte, competição e cidadania’ que busca refletir e argumentar sobre os mitos dos esportes: saúde, ascensão social, antidrogas, e a ‘Dança, expressão corporal e artes’.

As propostas da Bahia e Piauí seguem as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p.67) que, no Art. 13, § 3º, estabelece o trabalho por eixos temáticos, entendendo ser esta a forma pela qual o trabalho pedagógico é organizado, “limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos”.

Já utilizando outra perspectiva, as propostas estaduais do Ceará e Sergipe trabalham com a terminologia conteúdos. Segundo Libâneo (2013), conteúdos são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola.

As propostas curriculares de Pernambuco, Paraíba e Maranhão também organizam o conhecimento saúde como conteúdo subjacente aos diferentes temas da cultura corporal, que segundo Carvalho (2012, p. 97), são aqueles inerentes às práticas corporais, as quais desenvolvem seu “papel na constituição da saúde individual e coletiva, imbuídas de sentidos e significados adquiridos como construções humanas”.

Vale ressaltar que, na proposta do Maranhão, o conteúdo está subjacente apenas ao tema ‘Conhecimentos sobre o corpo’, enquanto Pernambuco e Paraíba consideram a saúde como tema subjacente a todos os temas.

Em Pernambuco, a saúde se expressa na Ginástica (Identificar e sistematizar as diversas dimensões da ginástica: competição, demonstração, relacionada à saúde), na Luta (Compreender as relações entre a prática das lutas e os benefícios e malefícios para a saúde), na Dança (Ampliar a relação entre saúde e os diferentes tipos de dança), no Jogo (Sistematizar os conhecimentos dos

jogos relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde), e no Esporte (Analisar criticamente as relações entre esporte e saúde).

Reconhecemos que o conhecimento saúde organizado como conteúdo, conteúdo subjacente ou eixo temático, interferem no processo de organização curricular da EF, considerando que os conhecimentos eleitos como necessários aos estudantes são fundamentais, desde que significativos para formação humana, pois disseminam concepções de mundo, valores e padrões culturais.

Assim, o principal avanço crítico para o trato com esses conhecimentos não se apresenta na existência de temáticas emergentes (drogas, distúrbios de imagem, distúrbio alimentar, estética, doping, lesões) presentes nas propostas, mas, na forma como os conteúdos serão abordados. As propostas curriculares, ao definirem suas intencionalidades, conteúdos, metodologias, processos avaliativos, definem também a direção política da formação dos sujeitos na escola.

Souza, Pina e Lopes (2013, p. 98) nos alertam para necessidade de possibilitar aos alunos analisarem a realidade de forma crítica, desmistificando a visão funcionalista que, de forma recorrente, é associada às práticas da cultura corporal, pois a saúde relacionada a qualquer prática corporal, podendo buscar de um lado “convencer as pessoas de que a ‘ausência de saúde” é uma escolha consciente e natural de hábitos não saudáveis, por outro, busca ocultar as contradições do modo de vida/trabalho”.

Nesse sentido, a educação escolar tem o papel de oferecer o acesso ao conhecimento científico aprofundado de forma sistematizada, possibilitando aos estudantes se instrumentalizem para assumir de maneira autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social, entendendo a concepção de educação básica como direito ao desenvolvimento humano, à realização humana. É um direito dos indivíduos não só conhecer, mas dominar o que conhece para perceber a realidade em que vive e transformá-la.

Optar por uma base conceitual de saúde coletiva, pressuposto explicitado nas propostas curriculares analisadas, é mais que ponto de partida para compreender que a qualidade de vida dos indivíduos estabelece nexos e relações entre os hábitos de vida e o contexto social. Representa a construção do pensamento de que a saúde se constitui na perspectiva do direito, e a formação dos sujeitos críticos capazes de reivindicar seu direito à saúde.

Portanto, as implicações curriculares e pedagógicas dos conhecimentos anunciados nas propostas estaduais nordestinas retratam que vivemos num período de contradições de acesso ao conhecimento tecnológico e suas possíveis consequências quanto ao desenvolvimento cada vez maior das doenças hipocinéticas provocadas pelo sedentarismo, mas recorreremos à organização do

conhecimento para mudança de hábitos. “Logo, exercitar-se ou submeter-se a um regime dietético, seriam atitudes que conduziriam o sujeito à saúde ou à ausência de doenças e, óbvio, seriam responsabilidades do próprio indivíduo” (Palma, 2000, p.97).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as propostas curriculares do NE brasileiro, identificamos que o conhecimento é uma ferramenta importantíssima no processo de formação humana porque determina o que o sujeito deve aprender, de que forma e sobre quais intencionalidades. Nesse sentido, a saúde é uma temática relevante ao campo da EFE, presente em diferentes níveis de ensino.

Identificamos que os meios de organização curricular para o trato com o conhecimento partem dos eixos temáticos, dos conteúdos e de conteúdos subjacentes como subsídio para orientação ao trabalho pedagógico, nos permitindo compreender que a saúde tem sido resgatada como um tema importante que não pode ficar à margem da escola como um todo, e do componente curricular EF.

Porém, numa necessidade de afirmação, de legitimação diante das demais práticas corporais, a saúde se apresenta sob um detalhamento de conteúdo teórico que necessitaria praticamente de todo um ano letivo para dar conta das sugestões oferecidas pelos documentos dos Estados.

Os pressupostos teóricos das propostas indicam uma perspectiva de saúde coletiva, mas existem incongruências entre os fundamentos conceituais e os conteúdos vinculados ao modelo anátomo-fisiológico, abordado isoladamente, distante do contexto das práticas corporais ou mesmo dos DSS, demonstrando insuficiência para uma aproximação com a perspectiva mais ampla de saúde.

A retomada das discussões sobre a saúde na EFE desafia o campo acadêmico da área, na tentativa de buscar exatamente essas transposições do trabalho pedagógico alinhado com os fundamentos críticos da educação, da saúde, da EF, por uma prática curricular atenta à dinâmica social.

Inferimos que temos o que ensinar sobre a saúde nas propostas curriculares para EF na escola, o que já indica um grande avanço. Mas, ainda há que se atentar sobre um detalhamento de conteúdos da saúde que potencialize uma aposta mais elaborada sobre o que o professor irá desenvolver na escola: a apropriação do conhecimento científico de forma aprofundada com vistas à mudança da realidade social.

A articulação entre os conhecimentos anátomo-fisiológicos e os conhecimentos acerca dos DSS sem exclusividade para um destes é o que defendemos, mas o detalhamento dos conteúdos para o trato com o conhecimento saúde ainda demonstra serem tentativas de elaboração, demonstrando serem insuficientes para construção de um trabalho pedagógico nesta visão.

Reconhecemos como limitação do estudo o não acesso ao documento curricular de um dos nove Estados do Nordeste brasileiro, devido a sua não disponibilização digital e *site* governamental e, para aprofundamentos futuros da temática investigada, apontamos a necessidade de estudos que possibilitem uma análise da prática pedagógica do professor sobre o que tem definido com conteúdos da saúde e como tem desenvolvido metodologicamente esses conhecimentos, pois os estudos de caráter de intervenção sobre os quais a saúde e EF escolar tem sido investigadas não se propõem analisar os currículos e suas práticas.

Repensar a organização do conhecimento em torno da saúde representa fazer rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação e a prática pedagógica, pois vivemos novos tempos, mas estamos ainda assentados em velhas concepções.

Referências

- Almeida, L. A. A. (2008). *Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior*. Tese de Doutorado, Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (1.ª). Lisboa: Edições 70.
- Base Nacional Comum Curricular (2015). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasil.
- Buss, P. M. & Pellegrini Filho, A. (2007). A Saúde e seus Determinantes Sociais. *Rev. Saúde Coletiva*, 17(1),77-93.
- Carvalho, N. A. (2012). *Abordagem pedagógica de temáticas da saúde nas aulas de educação física escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife.
- Carvalho, Y. M. & Ceccim, R. B. (2006). Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: Campos, G. W. S.; Minayo, M. C. S. & Akerman, M. (Org.). *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Coleção Escola Aprendiz - Metodologias de Apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. (2008). *Secretaria da Educação*. Ceará.
- Dal-Farra, R.A & Lopes, P.T.C (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre a educação*, 24(3), 67-80.
- Decreto Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União de 23/12/96. Ministério da Educação. Brasil.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. (2013). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasil.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Piauí – Ensino Fundamental e Médio (2013). *SEDUC*. Piauí.

Devide, F. P. (2003). Educação física escolar com via de educação para a saúde. In: Bagrichevsky, M.; Oliveira, A. P. & ESTEVÃO, A. (org.). *A saúde em debate na educação física*. Blumenau: Edibes.

Eto, J. & Neira, M. G. (2014). Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1).

Forgaça, M. S., Jesus, R. F. & Copetti, J. (2015). Abordagem do tema saúde nas aulas de educação física; a realidade de um município da fronteira oeste do RS. *Conexões*, 13(1), 53-78.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. (6.ª). São Paulo: Atlas.

Gramonelli, L. C. (2014). *A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Guedes, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (1993). Educação física escolar : uma proposta de promoção da saúde. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 7 (14), 16 - 23,

Guedes, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (2002). Crescimento, composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes. São Paulo: CRL Balieiro.

Guedes, D. P & Guedes, J.E.R. P. (2007). Implicações associadas ao acompanhamento do desempenho motor de crianças e adolescentes. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 21, 37-60.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. (2.ª). São Paulo: Cortez, 2013.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. (1.ª). São Paulo: Cortez.

Mello, A. S., Santos, W., Klippel, M.V., Rosa, A. P. & Votre, S. J. (2014). Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 36(2), 467-484.

Mendes, C. L. & Gomes, P. L. (2008). Reforma e mudança nos currículos do curso de educação física: para além do senso comum. In: *II Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro. Diálogos sobre diálogos.

Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2011). *Currículo, cultura e Sociedade*. (12.ª). São Paulo: Cortez.

Nahas, M. V. & CORBIN, C. B. (1992). Educação para a aptidão física e saúde: justificativas e sugestões para implementação nos programas de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 8 (3), 14 - 24.

Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos. (2013). *Secretaria de Educação*. Bahia.

Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares gênese e consolidação em Portugal. *Educação, sociedade & culturas*. 38, 151-168.

Paiva, A.C. (2000). Ausência de sistematização do conhecimento na Proposição promoção da saúde na escola. Monografia de Especialização. Escola Superior de Educação Física – Universidade de Pernambuco.

Palma, A. (2000). Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas: uma revisão da literatura. *Rev. paul. Educ. Fís.*, 14(1), 97-106.

- Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros curriculares de educação física- ensino fundamental e médio. (2013). *Secretaria de Educação*. Pernambuco.
- Pasqualini, J.C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. In: Marsiglia, A. C. G. (2013). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de alagoas. (2010). *Secretaria de Estado da Educação e do Esporte*. Alagoas.
- Referencial Curricular Educação Física- 1º ao 9º ano- Ensino Fundamental. (2009). *SEDUC*. Maranhão.
- Referencial Curricular Educação Física. (2010). *Secretaria de Educação*. Paraíba.
- Referencial Curricular- Rede Estadual de Ensino de Sergipe. (2011). *Secretaria de Estado da Educação*. Sergipe.
- Relatório da Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde: *As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil*. (2008). Ministério da Saúde.
- Rodrigues, S. L. C. (2000). Educação física e saúde: superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- Santiago, E. & Batista Neto, J. (2012). Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 125-142.
- Soares, C. L. (2012). Educação física: raízes europeias e Brasil. (5ª). Campinas: Autores Associados.
- Souza, C. E.; Pina, L.D & Lopes, M. J. (2013). As relações entre esporte e saúde no capitalismo: tematizando contradições na educação escolar. In: Reis et al (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação física*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Sousa, F. C. & Souza Júnior, M. (2013). O currículo e a educação física na rede Estadual de Pernambuco. *Pensar a Prática*, 16 (1), 3-21. Acesso em maio 5, 2015, em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/13003/13756>.
- Souza Júnior, M. (2007). *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. Tese de Doutorado, Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Souza Júnior, M. B. M. (2014). *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História !* Recife: EDUPE.
- Souza Júnior, M.; Melo, M. S. T. & Santiago, E. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, 16 (3). 31-49.
- Tenório, K. M. R. (2012). *O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para educação física escolar: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife.

Sexto artigo – em elaboração

O ENTENDIMENTO DA LUTA EM DIFERENTES PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL²⁸

Flávio Roberto Carneiro de Medeiros
Marília Freitas Lacerda
Marcílio Souza Júnior

Resumo: O objetivo desse trabalho foi identificar a Luta como conteúdo presente nas propostas curriculares em âmbito nacional, analisando sua organização teórica para o ensino da Educação Física no Brasil. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de uma análise da literatura e documental de diferentes propostas curriculares a nível estadual e para análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo categorial por temática. Identificamos que a Luta está presente na maioria das propostas curriculares analisadas num total de 17, exceto em 2, Alagoas e Santa Catarina, no entanto, algumas delas apresentam diferenças em sua fundamentação teórico metodológica, por exemplo, ao não tratar a Luta em todos os anos escolares/níveis de escolarização; ao abordar algumas de suas manifestações como Dança, Jogo ou Esporte, e negligenciar a Luta como uma área de conhecimento singular; ao não apresentar um conceito acerca da Luta; entre outros. Por este e outros motivos consideramos que algumas propostas valorizam o trato da Luta enquanto outras a tratam apenas de forma superficial e limitada, não havendo um caráter de ensino, ou seja, deixando de pedagogizar esta temática como um conhecimento específico da Educação Física Escolar. Concluí-se daí que a Luta deve ser considerada um elemento da cultura corporal do ser humano desde o ambiente da escola.

Palavras-Chaves: Educação Física, Luta, Propostas Curriculares, Ensino da Luta.

INTRODUÇÃO

O intuito em investigar sobre esta temática se deu inicialmente pela necessidade que os pesquisadores identificaram com base nas suas experiências com a educação básica e no ensino superior, por meio da formação inicial e continuada em compreender com maior clareza as características que compõem a Luta e o seu entendimento para o ensino no âmbito da Educação Física Escolar (EFE). Além de que no Brasil há poucas produções com esse objeto de estudo direcionado à área escolar, como mostra uma pesquisa realizada por Correia e Franchini (2010), que constatou que há poucas pesquisas sobre a Luta no Brasil, fato evidenciado ao analisarem 11 periódicos nacionais no período de 1998 até 2008 e constatarem que dos 2561 artigos encontrados, apenas 75 (ou 2,93%) eram sobre Luta. Com isto, percebemos que há uma carência de estudos sobre

²⁸ Texto resultante da análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE); com bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

este tema, o que prejudica a inserção da mesma no meio educacional e social, já que para muitos ela é considerada um ato de violência. Ainda segundo Correia e Franchini (2010), é muito baixo o número de artigos que abordam os aspectos pedagógicos da Luta e de suas diferentes modalidades. A maioria dos artigos encontrados trata nas temáticas da fisiologia ou do comportamento motor.

Por isso, é importante a realização de um estudo que busque destrinchar conceitos, concepções, nomenclaturas, principais referências de apoio ao entendimento da Luta, entre outros. Para que se possam tratar elementos histórico-culturais da Luta e que estes sejam pedagogizados na EFE, podendo nossos estudos, contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas, com o intuito de legitimar a Luta como um conteúdo presente nas aulas de EFE. Diante disto, buscamos analisar diferentes propostas curriculares a nível estadual, das cinco regiões do Brasil, que servem como referência a EFE e que estão inseridos no sistema educacional brasileiro.

Para tanto, nosso estudo teve como objetivo identificar a Luta como conteúdo presente nas propostas curriculares em âmbito nacional, analisando sua organização teórica para o ensino da Educação Física no Brasil.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, nesta a preocupação maior é com o aprofundamento e a abrangência da compreensão. Nessa perspectiva busca-se o esgotamento da informação, tornando capaz de “refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2004, p. 102), aspecto este, contemplado a partir da análise das diferentes propostas curriculares.

Neste estudo, foi realizada uma análise da literatura e documental, a qual ocorre quando, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, isto é, ainda são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO 2007, p. 123), realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Neste trabalho, as fontes utilizadas para pesquisa foram oriundas de documentos oficiais legais disponíveis em versão digital e online, denominados de propostas curriculares dos Estados brasileiros.

Baseando-nos em Tenório et al (2012), podemos dizer que a proposta curricular tem origem no currículo, no entanto é mais específica, estabelecendo uma relação mais adjunta com o projeto político pedagógico da escola, será vivenciada e nela expressarão os elementos do contexto

histórico, da intencionalidade, dos conteúdos, aspectos metodológicos e da avaliação. É importante ratificar que irão surgir nomenclaturas diferentes como: orientações curriculares, diretriz curricular, referencial curricular, caderno curricular e orientações teórico metodológicas. No entanto utilizaremos a nomenclatura “proposta curricular”.

As propostas curriculares disponibilizadas no formato online para nossas análises e utilizadas foram: Acre; Alagoas; Distrito Federal; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Paraíba; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul; Rondônia; São Paulo; Santa Catarina; Sergipe; e Tocantins, totalizando um número de 19 Estados brasileiros contemplados. Quanto à proposta curricular do Amapá, não tivemos acesso no período de pesquisa das fontes que seriam utilizadas para as análises, por isso, ela não foi inserida no trabalho. No entanto ela atualmente já se encontra disponível online. As propostas curriculares dos demais Estados não se encontravam disponíveis no período de realização desta pesquisa que teve duração de um ano no período de 2012 a 2013.

Para tratar e analisar os dados obtidos foi realizada uma análise de conteúdo categorial por temática Bardin (2011) a partir da análise das propostas curriculares. Diante disto, houve a busca online e leitura das propostas, logo após foi construído um quadro para a distribuição dos dados que foram extraídos das propostas curriculares, por meio de categorias analíticas e empíricas com o suporte de unidades de contexto e unidades de registro, para que em seguida realizássemos as inferências de acordo com as análises e discussões com a literatura. A partir de categorias analíticas relacionadas à Luta, surgiram às categorias empíricas, que são: a presença da Luta nas propostas; a nomenclatura da Luta nas diferentes propostas; as referências acerca da Luta que serviram como embasamento para as propostas, que foram os conhecimentos tratados na construção deste estudo; e por fim o conceito que a proposta curricular apresenta para a Luta.

O CONHECIMENTO SOBRE A LUTA

Para o ensino da Luta nas escolas, torna-se fundamental entender suas diferentes características, como sua evolução, sua prática na pré-história, no período clássico da humanidade e como foi desenvolvendo-se até a atualidade. Compreendemos que a Luta possui diferentes significados de acordo com o contexto ao qual está inserida e desde os tempos remotos, como na pré-história, ela influencia e é influenciada pelos indivíduos. A partir disto, identificamos que o conhecimento histórico da Luta se faz essencial no âmbito da EFE para seu entendimento e torna-se relevante ao processo de ensino e aprendizagem. Ao conhecer sua origem e percurso no tempo

cronológico das sociedades, nossa compreensão é ampliada pelo fato de novos direcionamentos surgirem e posteriormente novas inquietações, e assim relacioná-la com as diferentes culturas (BREDA, et al., 2010). No entanto, hipóteses surgem no intuito de descobrir ou quem sabe redescobrir onde o fenômeno da Luta tem origem.

Desta maneira, se considerarmos a Luta a partir da pré-história, podemos dizer que ela surgiu a partir da necessidade mais primitiva e básica do ser humano, a sobrevivência, onde o homem tinha que lutar para conquistar algo, desde o seu próprio alimento e o seu território até a liderança do seu grupo (PIO, 2011). Esta última, segundo Archanjo (2005 p. 1) foi um dos primeiros motivos pelos quais o homem começou a lutar. O homem pré-histórico lutava para defender seus interesses, atacava e defendia-se, não apenas contra seu semelhante, mas também contra espécies de animais, atos pelos quais o tornava um ser nômade que precisava superar a rudicidade do contexto (VIANNA e DUINO, 1999). Mesmo que não tenha ainda adquirido a compreensão do ato de lutar como ocorre na atualidade, a Luta já caracterizava um conflito/combate (mesmo que não houvesse a consciência/intenção de ser), onde para sobreviver, o indivíduo tinha que enfrentar o outro em busca de saciar sua necessidade e de seu grupo. Tudo indica que era uma ação impulsiva, onde ele buscava sua sobrevivência através da força física e utilizando-se do que lhe fosse disponível em seu ambiente.

Conforme Archanjo (2005), as formas de lutar pelo poder, buscando o uso da força física foram superadas, devido à produção de utensílios para a caça, bem como, para a defesa de possíveis invasões, logo a Luta passou a ter um sentido diferente, não se lutava apenas para conquistar o alimento, já que ao polir a pedra, ele se dedicou também à cultura, à domesticação de animais, ao domínio do fogo, em construir cidades lacustres, proporcionando a aprendizagem e domínio da agricultura, deixando de ser nômade e passando a se estabelecer em locais fixos.

No entanto, ainda segundo Archanjo (2005), nem todos os povos desenvolveram-se ao mesmo tempo, o que foi motivo para o surgimento de guerras. Assim, o homem que antes lutava pela conquista do seu alimento e para defender sua sobrevivência, agora lutava pelos melhores territórios, sob o domínio dos metais e da fabricação de armas mais sofisticadas. Logo, as atividades guerreiras foram o principal fato que colocaram a Luta corpo a corpo, na prática diária dos povos do mundo nos próximos séculos de existência do homem (ARCHANJO, 2005). E ainda segundo Archanjo (2005), pode-se dizer que o surgimento da organização social do Estado acarreta o desenvolvimento dos estilos de Luta, como no Antigo Egito, na China, na Grécia Antiga e no Império Romano, por haver a divisão de várias classes, e conseqüentemente uma hierarquização. Enquanto umas defendiam a hegemonia do seu poder e de sua superioridade, outras se preparavam para lutar

contra a repressão destas, para assim poder conquistar seus interesses. É daí que surge o desenvolvimento dos estilos de Luta, pois, a classe superior impõe regras para garantir a proteção do seu grupo e para que a classe menos favorecida siga e respeite. Provavelmente estes soldados praticavam algum tipo de Luta para aplicá-la contra a classe menos favorecida, esta por sua vez também desenvolve o seu próprio estilo para se defender. Logo, podemos considerar que “a partir do período clássico, a criação dos diferentes estilos de Luta ocorre como respostas para defender-se da repressão social imposta em forma de dominação” (LACERDA, 2013).

Através dessas diferentes indicações ao surgimento da Luta, podemos perceber que a mesma representa uma relação cultural, pois os diferentes tipos que surgiram, estão bem próximos das características próprias de cada povo, já que são criados de acordo com a necessidade destes. Por isso, a Luta é uma prática corporal construída historicamente através de hábitos culturais de diferentes povos e etnias (PIO, 2010; SILVEIRA *et al*, 2011). Possui diferentes significados ao longo do tempo e dependendo do contexto em que ela está inserida, seu objetivo pode ser para defesa pessoal, preparação para a guerra, prática religiosa, esporte e nas sociedades atuais como conteúdo da EFE.

A LUTA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Luta por ter se desenvolvido em diversos contextos sociais, apresenta diferentes significados, concepções e classificações. Atualmente pode ser praticada como esporte, como lazer, para o bem estar, e que no âmbito da Educação Física escolar passa a ser sistematizada como conteúdo. No entanto, com base no que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não podemos considerá-la apenas como um combate com combinações de ataque e defesa entre duas ou mais pessoas com o objetivo de subjugar o outro (BRASIL, 1998). Pois ela é um elemento histórico e traz consigo um acúmulo cultural muito valioso, sendo sua prática importante para a sociedade. Devendo ser passado seus conhecimentos, para as gerações seguintes e também compreender as que nestas são desenvolvidas, neste caso, sendo tratada na escola por meio do componente curricular Educação Física (BETTI, 1991; SOARES, 1996; DAOLIO, 2004; DARIDO e RANGEL, 2005; CORDEIRO, 2011; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011). E por assim dizer, a Luta é considerada um elemento da cultura corporal do ser humano. Portanto, um conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física, a qual segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 39):

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Assim a Luta é considerada um dos elementos da cultura corporal e faz parte das representações simbólicas do homem, que nas aulas de EFE ao ser tratada como um dos conteúdos relevantes e que devem ser abordados pedagogicamente, proporcionam aos alunos estudos no universo de suas diferentes situações. Então, reduzir a Luta nas aulas de EFE a apenas o ensino das técnicas específicas de suas modalidades, não é o mais importante. Por isso inserir também a historicidade da Luta é fundamental, uma vez que ela faz parte das representações socioculturais e evolução do homem, além de apresentar diferentes contextos acerca deste tema (Coletivo de Autores, 2012). Pois, a aula de EFE não tem como objetivo formar um lutador profissional, mas sim, um ser que compreenda a Luta como conhecimento social, e que passou por muitas conquistas para se chegar ao que é hoje, característica que a permite no futuro, receber novas atribuições com novos significados. Diante disso, é importante levar em consideração o que fala (NASCIMENTO, 2008, p. 47):

[...] a escola definitivamente não será o local de formação do “lutador” de específica modalidade de Luta, e sim do cidadão que poderá: experimentar, usufruir da experiência singular de se opor em situação de combate corporal, contemplar e formar opinião em relação a estas atividades e a respeito de suas trajetórias históricas, a forma como se apresentaram no passado e se apresentam na atualidade nos diversos segmentos sociais juntamente com os significados que foram e lhe são atribuídos.

O trato da Luta como conhecimento na escola é importante para que se possa conhecê-la como participante das representações sociais que estiveram e ainda estão presentes no cotidiano dos diferentes povos e por isso não deve ser compreendida e tratada como uma mera atividade que busca complementar o ensino de outros conteúdos da EFE, já que traz consigo um acúmulo histórico próprio que não deve ser negligenciado aos alunos.

A respeito da importância de se trabalhar a Luta como um conteúdo e valorizá-la como tal, os PCNs de 1998, que direcionam orientações ao ensino da EFE, e que trazem contribuições para que os alunos tenham uma condição de acesso com qualidade ao conhecimento elaborado e construído socialmente pelo ser humano (BRASIL, 1998), reconhecem que para o exercício da cidadania, há a necessidade de vivenciar dentre várias práticas, a Luta, a partir de condições

adequadas e satisfatórias ao ensino. Isto não abrange apenas a Luta, que é o objeto de estudo desse trabalho, mas, já que os conteúdos nos PCNs são divididos em três blocos, e estando a Luta presente em um destes, ao lado do Esporte, do Jogo e da Ginástica, podemos assim considerar sua importância como um dos conhecimentos reconhecidos como necessários para a aprendizagem e formação do aluno no âmbito da EFE na Educação Básica.

Atualmente a Luta é considerada pelos PCNs como um dos elementos da cultura corporal. Conceituada como disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusões, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998).

DIALOGANDO COM AS PROPOSTAS:

Na análise acerca da presença da Luta nos documentos referentes às propostas curriculares, identificamos que a mesma está presente em 17 das 19 propostas analisadas, exceto em duas: na de Alagoas e na de Santa Catarina. Estas duas não justificam tal ausência, no entanto, a primeira diz que os conteúdos Jogo e Esporte serão abordados de forma a constituir uma influência basilar para os demais: Ginástica e Dança. Diante de tal situação, as propostas de Alagoas e de Santa Catarina, que entre todas analisadas neste trabalho, não trazem a Luta em nenhum segmento de escolarização e não a citam em nenhum momento, apresentam certa fragilidade quanto à totalidade dos conhecimentos a serem abordados nas aulas de EFE. Isto pode resultar em situações desfavoráveis para a compreensão do professor e a aprendizagem do aluno, devido à ausência de um conceito, que é o ponto de partida para qualquer estudo.

Nesse sentido, percebemos que há supremacia de uns conteúdos em detrimento de outros, consideramos este um fato negativo, pois assim como outras representações constituintes da cultura corporal, a Luta é uma manifestação importante e também deve ser tratada pedagogicamente no âmbito escolar (RUFINO e DARIDO, 2011).

Destarte, ao apresentar um conteúdo a ser tratado na EFE, não se pode desconsiderar outros que de modo particular, também são importantes, pois de alguma maneira estão presentes no cotidiano dos alunos. Ao ser tratado o conhecimento da Luta e a vivência de suas práticas, os alunos estarão tendo o contato com uma parte da cultura que é tão importante para a compreensão de aspectos relevantes da humanidade. Como tal, desmitificar dentre diferentes questões, a violência, a qual faz parte da sociedade e em alguns casos do próprio contexto escolar, uma vez que a Luta é caracterizada ao ser tratada na escola, como incentivadora para o aumento da violência

(NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007). Ao ser tratada pedagogicamente nas aulas de EFE, o professor tem a condição de apresentar a Luta como um conhecimento importante a formação do cidadão e assim explicar que o seu ensino nada tem a ver com violência ou briga como comumente tem sido associada pela sociedade.

Um aspecto importante do conteúdo Luta é com relação a qual eixo temático ele faz parte em algumas propostas curriculares. Na proposta de Minas Gerais (s.d.), a Luta não pertence a um eixo temático próprio, e pouco se fala da mesma de maneira mais específica, ou seja, por meio das diferentes modalidades de lutas sistematizadas, e nem como fenômeno. Nesta, é apresentada apenas a capoeira (nas dimensões: do Jogo, da Dança e da Luta) como conhecimento do eixo temático Jogo, além de ser definida como um componente obrigatório a ser trabalhado na EFE. Nessa proposta, também são apresentadas outras modalidades de Luta, como elementos da cultura oriental: karatê, muay thay, kung fu, aikido, tae kwon do, tai chi chuan, ioga²⁹. Estes estão presentes no eixo temático de Ginástica, mas como elementos que não são obrigatórios. Em suma, criticar a falta de um eixo temático próprio para o ensino da Luta torna-se essencial, pois estando presente, haverá maior espaço para se tratar de suas particularidades, o que contribui para que seja valorizada e entendida como um conteúdo relevante para se tratar na EFE. Logo, não basta a Luta estar presente na proposta, é preciso também ser tratada pedagogicamente de uma forma que exista diferença entre os conhecimentos.

Esta ausência de um eixo temático próprio para a Luta na proposta de Minas Gerais poderia ser considerada como sua desvalorização como conteúdo para a EFE, mas ao tratar a capoeira como um elemento obrigatório, a proposta fala que seja qual for à categorização que se dê à capoeira, não se pode negar que é uma prática corporal viva em nosso país, carregada de simbologias, conhecimentos e histórias. Por isso mesmo, legítima de ser analisada, compreendida e vivenciada. Assim entendemos que a proposta do Estado de Minas Gerais, valoriza a capoeira por tratar-se de um elemento que apresenta grande importância histórico-cultural para o Brasil, pois ela segundo Vieira e Assunção (2008), “passou a ser vista como folclore exótico, digno de preservação e matriz de uma luta genuinamente brasileira”. Isso pode justificar a presença da capoeira como único tipo de Luta tratada pedagogicamente, mesmo esta estando no eixo temático Jogo. Ao passo que, apesar da valorização da cultura genuinamente brasileira (a capoeira), a proposta apresenta à possibilidade de serem tratadas as modalidades de Luta que fazem parte da cultura de outros países, neste caso a cultura oriental.

²⁹ Tradicional disciplina física e mental originária da Índia, que não se utiliza de ataque, defesa e controle, logo, não pode ser caracterizada uma modalidade de Luta como é definido pela proposta.

Diante deste contexto, com relação à presença da Luta nas propostas curriculares, podemos identificar que pelo fato da mesma aparecer na maioria das propostas analisadas, o que se nota é a presença do conteúdo apenas por meio de algumas modalidades, ou seja, são poucas as propostas curriculares que buscam tratar a Luta em sua totalidade, através de discussões acerca de sua historicidade, características, fundamentos, contextos sócio-culturais que se encontra, para enfim se estudar as diferentes formas dela ser praticada, isto é, na forma de modalidades específicas.

Para a compreensão do conceito que as propostas curriculares apresentam para a Luta, identificamos que elas se aproximam, visto que a maioria trata o seu conceito tomando como base os PCNS. Os quais são documentos que orientam a elaboração das propostas curriculares de acordo com a realidade de cada Estado. Assim os PCNs que são referência central nas propostas foram organizados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo (BRASIL, 1998).

Percebemos com isso, que esta necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo, de certa forma tem sido aplicada, pois ao menos em relação ao conceito de Luta, a maioria das propostas curriculares estaduais está baseada nos PCNs. No entanto, o aspecto da identidade do Estado, no qual diversas características estão atreladas, muitas vezes não é levado em consideração. Com isso reconhecemos a seguir as propostas curriculares que utilizam o conceito de Luta a partir desse documento, que são: Acre (2010), Distrito Federal (s. d.), Espírito Santo (s. d.), Goiás (2007), Maranhão (s. d.), Mato Grosso (s. d.), Mato Grosso do Sul (s. d.), Paraíba (2010), Pernambuco (2010), Rondônia (s. d.), Rio Grande do Sul (2009), Rio de Janeiro (s. d.) e Sergipe (2007), totalizando 13 propostas.

Porém, algumas propostas curriculares como, Paraná (2008), Minas Gerais (s. d.), São Paulo (2008) e Tocantins (2009), apresentam um conceito ou um entendimento diferente dos PCNs, que definem a Luta como, “disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 1998, p. 37), assim apresentando uma perspectiva diferente ao entendimento da Luta.

Em algumas propostas como é o caso das orientações teórico-metodológicas de Pernambuco – OTMs (2010), uma diferença surge relacionada às demais, pois nesta proposta não se trata o conceito de Luta apenas baseando-se nos PCNs, mas também no Dicionário da Educação Física (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2008). Este por sua vez conceitua a Luta como um combate corpo-a-corpo - que é imprescindível para que ela ocorra – sem armas, entre duas pessoas. A

possibilidade de utilizar de outras fontes enriquece o trato pedagógico e a materialização do conhecimento na EFE, o que reflete positivamente no ensino da Luta, fazendo com que seu entendimento e análise por parte do aluno e também pelo professor, aconteçam de forma ampliada, ou seja, considerando todas suas características, particularidades, que a fazem ser um conhecimento tão rico e diferente dos demais tratados em aula.

Já a proposta curricular de São Paulo não apresenta diretamente um conceito, pelo fato de não tratar o fenômeno em sua totalidade, isto é, destacando suas manifestações, porém a proposta é baseada na perspectiva da cultura de movimento, conceituando a Educação Física como o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas, nas ginásticas etc (SÃO PAULO, 2008). Afirmar que a Educação Física trata da cultura de movimento, faz com que se priorize a dinâmica sociocultural na explicação das ações humanas (DAOLIO, 2004, p. 18).

A proposta curricular do Paraná, como dito anteriormente não apresenta o conteúdo Luta baseado nos PCNs, mas traz um conceito próprio para a mesma: de maneira geral, as lutas estão associadas ao contato corporal, a chutes, socos, disputa, quedas, atitudes agressivas, entre outros. Apesar disso, elas não se resumem apenas a técnicas, que também são importantes de serem transmitidas, pois os alunos devem ter acesso ao conhecimento que foi historicamente construído (PARANÁ, 2008), contextualizando a Luta como um fenômeno.

Tratando-se da proposta curricular do Estado de Tocantins, esta também apresenta um conceito próprio para a Luta, o qual é definido como atividades que combinam ações de ataque e defesa, levando o aluno a possuir domínio de si mesmo e de seus oponentes de forma segura e eficiente, adotando procedimentos de prevenção de incidentes e correção postural, valorizando regras de comportamento e atitudes (TOCANTINS, 2009). Percebemos nesta proposta, a existência de um viés diferente dos demais para a Luta ao relacioná-la com aspectos da saúde do corpo e de conduta.

Para a proposta de Minas Gerais (s. d.), a qual apresenta a capoeira como conteúdo obrigatório entre os demais para a EFE, não é apresentado um conceito geral para a Luta, na qual a capoeira se insere como uma de suas manifestações. Mas, já que apresenta a capoeira nas dimensões do Jogo, da Dança e da Luta, termina por conceituá-la em cada uma destas dimensões e em relação à dimensão da Luta, diz que a mesma remonta às origens da manifestação e se expressa por meio de golpes desequilibrantes, traumáticos, acrobáticos, numa alternância de ataques e defesas (MINAS GERAIS, s.d.). O fato de ser estudada a capoeira, mesmo com toda sua importância para a sociedade brasileira, ao invés do fenômeno Luta, identificamos uma sobreposição de

conteúdo, pelo fato de não existir um eixo temático nomeado como Luta, e sim um eixo temático específico sobre os conhecimentos da capoeira, o que pode resultar numa má formação de conceitos e entendimentos por parte dos estudantes ao se depararem com uma única modalidade de Luta ao contrário do fenômeno em si, o qual é mais amplo, por abranger inúmeros conhecimentos comuns a diferentes modalidades.

Podemos então ratificar a importância de analisar os conceitos de Luta abordados em cada uma das propostas curriculares, apesar de a grande maioria seguir as recomendações dos PCNs e de algumas poucas trazerem elementos diferentes, assim como se basearem em outras referências, não se percebe importantes orientações para o trato pedagógico da Luta, pois o que mais é levado em consideração são os elementos motores e técnicos no trato com este conhecimento, com exceção de algumas propostas como é o caso da de Pernambuco (2010), que apresenta para os diferentes níveis de escolarização, orientações do que trabalhar e como trabalhar em cada série/ano escolar, logo se pode diferenciar e compreender quais são os sentidos/significados atribuídos para a Luta em cada um desses Estados, como o de estimular o entendimento da Luta como um conhecimento advindo da realidade cultural e social da humanidade. Ao comparar os conceitos aqui dispostos pelas propostas, encontramos muitas aproximações, principalmente ao terem como foco o olhar para os elementos de ataque, de defesa e de controle, como determinantes a identificação de uma prática como Luta, até porque em sua maioria são baseados no conceito dos PCNs (BRASIL, 1998), por outro lado, existem propostas que se destacam ao apresentarem um conceito próprio.

Uma vez que hoje os diferentes tipos de Luta em sua grande maioria se apresentam como sistemas de conhecimentos perpassados por uma regularidade fundamental, ou seja, elas envolvem sempre a situação básica das ações/categorias fundamentais como atacar, defender e controlar (PIO, 2010), que somados a outras características, tais como, o contato físico proposital que é essencial a Luta, no intuito de subjugar o adversário que se apresenta como seu oponente(s)/alvo(s) e que diante do contexto também assume as mesmas características do seu adversário, tornando o oponente e alvo também, por meio de regras e da situação de imprevisibilidade decorrente do confronto (GOMES, *et al.* 2010), faz com que sejam compreendidos de uma forma diferente do Jogo e do Esporte, que são conhecimentos que até apresentam terminologias iguais a Luta, mas que apresentam significados diferentes.

Estas ações/categorias estão presentes nesses conceitos, por exemplo, nas propostas curriculares de Minas Gerais (s.d.), quando fala: (...) numa alternância de ataque e defesa; e em Tocantins (2009, p. 97) quando fala: (...) atividades que combinam ações de ataque e defesa; também estão presentes nas propostas curriculares: Acre (s.d.); Distrito Federal (s.d.); Espírito Santo

(s.d.); Goiás (2007); Mato Grosso (s.d.); Mato Grosso do Sul (2007); Maranhão (2009); Paraíba (2010); Pernambuco (2010); Rondônia (s.d.); Rio de Janeiro (2010); Rio Grande do Sul (2009); Sergipe (s.d.), que são baseadas nos PCNs, pois neles também falam: (...) combinações de ataque e defesa. Logo, é evidente que nessas ações/categorias apresentam-se suas especificidades, sendo trabalhadas de acordo com a prática exercida dentro de cada contexto.

Na análise da categoria empírica referente à nomenclatura da Luta nas diferentes propostas curriculares. É importante explicar que esta categoria explica-se porque nas diferentes propostas, a Luta está presente como: arte (s) marcial (is), apenas como Luta ou também em algumas podemos encontrar Luta e artes marciais referindo-se ao mesmo contexto, ou seja, sinônimas. No entanto, é interessante esclarecer que existem peculiaridades. Segundo (YONEZAWA, 2010), as artes marciais são artes guerreiras que possuem o combate como caminho e não como objetivo. Ainda segundo (YONEZAWA, 2010), as artes marciais não se restringem ao combate, contudo não existem sem ele, já que, apesar de serem formas sistemáticas de lutar voltadas a fins militares, elas formam um corpo de conhecimentos e tradições de base oral e prática que alcançou outras dimensões, como a literatura, o teatro e o cinema (APOLLONI, 2004). Portanto, conclui-se que toda arte marcial é considerada como uma manifestação de Luta, mas nem toda Luta pode ser considerada uma Arte Marcial, como é o caso da esgrima, do boxe, entre outros. Com isso fica evidente que a Luta e artes marciais se completam, mas que não são sinônimas.

Existem ainda algumas propostas que tratam a Luta como uma atividade rítmica expressiva, pois em uma de suas modalidades, a capoeira, também é considerada como Dança ou Jogo, dependendo do contexto ao qual está inserida, como exemplo, identificamos que na proposta do Distrito Federal (s. d.) a nomenclatura que se utiliza é a atividade rítmica expressiva, onde é trabalhada a capoeira. No entanto, não se sabe bem em qual viés a capoeira é tratada (Luta, Jogo ou Dança). Observamos também que em um determinado momento a proposta do Espírito Santo (s. d.) também a trata como atividade rítmica expressiva, contudo, prevalece à nomenclatura Luta no decorrer da proposta. É importante deixar claro que consideramos relevante analisar esta questão de que Luta e as artes marciais são unívocas, tomando como base as propostas curriculares, pois isto reflete diretamente na prática pedagógica do professor, já que estas apresentam alguns elementos diferentes entre si e que ao serem ensinados pelo professor pode acontecer de algum destes deixarem de ser tratados.

Em contrapartida, as propostas do Acre (2010), de Goiás (2007), do Maranhão (2009), de Mato Grosso (s.d.), de Minas Gerais (s.d.), da Paraíba (2010), do Paraná (2008), de Pernambuco (2010), do Rio de Janeiro (2010), do Rio Grande do Sul (2009), de Rondônia (s.d.), de Sergipe (2007)

e de Tocantins (2009), apresentam o termo Luta como nomenclatura e não trazem nada a respeito das artes marciais. Já a proposta de São Paulo (2010) e Rio Grande do Sul (2009) apresentam as artes marciais também. Porém em São Paulo utiliza-se em alguns momentos a Luta e a arte marcial como sinônimas (exemplo lutas/artes marciais) ao referir-se a Luta. Na proposta do Rio Grande do Sul (2009) é apresentada a Luta como nomenclatura e propõe para ser tratado nas aulas o conceito de artes marciais. Identificamos que apesar de ser importante saber a nomenclatura que as propostas utilizam, fica claro o quanto não há um entendimento único ao se discutir sobre a Luta.

Por fim, acerca da categoria que trata sobre as referências que as propostas curriculares utilizam em sua fundamentação teórica para tratar a Luta, encontramos poucas propostas que utilizam autores para contribuir no enriquecimento da prática pedagógica do professor ou até mesmo para servir de base para aqueles que não têm aproximação com esse conteúdo.

A proposta de Pernambuco, em seu referencial tratando-se da Luta, apresenta algumas contribuições de Cordeiro e Pires (2005), que destacam para o ensino deste conhecimento a relevância de se discutir a realidade que o cerca, na busca pela desmistificação dos temas que supostamente estariam atrelados como a violência, que fogem dos princípios filosóficos e humanos, assim como a ênfase pelo ensino de modalidades de Luta da cultura brasileira, aspecto apontado também pelo Coletivo de Autores (2012). A proposta da Paraíba também apresenta Cordeiro e Pires (2005). A proposta curricular do Maranhão apresentou em seu referencial teórico contribuições de Robson e Robson (2005), que da mesma forma que a de Pernambuco, também apresenta um destaque para elementos da cultura brasileira, como a abordagem da capoeira como tema para as aulas de EFE. Na proposta de Minas Gerais são apresentadas contribuições de Esteves (2004), Campos (1990 *apud* ESTEVES, 2003) e ainda Falcão et al (2005), que prezam pelo ensino da capoeira e apontam dimensões para esta, como no âmbito da Luta, da Dança e Arte, do Esporte e da Educação, o que permite um olhar amplo, mas também abstrato ao olhar do discente, devido as diversas perspectivas imbricadas a capoeira. Na proposta do Estado do Paraná (2008) utilizou-se de algumas contribuições de Falcão (2003), tratando-se brevemente da capoeira, além de Cordeiro Jr. (1999) que destaca o quão rico são as modalidades de Luta e por qual motivo surgiram. Na de Mato Grosso (s. d.) foram apresentadas contribuições de Kunz (2009), que preconiza pela leitura crítica dos fatores associados a Luta, como a ludicidade, a cultura e a historicidade, e do Coletivo de Autores (2012).

O que é há de predominante entre todas as propostas é a utilização dos PCNs, estando algumas dessas, mais detalhadas enquanto outras não. Enquanto que as propostas do Paraná (2008), Minas Gerais (s. d.), São Paulo (2008) e Tocantins (2009), abordam a temática da Luta a partir

de conceitos próprios. Já as demais propostas curriculares analisadas nesta pesquisa não apresentaram nenhuma referência (nenhum autor) que trate da Luta como conhecimento da EFE.

É importante destacar que estas propostas curriculares citadas acima, buscaram autores que tratam sobre a Luta, para enriquecer sua fundamentação teórica. Considera-se que estas são propostas diferenciadas e que podem contribuir para o trabalho do professor, mais que aquelas que não apresentam nenhum autor como referência. Pois é preciso orientar tanto teoricamente quanto metodologicamente o professor, não só apresentando o que deve ser tratado ou as possibilidades metodológicas, mas onde ele pode buscar referências para melhorar seu exercício de docência e também o processo de aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Luta ao ser tratada pedagogicamente no âmbito da EFE deve ser entendida como um fenômeno social que por assim ser, possui vários significados nos diferentes períodos da humanidade, que colaborou com a própria evolução social do ser humano, resultando na criação de diversas sociedades até aos achados da atualidade, pois proporcionou ao ser humano lutar pela sobrevivência até se manter como um cidadão com responsabilidades e que vive em interação com outras pessoas nas mesmas condições. Consideramos que a Luta por ser tão importante histórica, social e culturalmente, deve fazer parte da vida das pessoas, estando presente nas escolas. Neste estudo identificamos que há a intenção de incluí-la na EFE, já que na maioria das propostas analisadas o conteúdo está presente.

Por percebermos que a Luta esteve presente na maioria das propostas curriculares, porém apresentando algumas diferenças em sua fundamentação teórica, como ao não apresentarem o mais simples que é um conceito, podemos dizer que faltam estudos que possam contribuir para o seu trato pedagógico nos diferentes Estados.

No que se refere aos dados encontrados no estudo, percebemos que em relação aos conceitos acerca da Luta identificados nas propostas curriculares, se destacam dois aspectos relevantes. O primeiro trata-se da predominância da utilização do conceito de Luta pelas propostas definido pelos PCNs. E o segundo está relacionado à ausência de um conceito específico, isto se dá principalmente nas propostas que não a tratam como conhecimento da EFE.

Logo, esta ausência do trato da Luta somada à falta de instrumentos/estudos para qualificar o trabalho do professor, pode resultar no aumento de sua desvalorização nas escolas e assim negligenciar o seu conhecimento, para a formação e qualificação dos estudantes.

Há de convir que ainda com poucos estudos específicos que tratem sobre a Luta como um eixo temático da EFE, nota-se que existe a tentativa de fazer com que a mesma seja um conteúdo tratado pedagogicamente na aula de EFE. Mesmo que muitas vezes isso não ocorra pela falta de domínio das técnicas por parte do professor, ou ainda pela concepção de que a Luta incentiva à violência, que popularmente é atrelado a sua prática. Merece ressaltar que para desmistificar essa concepção mal atribuída, as propostas propõem sempre que sejam abordadas as questões que diferenciam a Luta como uma prática social organizada da briga, a qual se apresenta como uma prática desorganizada, assim como outros temas sociais que levem a conscientização dos alunos.

Assim, podemos concluir que ao mesmo tempo em que a maioria das propostas apresenta a Luta e muitas aproximações estruturais para sua abordagem nas escolas, algumas se diferenciam ao tratá-la como fenômeno social, considerando seus elementos históricos e culturais. No que se refere às aproximações que as propostas curriculares apresentam, nota-se um aspecto de valorização cultural. Este aspecto refere-se em especial à capoeira, pois ela está presente em todas as propostas que tratam da Luta, sendo sempre ratificada a importância de sua presença nas aulas de EFE e justificada pela importância que se tem em desfrutar dos próprios conhecimentos advindos da história do Brasil. Porém, não se percebe a presença inclusive de outros tipos de Luta de origem brasileira como o Toré e o Huka-huka.

Portanto, a partir deste contexto e dos dados coletados constatamos que existe uma grande diferença teórica e metodológica entre as 19 propostas curriculares analisadas, o que no nosso entendimento pode resultar em diferentes conceitos, classificações, objetivos, metodologias e formas de avaliação deste conteúdo. Podendo, tais diferenciações ocorrerem pelo fato da Luta ser tratada ou não como conteúdo específico da EFE ou da mesma estar presente na proposta, mas como uma atividade que complementa outros eixos temáticos e seus respectivos conteúdos, como se pode observar quando a Luta ou algumas de suas manifestações se apresentam inseridas na Ginástica, no Jogo, no Esporte ou não Dança.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Caderno de Orientação Curricular ensino Fundamental 2**. Secretaria do Estado da Educação. Rio Branco 2010.

ACRE. **Caderno de Orientação Curricular ensino médio**. Secretaria do Estado da Educação. Rio Branco 2010.

ALAGOAS. **Referencial curricular de educação básica para as escolas públicas de alagoas.** Secretaria do Estado da Educação e do Esporte/Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEE/AL, 2010.

APOLLONI, Rodrigo Wolff. **“Shaolin à brasileira” estudo sobre a presença e a transformação de elementos religiosos orientais no Kung-Fu praticado no Brasil.** São Paulo: PUC, 2004. 221f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco, São Paulo, 2004.

ARCHANJO, Flávio Miguel. **A História das Lutas Corporais: Contribuições Epistemológicas para a Educação Física.** Recife: O autor, 2005. 48f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BREDA, Mauro; SCAGLIA, Alcides J.; PAES, Roberto Rodrigo; GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** São Paulo: Phorte, 2010.

CORDEIRO, Isabel; PIRES, Ricardo Dias de Souza. Considerações a respeito da capoeira na escola. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** 2. ed. Recife: EDUPE, 2011, p. 213-223.

CORDEIRO Jr., Orozimbo. **Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora: uma construção possível.** Goiás: UFG, 1999. Memórias de Licenciatura.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1–9, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p01/2707>>. Acesso em: 01/04/2014.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Curriculares séries e anos iniciais.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

ESPIRÍTO SANTO. **Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo ensino fundamental e médio.** Secretaria do Estado da Educação.

ESTEVES, 2003.

ESTEVES, 2004.

FALCÃO, José Luiz C. Capoeira. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 55-94.

FALCÃO et. al., 2005.

GOIÁS. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano**. Secretaria de estado da educação, Goiana 2007.

GOMES, Mariana Simões Pimentel; MORATO, Marcio Pereira; DUARTE, Edison; ALMEIDA, José Júlio Gavião. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 207-227, abr/jun de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9743/8928>>

KUNZ, 2009.

LACERDA, Marília Freitas. **O conteúdo Luta em diferentes propostas curriculares para o ensino da Educação Física no Brasil**. Recife, 2013. 45f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARANHÃO. **Referencial curricular de Educação Física 1º ao 9º ano Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Versão Preliminar Ensino fundamental**. Secretaria de Estado de Educação.

MATO GROSSO DO SUL. **Versão Preliminar ensino médio**. Secretaria de Estado de Educação 2009.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Educação de Minas Gerais

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 36-49, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14091/12950>>. Acesso em: 06/04/2014.

NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; ALMEIDA, Luciano. A tematização das lutas na Educação Física escolar, restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 1, n. 3. P. 91-110, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968>>. Acesso em 28/05/2014.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: Educação Física**. Secretaria de Educação, Curitiba, 2009.

PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas**. Educação Física; ensino fundamental e médio. (2010). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica.pdf>. Acesso em: 08/04/2014.

PIO, Rodolfo. **Inovações pedagógicas no ensino da luta corporal em escolas de formação de professores de Educação Física**. Recife, 2010. 110f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Proposta Curricular um novo formato**. Secretaria do Estado de Educação 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular**, 2009.

ROBSON, Sérgio G.; ROBSON Wanderson G. **As lutas como elemento da cultura corporal e a questão da esportivização**. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14, Porto Alegre, 2005. **Anais...** Porto Alegre, RS, 2005.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**. Ensino fundamental.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**. Ensino médio.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, R; GONÇALVES, A. V. L; MARTINS, D. G; SANTOS, F. R; LEITE, B. G; FARINA, S. M; SILVEIRA, L. S. As lutas enquanto conteúdo da educação física escolar: um olhar a partir do referencial curricular do Rio Grande do Sul. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciência e Esporte e IV Congresso Internacional de Ciência e Esporte, 2011, Porto Alegre. **XVII Congresso Brasileiro de Ciência e Esporte e IV Congresso Internacional de Ciência e Esporte**, 2011, Porto Alegre. p. 1-9. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3006/1516> Acesso em 28/03/2014.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo3.pdf>>. Acesso em 19/02/2014.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-422, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/676/662>>. Acesso em 07/02/2014.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 542-556, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742012000300015&script=sci_arttext> Acesso em: 17/02/2014.

VIANNA, José Antônio; DUINO, Silvana Rígido. Perfil desportivo dos praticantes de artes marciais: a expectativa dos iniciantes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 113-124, Nov. 1999. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2149/Perfil-desportivo-dos-praticantes-de-artes-marciais>>. Acesso em 23/02/2014.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. Os desafios contemporâneos da capoeira. In: **Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, vol. 1, n. 14, 2008, p. 07-19.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. Algo se move: um elogio filosófico-ético à prática do combate como arte e educação. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 2, p. 348-358, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p348/2969>>. Acesso em: 10/01/2014.

DADOS COLETADOS E EM ANÁLISE: ENTREVISTAS EM PROCESSO DE INFERÊNCIAS INTERPRETATIVAS

Devido ao cancelamento da bolsa da FAPESP, a partir de 01/10/2015 e à antecipação desse relatório em quase seis meses, pois a sua previsão de entrega era 10/03/2016, relatamos que estamos em fase de análises das entrevistas, realizando as inferências interpretativas diante da análise de conteúdo categorial por temáticas.

A partir dos dados de autoria ou participação na elaboração de propostas curriculares estaduais contatamos os sujeitos da pesquisa. Para a seleção, buscamos, nos documentos dos currículos de EF oficiais disponibilizados eletronicamente nos *sites* das secretarias de educação dos Estados, a menção aos participantes da elaboração e assim identificamos aqueles que atuavam na área da EF, que estavam/estiveram vinculados politicamente à equipe editorial de uma proposta curricular estadual.

Fizemos então o contato com 92 pessoas, tendo buscado seus acessos de e-mail no Google, Facebook, listas institucionais e Plataforma Lattes. Destas, 56 responderam, ou se colocando à disposição, ou indicando uma melhor pessoa pelo perfil de participação na elaboração curricular. A meta era ter 3 pessoas de cada região do país, entretanto alguns dos indicados não conseguimos chegar ao contato final. E assim conseguimos as 3 entrevistas de 3 das 5 regiões: Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste; 2 da região Sul e apenas 1 da região Norte.

Por fim, das 27 unidades federativas do Brasil (26 estados e o Distrito Federal – DF) ficamos com 12 sujeitos de 11 estados diferentes e o DF, os quais sempre foram solícitos desde os contatos iniciais até a realização da entrevista.



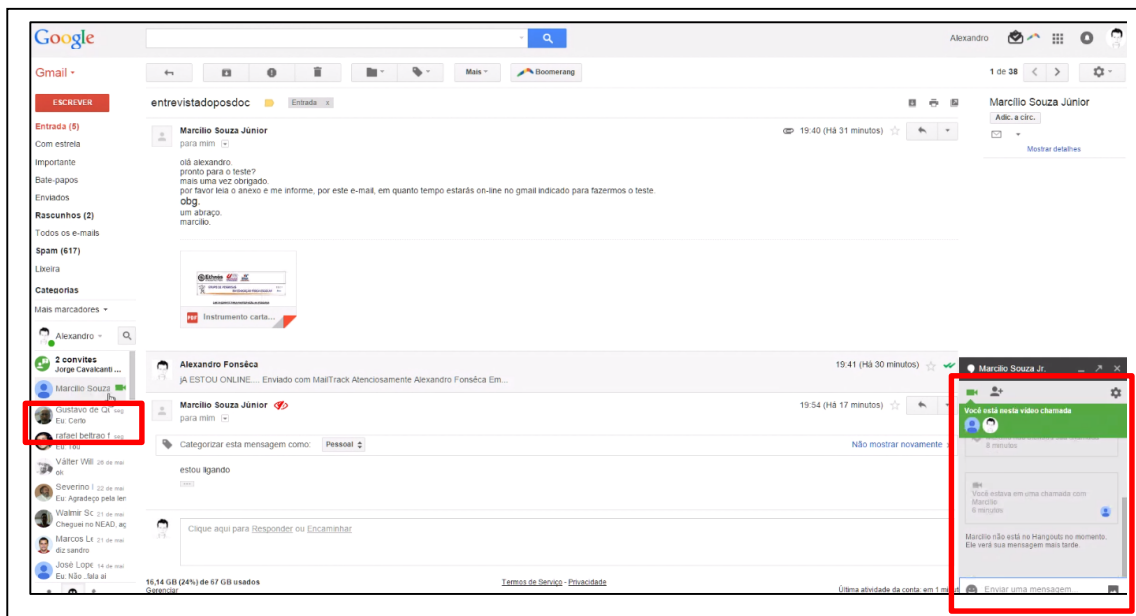
Localização Geográfica (por ordem alfabética da região e estado)	Nome fictício para a pesquisa – preservando o anonimato (região, n. do entrevistado e estado)
Centro Oeste	
1. Goiás	Centro Oeste 1 GO
2. Distrito Federal	Centro Oeste 2 DF
3. Mato Grosso	Centro Oeste 3 MT
Nordeste	
4. Bahia	Nordeste 1 BA
5. Paraíba	Nordeste 2 PB
6. Pernambuco	Nordeste 3 PE
Norte	
7. Tocantins	Norte TO
Sudeste	
8. Espírito Santo	Sudeste 1 ES
9. Rio de Janeiro	Sudeste 2 RJ
10. São Paulo	Sudeste 3 SP
Sul	
11. Rio Grande do Sul	Sul 1 RS
12. Santa Catarina	Sul 2 SC

Informamos que em todos os contatos foram cumpridas as exigências e compromissos éticos com a pesquisa (anexo 5), sendo garantida a privacidade de sua identidade, o sigilo de suas informações, o uso científico dos dados, mantendo-nos à disposição para qualquer dúvida durante todo o andamento da investigação, cumprindo e assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Fizemos viagens para realização de 4 das entrevistas e as demais foram feitas utilizando o sistema *Google Hangouts* – uma plataforma de mensagens instantâneas e videoconferências gratuitas via internet. Para isso foi realizado um treinamento do entrevistador-pesquisador (beneficiário pós-doutorando) no Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da Universidade de Pernambuco (UPE Virtual); foi criado um e-mail provisório (entrevistadoposdoc@gmail.com) com uma senha, disponibilizada ao entrevistado para poder acessar e participar da entrevista através do Gmail e ainda um passo-a-passo enviado no contato oficial com as prerrogativas institucionais do projeto, anuência, TCLE, Comitê de Ética...

PASSO A PASSO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- 1- Imprimir uma cópia do **TCLE** caso precise arquivar. E outra assinar (pode ser digital), transformar em pdf e nos enviar por e-mail.
- 2- **Responder** ao e-mail (marciliosouzajr@hotmail.com) que encaminhou este anexo indicando **data e hora** para a concessão da **entrevista**. Cremos que a entrevista girará em torno de 40min. Solicitamos informar número de telefone **celular e/ou Whatsapp** para eventualidades.
- 3- Foi criado o e-mail para você acessar o Gmail
Login: entrevistadospodoc@gmail.com
Senha:
Mesmo que seu e-mail pessoal seja Gmail, usaremos o que foi criado para a entrevista. Caso haja **problema na transmissão** usarei seu e-mail pessoal para tentarmos solucionar ou mesmo celular e/ou Whatsapp fornecidos.
- 4- No momento da entrevista certifique-se que seu computador esteja conectado à Internet, com **WebCam e Microfone/Alto-Falante** ativados.
- 5- No horário agendado acesse o Gmail (login e senha acima) e **aguarde** a chamada do **Hangouts**
- 6- Após acessar o Gmail criado, aparecerá uma tela na lateral inferior direita com minha chamada (atender) ou à esquerda com meu nome (Marcilio Souza Júnior - marciliosouzajr@gmail.com), pois estarei fazendo o contato pelo meu Gmail.





Crie sua Conta do Google

Você só precisa de uma conta

Um único nome de usuário e senha dá acesso a tudo o que o Google oferece.

Leve tudo com você

Troque de dispositivo e continue de onde parou.

Nome

Entrevistado Pós-Doc

Escolha seu nome de usuário

entrevistadospdoc@gmail.com

Criar uma senha

.....

Confirme sua senha

.....

Data de nascimento

17 Março 1999

Sexo

Masculino

Celular

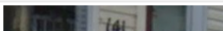
+ 81 87231909

Seu endereço de e-mail atual

marcollosouzajr@hotmail.com

Prove que você não é uma máquina

Pular essa confirmação (pode ser solicitada a confirmação do telefone)



Digite o texto:

141

Local

Brasil

Concordo com os [Termos de Serviço](#) e a [Política de Privacidade](#) do Google

Próxima etapa

Saiba mais sobre o motivo de pedimos essas informações.

Para todas as entrevistas, sejam as presenciais ou via internet, utilizamos o gravador de áudio de um *smartphone* em sistema operacional iOS. Para as realizadas pelo *Hangouts*, além desse, usamos um *software* de captura de vídeo, chamado *Free Screen Video Capture*. Assim coletamos as falas dos 12 sujeitos a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada conforme apresentamos abaixo.

ENTREVISTA
<p>Dados de identificação</p> <p>Nome:</p> <p>Celular e WS para contato emergencial:</p> <p>Formação</p> <p>Graduacao (área, IES, ano)</p> <p>Maior titulação (área, IES, ano)</p> <p>Atual instituição de trabalho:</p> <p>Tipo de participação/vinculo na construção do documento curricular</p> <p>Já havia participado de outras elaborações curriculares? Na condição de consultor organizador? Poderia citar algumas?</p> <p>Depois desta experiência estadual atuou também em recentes elaborações curriculares?</p> <p>1º. Compreensões conceituais</p> <p>O que é um documento curricular como este? E pra que serve?</p> <p>Com que concepção de currículo ele operou? compreensão acerca de currículo?</p> <p>A proposta curricular tem aporte em alguma teoria curricular específica? Qual? Como se deu? Por quê?</p> <p>A proposta curricular tem aporte em alguma teoria/abordagem específica da EF escolar? Qual? Como se deu? Por quê?</p> <p>Você e os demais sujeitos tinham concordância com tais aportes? Fundamentações? Como foram feitos estes aportes/escolhas teóricas?</p>

Como a produção curricular lidou com as diferenças de aportes e entendimentos teóricos do currículo e a ef em particular?

O documento reconhece/traz elementos da EF nos diferentes segmentos (infantil, fundamental e médio) e modalidades escolares (EJA, Indígena/Afro-descendente, Especial, do Campo, Profissional)?

O documento reconhece/traz elementos acerca dos marcadores sócias na EF (gênero, classe social, etnia, religião, sexualidade, regionalidade/globalidade)?

2º. Constituintes do Documento

Quais os elementos constituintes do documento curricular (introdução, histórico, fundamentação teórica, conteúdos, avaliação...) são delimitados em que instância e como? (gestão central, assessoria, professores – coletividade, padrão político pros diferentes componentes curriculares)?

Com relação aos conteúdos específicos de ef,,, Por que estes e não outros? De onde eles vem? Qual a fonte de sua seleção?

Qual o critério usado para esta distribuição? Existe alguma hierarquia? Alguma sequenciação?

Há indicações de como estes conteúdos/conhecimentos/saberes deverão ou poderão ser ensinados pelos professores

Há indicações de como estes conteúdos/conhecimentos/saberes deverão ou poderão ser avaliados perante a aprendizagem dos alunos?

3º. Processo de produção

Como se deu a dinâmica da produção do documento?

Quem foram os sujeitos e como participaram do processo de produção? (Gestor, Consultor, Empresa/Organismo de Assessoria, Professor da Rede, Aluno, Comunidade circunvizinha, outros sujeitos)

Qual o tempo de produção (entre início de processo e publicação e periodicidade de encontros para a produção)?

Após a publicação do documento voltou a trabalhar com a rede, a gestão, os professores da rede? Como?

4º. Contexto político

Comente sobre o contexto sócio-político do período de elaboração do documento curricular, inclusive aspectos de influência na legislação educacional.

Comente sobre a política/fundamentos da Rede estadual na época, especialmente elementos de orientação para todos os componentes curriculares.

5º. Problematizando o documento

Como você avalia o processo de construção hoje?

Como você avalia o conteúdo do documento hoje?

o que você acrescentaria ao documento produzido

No confronto com a realidade educacional estadual hoje como você pensa o processo de implantação de uma proposta curricular?

Diante do atual debate em torno do currículo e mais especificamente da EF quais os limites e possibilidades desta proposta curricular estadual?

Durante o agendamento e realização das entrevistas fizemos um mapa de acompanhamento, conforme mostramos abaixo, tomamos procedimentos de segurança na armazenagem dos dados, usando *hard disk* (HD) externo para backups e HD virtual da *Microsoft*, chamado *OneDrive*, que alguns denominam de “nuvens”.

Nome/E-mail/Estado-Região	Ordem contato	Contato informal	TCLE	Contato carta	Entrevista marcada	Entrevista realizada	Tempo de entrevista	Transcrição	Checkagem entrevistado	Categorização
CENTRO-OESTE – CO										
NORDESTE – NE										
NORTE – N										
SUDESTE – SE										
SUL – S										

Por fim realizamos as transcrições das entrevistas, utilizando o *Express Scribe Transcription Software* que facilita a manipulação do áudio na velocidade e no avançar, retroceder.

No atual momento estamos, a partir dos primeiros dos contatos com os dados das entrevistas, na etapa de exploração do material das falas.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; • Escolha inicial dos documentos; • Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário); 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas • Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; • Preparação e exploração do material - alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); • Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretações dos dados brutos (falantes); • Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Quadro - Roteiro didático para análise de conteúdo³⁰

Estamos trabalhando na elaboração de indicadores categoriais, esboçando um roteiro de análise interpretativa e em seguida iríamos para o desmembramento e inventário do conteúdo.

³⁰ Retirado de SOUZA JÚNIOR, Marcílio ; MELO, Marcelo Soares Tavares de ; SANTIAGO, Maria Eliete . A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 29-47, 2010.

Esboçando roteiro de análise de conteúdo

Núcleos de sentidos: referentes aos recortes, influências e perspectivas que permeiam as produções e ações relacionadas ao currículo na EFE

Objeto: que recortes, influências e perspectivas têm subsidiado a produção de propostas curriculares oficiais nos cenários das redes públicas estaduais no ensino da educação física escolar brasileira?

RECORTES

Evidenciam os contornos dado à produção curricular

Elementos constituintes de uma proposta curricular

Introdução, histórico, fundamentação teórica, conteúdos, avaliação...

Segmentos a que atende a proposta curricular

Infantil, fundamental e médio?

Modalidades a que atende a proposta curricular

EJA, Indígena/Afro-descendente, Especial, do Campo, Profissional?

Marcadores sociais

Gênero, classe social, etnia, religião, sexualidade, regionalidade/globalidade?

Processo de elaboração/ construção de propostas curriculares

São delimitados em que instância e como? – Na gestão central, assessoria, professores – coletividade, padrão político pros diferentes componentes curriculares? – Qual a dinâmica de produção? Quem foram os sujeitos e como participaram do processo de produção? – Gestor, Consultor, Empresa/Organismo de Assessoria, Professor da Rede, Aluno, Comunidade circunvizinha, outros sujeitos? Qual o tempo de produção – entre início de processo e publicação e periodicidade de encontros para a produção – Após a publicação do documento voltou a trabalhar com a rede, a gestão, os professores da rede? Como?

Conteúdos de ensino/saberes escolares

Por que estes e não outros? De onde eles vem? Qual a fonte de sua seleção?

Critérios de organização dos saberes escolares

Qual a distribuição?

Periodização/hierarquização dos conteúdos de ensino

Existe alguma hierarquia? Alguma sequenciação?

Critérios de sistematização dos saberes escolares

Há indicações de como estes conteúdos/conhecimentos/saberes deverão ou poderão ser ensinados e/ou avaliados pelos professores?

INFLUÊNCIA

Circunscreve o influxo, por presença ou ausência, ocasionando um resultado ou efeito, um apoderamento (transmitindo traços/características) ou empoderamento (atribuindo prestígio ou autoridade) na produção curricular

Literatura nacional e implicação no currículo

Literatura internacional e implicação no currículo

Apontamentos de avanço para a prática pedagógica

Apontamentos de inquietações que necessitam de maiores discussões

Contexto histórico da produção (sócio-político, legal, orientação governamental)

PERSPECTIVAS

Abrangem formas de representação, de entendimento, de projeção de uma produção curricular

Conceito de currículo

O que é um documento curricular como este? E pra que serve?

Com que concepção de currículo ele operou?

Teorias curriculares

Tem aporte em alguma teoria curricular específica? Qual? Como se deu? Por quê?

Tem aporte em alguma teoria/abordagem específica da EF escolar? Qual? Como se deu? Por quê?

Avaliação da teorização curricular

(dis)concordância/fundamentações? Como foram feitos estes aportes/escolhas teóricas?

Como lidou com as diferenças de aportes e entendimentos teóricos do currículo e a ef em particular?

Avaliação da materialização da intenção curricular

Como você avalia o processo de construção hoje?

Como você avalia o conteúdo do documento hoje?

O que acrescentaria ao documento produzido?

Aproximações e distanciamentos entre proposta e ação curriculares

No confronto com a realidade educacional estadual hoje como você pensa o processo de implantação de uma proposta curricular?

Diante do atual debate em torno do currículo e mais especificamente da EF quais os limites e possibilidades desta proposta curricular estadual?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a entrega antecipada e precoce deste relatório, acreditamos ter sido possível cumprir nossas metas com êxito, ainda que de forma preliminar. No mapeamento da produção acadêmico-científica conseguimos realizar uma revisão sistemática de periódicos da educação e da EF e, com alguns recortes, publicamos um artigo sobre as teorias curriculares numa revista A2 na educação; recebemos aceites, de outros artigos, um sobre o debate em torno da diversidade cultural no campo da EF, numa revista B1 na educação; e outro numa revista B1 em EF sobre a temática saúde na produção da EF escolar; e estamos finalizando a elaboração de um outro também sobre a saúde na produção da EF escolar, com foco nos estudos da prática pedagógica.

Na análise das propostas curriculares para educação física escolar nos Estados brasileiros coletamos os documentos oficiais de 24 estados e do DF e, com focos diferenciados, obtivemos o aceite, de uma revista B1 em EF, para mais um artigo sobre a temática saúde como conteúdo de ensino ou subjacente às aulas de EF; estamos em via de finalização de outro artigo sobre o conteúdo luta nos documentos curriculares. Por certo outros focos podem ser estabelecidos, a partir das análises, para produção de mais contribuições para a área do currículo.

No que concerne à realização das entrevistas, como mostramos, 12 sujeitos participaram, cedendo seus depoimentos para o nosso trabalho, seguindo normas éticas e instrumentos investigativos dentro do rigor acadêmico, permitindo já a transcrição dos áudios e um primeiro esforço analítico para a construção de indicadores de análise de conteúdo.

O banco de dados produzido pela revisão sistemática e pela pesquisa documental das propostas curriculares já está sendo disponibilizado e utilizado por membros dos dois grupos de pesquisa parceiros nesta pesquisa de estágio pós-doutoral e os frutos deste já têm subsidiado as ações da comissão de especialistas do Ministério de Educação na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O que demonstra, junto com as publicações, a capacidade de inserção e capilaridade dos estudos no meio acadêmico e na colaboração de políticas públicas, especialmente dos pesquisadores envolvidos, dos estudantes vinculados, dos grupos de pesquisa, das IES e dos órgãos de fomento da pesquisa, financiadores da bolsa de pós-doutorado (FAPESP) e da bolsa de IC (CNPq).

Afora as atividades diretas da coleta e análise de dados o estudo vem contribuindo, sobremaneira, com a formação consistente do ponto de vista acadêmico, com outras ações realizadas e partilhadas entre os pesquisadores e estudantes, e subsequentemente com o campo acadêmico educacional, em especial dos estudos curriculares, inclusive com publicações extras ao estágio pós-doutoral. Esta formação se consolida ainda mais com uma convivência afetuosa entre

os membros do grupo de pesquisa (GPEF-FEUSP e ETHNÓS-ESEF-UPE), o que nos faz buscar e exercitar sermos homens e mulheres mais amorosos numa relação social de melhorias da vida diante do bem-comum.