

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIAN CRISTINA GRAMORELLI

**A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física:  
novas paisagens para um novo tempo**

São Paulo

2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIAN CRISTINA GRAMORELLI

**A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física:  
novas paisagens para um novo tempo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como requisito  
parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de  
Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

São Paulo

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 375.76 Gramorelli, Lilian Cristina  
G747c A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo / Lilian Cristina Gramorelli; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2014.  
189 p.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Cultura corporal 2. Currículo 3. Cultura 4. Didática 5. Educação física  
I. Neira, Marcos Garcia, orient.
-

Nome: GRAMORELLI, Lilian Cristina

**Título: A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física:  
novas paisagens para um novo tempo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como parte do  
requisito para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Aprovado em: 04/04/2014.

Banca Examinadora

Prof. Dr.Marcílio B. M. Souza Júnior      Instituição: Universidade Federal Pernambuco

Julgamento:\_\_\_\_\_ Assinatura:\_\_\_\_\_

Prof. Dr.Osvaldo Luiz Ferraz      Instituição: EEFE - USP

Julgamento:\_\_\_\_\_ Assinatura:\_\_\_\_\_

Prof. Dr.Celso do Prado F. Carvalho      Instituição: Universidade Nove de Julho

Julgamento:\_\_\_\_\_ Assinatura:\_\_\_\_\_

Prof. Dra.Cecília Hanna Mate      Instituição: Faculdade de Educação- USP

Julgamento:\_\_\_\_\_ Assinatura:\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*“É você  
Só você  
Que na vida vai comigo agora  
Nós dois na floresta e no salão  
Nada mais  
Deita no meu peito e me devora  
Na vida só resta seguir  
Um risco, um passo, um gesto rio afora*

*É você  
Só você  
Que invadiu o centro do espelho  
Nós dois na biblioteca e no saguão  
Ninguém mais  
Deita no meu leito e se demora  
Na vida só resta seguir  
Um risco, um passo, um gesto rio afora  
Na vida só resta seguir  
Um ritmo, um pacto e o resto rio afora”  
(É Você- Tribalistas)*

*Aos meus amores e parceiros de jornada, André e Marcelo:  
Obrigada pela presença e compreensão constante! Sem vocês não teria sentido!  
Obrigada pela possibilidade de sonharmos, através da Educação, um mundo  
melhor, mais fraterno e humano!*

*“A gente espera do mundo  
E o mundo espera de nós  
Um pouco mais de paciência”  
(Paciência- Lenine)*

*À minha família: Dalvi, Sirley, Eliana, Cynthia e Victinho:  
Obrigada pela paciência na ausência!*

*Ao amigo Marcos Garcia Neira:  
Obrigada pela parceria e compreensão nos diferentes tempos...*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus pelo amparo espiritual de sempre!*

*Ao Prof<sup>o</sup> Dr. Marcos Garcia Neira pelo incentivo, parceria e orientação.*

*Aos professores Cecília Hanna Matte, Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Marcílio Souza Júnior e Osvaldo Luiz Ferraz pela contribuição na pesquisa.*

*Ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela interlocução e problematização do trabalho.*

*Aos colegas do Colégio Marista Arquidiocesano pelo acompanhamento dos dilemas vividos na trajetória.*

*À Nyna Taylor Escudero pela parceria na discussão sobre a “Ordem do Discurso”.*

## RESUMO

Ao longo do tempo e com maior rapidez no final do século XX, as paisagens educacionais foram se transformando na tentativa de corresponder às novas demandas do mundo contemporâneo, suscitadas também pelas proposições oficiais, sobretudo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em que novos paradigmas curriculares foram postos. No caso do componente curricular Educação Física, o diálogo com as Ciências Humanas e os questionamentos das teorias críticas iniciados na década de 1980 foram ampliados com as contribuições das teorias pós-críticas, o que possibilitou novos olhares para a prática pedagógica. Emergiu daí uma nova função social para a área, distanciando-se do entendimento do movimento corporal psicologicamente fundado e aproximando-se da gestualidade culturalmente construída e portadora de significados, ou seja, uma forma de linguagem. É nesse contexto que a expressão cultura corporal passou a ser veiculada na maioria das proposições curriculares oficiais elaboradas pelos Estados da Federação, podendo transmitir a impressão de algum consenso sobre o seu sentido e, conseqüentemente, sobre a concepção de Educação Física a ser ensinada. A tentativa de entender este consenso nos levou a investigar os significados atribuídos à expressão cultura corporal presentes nas propostas curriculares oficiais. Pautados no campo dos Estudos Culturais e na teorização curricular, os documentos oficiais foram submetidos à análise da Ordem do Discurso. Após a análise dos resultados, é possível afirmar que os discursos sobre cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física no Brasil estão sempre relacionados à tentativa da área e por que não da instituição escolar atender às demandas do século XXI, e são os mais variados possíveis, desde uma sugestão de transformação e qualificação da prática pedagógica como também de proposição de continuidade do mesmo. A investigação nos mostrou que a apreensão e utilização do termo cultura corporal pela área de Educação Física deve ser realizada com certa cautela, pois nem sempre há clareza acerca da concepção de *cultura* adotada. Outra constatação são as divergências entre embasamento teórico e orientações didáticas presentes em alguns documentos. Em relação aos conteúdos arrolados em algumas propostas curriculares, verificou-se que o termo cultura corporal conota o simples desenvolvimento de jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças. Por fim, as análises realizadas apontam a necessidade de maior compreensão da função social da Educação Física a partir do diálogo com as Ciências Humanas para que haja, efetivamente, uma transformação da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Cultura corporal; Currículo; Cultura; Didática; Educação Física.

## ABSTRACT

Over time and with greater speed in the late twentieth century, educational scenarios were changing in an attempt to meet the new demands of the contemporary world, instigated by official propositions, especially after the announcement of the Law of Guidelines and Bases 9.394 / 96, where new curricular paradigms were put. In the case of the Physical Education curriculum discipline, the conversation with the humanities and the questioning of the critical theories started in the 1980s were amplified with the contributions of the post-critical theories, allowing new perspectives to pedagogical practice. Emerged then a new social purpose to the area, moving away from the understanding of corporal movement psychologically based and approaching to gestures culturally constructed filled with meanings, therefore, a form of language. It is in this context that the term corporal culture came to be conveyed in most of the official curriculum proposals designed by the States of the Federation, maybe carrying the impression of some consensus about its meaning and, consequently on the conception of Physical Education to be taught. The attempt to understand this consensus led us to investigate the meanings attributed to the term corporal culture present in the official curriculum proposals. Lined in the field of Cultural Studies and the theories of curriculum, the official documents were submitted to the analysis of the order of discourse. After compiling the results we can say that the discourses on corporal culture in states curriculum proposals of Physical Education in Brazil are always related to the attempt of the area and why not of the school in meeting the demands of the twenty-first century, and are as varied as possible, from suggesting transformation and qualification of teaching practice as well as keeping the continuity of the same proposition. The investigation has shown us that the appropriation and use of the term physical culture in the area of Physical Education should be made with some caution since there is not always accuracy about the concept of *culture* adopted. Another finding is the differences between theoretical foundation and didactic orientations present in some documents. Regarding content selected in some curricular proposals, it was found that the term corporal culture simply implies the development of sports, fighting, gymnastics and dance. Finally, the analyses show the need for greater understanding of the social function of Physical Education from the discussion with humanities so that there is an effectively transformation of the pedagogical practice .

**Keywords:** Corporal Culture, Curriculum, Culture, Didactic: Physical Education .

## LISTA DE SIGLAS

CBCs	Conteúdos Básicos Comuns
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DEB	Departamento de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NSE	Nova Sociologia da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação do Estado do Mato Grosso do Sul
SAERJ	Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro
SEE	Secretaria de Estado da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1- O Cenário.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2- Currículo.....</b>	<b>28</b>
2.1. Currículo: uma construção histórica e social.....	31
<b>CAPÍTULO 3- O Termo Cultura Corporal na Educação Física.....</b>	<b>43</b>
3.1. As Teorias Tradicionais de Educação e a Educação Física.....	43
3.2. As Teorias Críticas de Educação, a Educação Física e o Termo Cultura Corporal.....	51
3.2.1. A Gênese do Termo Cultura Corporal.....	52
3.3. As Teorias Pós-Críticas, a Educação Física e o Termo Cultura Corporal.....	58
<b>CAPÍTULO 4- Cultura.....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 5- Metodologia.....</b>	<b>75</b>
5.1. Procedimentos Metodológicos .....	80
<b>CAPÍTULO 6- Resultados.....</b>	<b>83</b>
<b>CAPÍTULO 7- Discussão.....</b>	<b>120</b>
7.1. Sobre o termo cultura corporal.....	120
7.2. Sobre a fundamentação teórica (teorias tradicionais, críticas e pós- críticas).	125
7.3. Sobre a bibliografia.....	131
<b>CAPÍTULO 8- Considerações Provisórias.....</b>	<b>135</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

*Mudaram as estações, nada mudou  
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu  
Tá tudo assim tão diferente  
Se lembra quando a gente chegou um dia a acreditar  
Que tudo era pra sempre  
Sem saber, que o pra sempre, sempre acaba.  
(Renato Russo - Por Enquanto)*

*Mais do que as coisas que a cada dia são fabricadas, vendidas e compradas, a opulência de Leônia  
se mede pelas coisas que a cada dia são jogadas fora para dar lugar às novas.  
(Ítalo Calvino. As Cidades Invisíveis. 2003)*

Vivemos momentos da história da humanidade em que a questão do *tempo* tornou-se crucial. Não que este *tempo* tenha se modificado em relação ao tempo vivido, mas, a velocidade dos acontecimentos, como também a percepção neste mesmo tempo é que se alteraram profundamente. As mudanças são tantas, tão grandes e rápidas que muitas vezes temos dificuldades em nos localizar, nos reconhecer nesse *novo tempo do tempo*. Que tipo de sujeito nos constituímos, influenciados pelas diversas mudanças que nossa época enseja? Ainda somos o sujeito centrado, unificado, dotado das capacidades da razão e consciência, algo assim como o sujeito iluminista<sup>1</sup>? Nesse novo *tempo do tempo*, como ficou o sujeito? Como ficamos nós? Nossa identidade foi abalada, já não é tão centrada e única diante da velocidade das mudanças... Parece que o *novo*, em instantes, se torna *velho*...

Essas questões não nos deixam esquivar de reflexões sobre a contemporaneidade que alguns denominaram modernidade líquida (BAUMAN, 2009), modernidade tardia (BAUMAN, 2009; HALL, 2006) e pós-modernidade (HALL, 2006; SILVA, 2002). Nesse novo cenário, as paisagens sociais, culturais, políticas e econômicas se modificam a todo o momento sem a certeza do ponto de chegada e, com isso, alteram-se profundamente os modos de (sobre)vivência dos seres humanos. Na epígrafe acima, ao referir-se à cidade de *Leônia*, em *As Cidades Invisíveis*, Ítalo Calvino nos lembra que a marca da vida local era refazer-se todos os dias, na qual o prazer pelas coisas novas e diferentes era o mote da cidade, aumentando a cada dia o desejo pelo desconhecido, que rapidamente se tornaria velho e

---

<sup>1</sup> Segundo Hall (2006, p.10), “O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo”.

descartável, produzindo lixo cada vez mais substancial. Apesar de a cidade ser “invisível”, o que presenciamos em nossos cotidianos<sup>2</sup> assemelha-se aos aspectos lembrados por Calvino.

Em cada estação do *novo tempo do tempo*, novas identidades vão sendo forjadas, novos modos de se constituir sujeito são necessários para atender às demandas dos novos contextos, que logo já se tornam velhos... E assim, vamos nos constituindo...

Nessa perspectiva, o sujeito não é, ele torna-se... Torna-se nas relações do tecido social e cultural no qual está inserido, portanto, somos sujeitos históricos e sociais, sujeitos da cultura, imersos nessa velocidade do *novo tempo*... Nossas ações e condutas são influenciadas, moldadas e reguladas pelos significados culturais, compreensão essa que encontra no campo dos Estudos Culturais possibilidades de análises mais aprofundadas e que tomamos como base da presente pesquisa.

Saber que é neste contexto que muitos de nós fomos forjados ou, para usar a expressão acima, nos tornamos, leva-nos a narrar como nos tornamos profissional e intelectual da Educação Física e como este tornar-se foi pautado por diálogos e confrontos com as questões que cada *estação em seu tempo* possibilitou-nos nesses 25 anos de atuação.

Iniciamos a formação no que hoje denominamos de ensino médio, no Magistério, e, logo em seguida cursamos a Licenciatura em Educação Física, concluindo-a em 1989. Recém-saída da graduação, tínhamos algumas certezas e verdades que acreditávamos absolutas. Ledo engano, pois o *para sempre, sempre acaba*...

Assim, algumas questões foram suscitadas pela prática pedagógica em instituições de ensino públicas e privadas. Poderíamos dizer comparativamente que nesse percurso novas estações apareciam no rumo da vida. Procuramos então, no curso de Pedagogia, em 1999, e em cursos de especialização *lato senso*, em 1991 e 2002, respostas, ou ainda, reflexões que pudessem dialogar com as inquietações que se atrelavam cada vez mais à Educação Física escolar.

A trajetória como professora dialogava com as questões que o próprio tempo suscitava para a área de Educação Física, como exemplo, as orientações legais (Lei 5.692/71 e Decreto 69.450/71) que pautavam o objeto de conhecimento inicialmente definido numa perspectiva biológica, a partir da qual apontavam como finalidade o desenvolvimento das capacidades físicas e esportivas do indivíduo; e, posteriormente a LDB 9.394/96 e aos PCN (1997, 1998 e 1999), que indicaram um deslocamento desse objeto de ensino, devendo

---

<sup>2</sup> A expressão “Nossos cotidianos” foi grafado no plural para indicar que os acontecimentos ocorrem de formas diferentes, em diferentes contextos e, apesar dessas diferenças, a velocidade de transformação do *novo* em *velho* é comum.

relacionar-se com a proposta pedagógica da escola e com os elementos da cultura corporal de movimento, na perspectiva de formação do cidadão e não mais do atleta.

Nosso percurso profissional e intelectual foi se pautando, sobretudo, pelo debate que o caminho curricular apresentava; até chegar ao momento em que iniciamos um diálogo com o campo dos Estudos Culturais, o qual posicionou a cultura corporal, enquanto objeto de ensino da Educação Física, no centro da discussão.

Desta forma, pensar uma prática pedagógica que permitisse uma práxis mais qualitativa com os pressupostos teóricos que estava abraçando, conduziu-nos ao Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, sediado na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo.

Foram nos debates e embates no interior deste coletivo de professores e pesquisadores, assim como no diálogo com as perspectivas e abordagens teóricas da Educação Física, que se ensejaram algumas reflexões acerca da ação didática embasada, sobretudo, nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Era como se as narrativas que foram nos forjando na profissionalidade nos levassem a perceber outras paisagens.

Ao concluir o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2007, de forma semelhante à *Leônia* de Ítalo Calvino, percebemos que os caminhos que levavam para o império da Educação Física escolar passavam pelo reconhecimento dos papéis e das paisagens que compunham a proposta curricular federal, notadamente, naquilo que os PCN sinalizavam para a prática docente no cotidiano escolar.

Aliados a essas preocupações que o espaço escolar ia gestando para o fazer pedagógico, atuamos como docente em grupos de formação continuada de professores em prefeituras municipais<sup>3</sup>, que também apresentavam suas inquietações sobre a efervescência das transformações que o contexto real das escolas suscitava para a área.

Os encontros com o coletivo de professores de Educação Física tinham como pressuposto a discussão da prática pedagógica, o diálogo com os novos referenciais teóricos que o campo do currículo apresentava e as indicações legais nas quais cada sistema de ensino municipal se pautava. Sendo assim, a diferente função social que a disciplina assumia e a

---

<sup>3</sup> Os grupos aos quais nos referimos se relacionam aos Cursos de Formação continuada para professores de Educação Física, que ministramos na Prefeitura Municipal de São Paulo em 2006, 2008 e 2009, e nas Prefeituras Municipais de Várzea Paulista e São Caetano do Sul, em 2007. Esses cursos tinham como foco a reflexão curricular e as práticas pedagógicas nesta área.

relação com o conceito de cultura corporal foram temas e, porque não, preocupações constantes nos encontros de formação que conduzimos.

A leitura dos textos oficiais e a reflexão junto ao grupo de professores, associadas aos debates das reuniões do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar na FEUSP, foram relevantes para que o entendimento acerca do conceito de cultura corporal<sup>4</sup> ganhasse corpo e se tornasse central para entender os caminhos da área, pós-reformas educativas.

Compreender como tal termo é elaborado nas instâncias de produção de documentos passou a ocupar nossas reflexões, notadamente para pensar como essa produção nas diversas secretarias estaduais de educação poderia articular e formar os professores para as novas configurações curriculares postas para o *fazer pedagógico* da Educação Física.

Por conseguinte, recuperar o debate no campo curricular da área e perceber, como afirma Bracht (1999), que este debate centrou-se nas teorias progressistas de Educação Física que compreendiam o objeto de estudo o “movimentar-se humano”, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo na sua dimensão psicológica, mas sim como fenômeno histórico-cultural, permitir-nos-ia recuperar a construção conceitual da cultura corporal numa perspectiva genealógica.

O próprio autor afirma que os “termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento apareceram em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas consequências pedagógicas distintas” (p. 81). Esses aspectos suscitaram a necessidade de ampliar a compreensão sobre o termo cultura corporal em circulação na área e perceber as indicações para a prática pedagógica, sobretudo, nos documentos curriculares oficiais.

Tal fato mereceria uma reflexão mais aprofundada, pois a partir do diálogo com intelectuais e da experiência empírica da prática pedagógica, notamos que a expressão cultura corporal ensejava uma polissemia de significados e, portanto, poderia referir-se a distintas ações didáticas, almejando projetos de cidadão diversos.

Decorrentes das paisagens que reconstruímos nesta trajetória, primeiramente como docente da Educação Básica e posteriormente como formadora de professores, certas inquietações foram ganhando corpo, já que na medida em que estabelecia contatos com diferentes propostas curriculares produzidas pelas Secretarias de Educação<sup>5</sup>, ficávamos mais propensos a observar o que os discursos produzidos nesses documentos sinalizavam para os

---

<sup>4</sup> No presente trabalho, utilizaremos como sinônimos “expressão cultura corporal” e “termo cultura corporal”.

<sup>5</sup> Inicialmente com as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo.

docentes, a respeito do termo cultura corporal, com a intenção de favorecer as práticas educativas.

As investigações anteriores acerca do currículo da Educação Física e a formação docente necessária para esses novos tempos, implicaram investigar como os discursos veiculados sobre o termo cultura corporal são construídos e constituídos nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, bem como os possíveis significados que tal termo sugere para as práticas docentes.

Assim, a priori sugerimos a existência de uma multiplicidade de significados atribuídos e emitidos pelo termo cultura corporal, possibilitando (e facilitando) diferentes interpretações e usos. Nesse sentido, podemos sugerir, então, que essa multiplicidade de interpretações também pode estar presente na apropriação das diferentes propostas curriculares estaduais. Frente a essa suposição, arrolamos alguns questionamentos:

Quais significados são atribuídos à expressão cultura corporal nas propostas curriculares estaduais?

Será que a expressão cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física pode estar fundamentada em teorias diferentes e até mesmo divergentes?

Será que o conceito de cultura influenciou a atribuição de sentidos e significados diversos ao termo cultura corporal?

Quem é o sujeito produzido e quem é o sujeito interditado quando a proposta curricular trabalha com uma determinada noção de cultura? Quais identidades estão sendo formadas?

Dada a multiplicidade de interpretações do termo cultura corporal, quais funções são atribuídas à Educação Física?

O caminho para essa investigação levou-nos, inicialmente, ao debate *macro* do campo educativo, sobretudo, no papel desempenhado pelas reflexões suscitadas pelas teorias que discutiam o currículo e suas possíveis relações com a Educação Física. Nesse percurso, recuperamos o processo histórico da área e, como o surgimento e apreensão do termo cultura corporal foi de suma importância para compreender como determinados discursos adquiriram variados sentidos em sua veiculação, sobretudo, nas propostas estaduais de Educação Física, pós-reformas educativas do final do século XX.

Nessa trajetória, ainda, notamos que o conceito de cultura sempre perpassava a discussão do campo curricular, denotando vários significados. Assim, dada a relevância da centralidade da cultura nas discussões educativas e a relação com a expressão cultura

corporal, realizamos a genealogia do conceito de cultura, ressaltando o processo histórico dessa construção.

A retomada dos principais aspectos do processo histórico do termo cultura apontou que a apreensão e a utilização da expressão cultura corporal pela área de Educação Física devem ser realizadas com certa cautela, pois se deve ter em mente qual a concepção de cultura adotada quando se veicula o termo cultura corporal.

A preocupação de perceber como essa expressão, no marco dos documentos, enseja variadas perspectivas de práticas pedagógicas, deu-nos a perceber a importância dos discursos veiculados. Podemos afirmar que foi o desassossego de pensar a multiplicidade de discursos sobre cultura corporal, que chegavam aos professores, que nos levou à perspectiva foucaultiana da análise da Ordem do Discurso.

Para Foucault (2011, p. 09), a hipótese de que em “toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”, fez-nos pensar a necessidade de compreender quem são os sujeitos que, recorrendo à expressão cultura corporal, anunciam para os professores de cada rede estadual de educação como organizar as práticas educativas da Educação Física.

Com base nessa preocupação, cabe então dizer que a perspectiva foucaultiana permitiu-nos visibilizar, entre outros aspectos, o funcionamento de alguns procedimentos de interdição discursiva, bem como a produção de diferentes discursos nas propostas curriculares estaduais de Educação Física.

Partindo do pressuposto que o discurso indica uma intencionalidade de verdade, por conseguinte, a produção dos discursos enseja também novos sentidos, fazendo circular e validar novos significados na ação sobre o outro, disseminando-se em todo o tecido social, organizando e ordenando os sentidos por onde atravessam. Assim, optamos por tomar como procedimento metodológico a perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso.

Essa aproximação nos permitiu observar como o discurso sobre a expressão cultura corporal em documentos oficiais poderia ser selecionado, controlado, organizado e redistribuído. Aspectos que tornavam mais instigantes nossas preocupações.

Nesse sentido, a pesquisa que ora apresentamos resultou das indagações que o debate sobre o currículo da Educação Física suscitou, especialmente quanto à percepção que este currículo atual pode ser hegemônico pelo uso do termo cultura corporal.

Diante disso, vimos a necessidade de utilizar, como método de pesquisa, a perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso, pois poderia fornecer-nos o suporte para

investigarmos quais os discursos sobre o termo cultura corporal são veiculados nas propostas curriculares estaduais de Educação Física.

Os resultados da pesquisa indicam que existe uma hegemonia nos discursos quanto ao uso do termo cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física no Brasil, bem como quanto ao entendimento do que vem a ser os conteúdos atrelados a essa expressão, como jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças.

Podemos afirmar também que o termo cultura corporal, nos discursos das propostas curriculares oficiais, está sempre atrelado às teorias críticas de educação, entretanto, há divergências quando comparamos os discursos referentes às orientações didáticas para a prática pedagógica. Em muitos casos, esses discursos retomam discursos de períodos anteriores em que há indicações para práticas fundamentadas nas teorias tradicionais. Sendo assim, o emprego do termo cultura corporal acaba significando nada mais que uma tentativa de atribuir um ar inovador ao que é proposto para o componente.

Outra constatação do estudo é que a compreensão do conceito de cultura também pode ter influenciado a expressão cultura corporal, pois dependendo do campo teórico ao qual está atrelado, haverá diferentes entendimentos do conceito.

Enfim, esses são alguns aspectos que a pesquisa nos possibilita afirmar e que nos capítulos subsequentes são apresentados com maior detalhamento.

## 1. O CENÁRIO...

Para analisar os discursos veiculados, também é necessário contextualizar os *novos tempos do tempo...* O Cenário...

Na arena educacional presenciamos o contraste das rápidas transformações que esse *novo tempo do tempo* suscitou, com a velocidade dos acontecimentos em relação às políticas públicas e suas implementações nas escolas, especialmente no contexto de globalização capitalista entre o final do século XX e início do XXI. Tal dinâmica não desconsidera que o contexto real ainda demanda aspectos que são *amarrados* nas estruturas organizacionais do *velho tempo* da sociedade moderna.

Na narrativa acerca deste novo tempo, Bauman (2009), indica que a modernidade sólida constituiu-se, sobretudo, por ser a era dos princípios duradouros e concernia-se por princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção. Já a modernidade líquida, conceito pelo qual o autor denomina o mundo contemporâneo, a marca é o efêmero. Diante disso, apresenta a ideia do *tempo* e das mudanças em seus registros:

Não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências progressas e as informações memorizadas [...] (p. 669).

Já numa perspectiva atrelada aos estudos culturais, Hall (2006, p. 09), identifica essas mudanças presentes no que chamamos de novo tempo do tempo como um contexto que reestrutura a noção do sujeito histórico, sinalizando para o debate a possibilidade de termos uma descentração do sujeito<sup>6</sup>, em virtude que as novas formas de sociabilidade decorrentes das alterações ocorridas no final do século XX, alteraram os modos de vida dos seres humanos, portanto, defendendo a ideia de que ocorreu um tipo diferente de mudança estrutural nas sociedades modernas. Mudanças essas que fragmentaram as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e que, no passado, forneceram sólidas localizações como indivíduos sociais.

---

<sup>6</sup> A descentração do sujeito assinalada por Hall, sinaliza que há uma “perda de um sentido de si”, ocorre um duplo deslocamento- descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, provocando uma “crise de identidade” no indivíduo.

A análise de Hall sinaliza que o sujeito do novo contexto pós-globalização capitalista tornou-se fragmentado, sendo composto não por uma, mas por várias identidades em diferentes contextos e momentos, sendo esses os aspectos que produzem o sujeito pós-moderno. Afinal, a identidade:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (p. 13).

Compreender que a pós-modernidade apresenta indícios de uma sociedade portadora de contradições econômicas, sociais, políticas, culturais, como também educacionais é algo que deve nortear as reflexões entre, currículo, educação escolar e área de conhecimento. Diante disso, podemos indicar que tais contradições da sociedade capitalista em contextos de um *novo tempo do tempo*, apresentam contornos específicos como a fragmentação da vida social, desregulamentação das práticas econômicas, fim das grandes narrativas explicadoras da história e existência de novos sujeitos sociais que compõem o novo cenário estabelecido pela atual dinâmica capitalista.

As transformações postas por esses novos tempos, nos tornaram sujeitos e espectadores deslocando assim nossas identidades a todo o momento, sendo esses fenômenos contemporâneos lidos de diversas maneiras pelos seus analistas. Alguns, como Hall (2006), identificam o complexo processo de mudanças que altera as identidades dos sujeitos como uma fase do capitalismo por eles denominada globalização. Para Silva (2002), esta época histórica, a pós-modernidade constitui-se de maneira radicalmente diferente da anterior, a modernidade. Outros, como Harvey (1995), falam dessa “nova modernidade” como uma “condição pós-moderna”, caracterizada por um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior.

Partindo desses pressupostos que anunciam um contexto cultural que configuram os novos tempos e acreditando na ideia de que *o pra sempre, sempre acaba*, ratificamos a ideia de que são necessárias a superação do sujeito iluminista – dotado de centralidade e portador de elementos de permanências durante toda sua existência – e a percepção, no caso da atual

configuração da sociedade capitalista, de compreender o quanto o sujeito não pode mais ser entendido apenas por um viés.

Decorrente de tantas e tamanhas incertezas que fomos constituindo nesta trajetória, e, que talvez caracterizem a noção de futuro, podemos nos perguntar qual é o papel da educação e das práticas educativas no contexto escolar. Será que as rápidas mudanças das paisagens sociais e culturais desencadearam também, nesse mesmo ritmo, mudanças das perspectivas educacionais?

Portanto, podemos considerar que a educação escolar como a conhecemos, possui traços de uma instituição moderna e que seu objetivo ainda consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática.

Diante dessas premissas, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação. Ao refletir sobre esses aspectos e retomando a leitura de Forquin (1993), podemos sinalizar que,

O homem da tradição é um “transeunte”, cuja vida se escoia, vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside toda sabedoria. Com a irrupção da “modernidade”, é a paisagem, ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente (p. 18).

Segundo o mesmo autor, as novas paisagens sugerem que várias mudanças ocorridas em sociedades capitalistas como a brasileira, devem também ser entendidas como produto do receituário neoliberal propostos no final do século XX (GRAMORELLI, 2007), tinham como principal objetivo uma nova forma de regulação da vida social, pautada pela hegemonia do mercado. Desta forma, as proposições de organizar mudanças nas estruturas das diversas realidades nacionais que atendessem às demandas do mercado, algo presente no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1980/1990, sinalizou para os países em desenvolvimento a necessidade de reestruturação do próprio Estado Nacional que, contraditoriamente, deixou-se conduzir por uma forte intervenção estatal.

Daquele contexto, final do século XX, pode-se constatar que novas demandas apareceram para a educação escolar, notadamente a partir das reformas educacionais pós-LDB, em 1996, que trouxeram para o centro da discussão na Educação Básica a questão do currículo escolar, situação no qual Mello (2004) ressalta que:

A partir dos novos paradigmas fixados pela LDB foi possível a definição de orientações curriculares que iniciaram processos importantes de melhoria qualitativa, isto é, Diretrizes, Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais complementados, em muitos casos, com orientações curriculares dos estados e municípios (p. 24).

As tentativas de reformar o currículo escolar originaram-se dessas transformações, como também do contexto da globalização estabelecida no interior da sociedade capitalista. Em diversos Estados e Municípios, propostas foram apresentadas para as diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino. Barreto (1998) lembra-nos que:

Apesar de formuladas nos anos 80, a maioria das propostas dos estados continua em vigência, mediante reedições parcialmente alteradas, a despeito das mudanças na gestão das redes de ensino e, ainda, que a categoria classe social era a única que tinha espaço para algumas discussões (p. 11).

Compreender desta maneira que os esforços propostos a partir dos marcos legais, seja nas formulações do MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou aquelas produzidas no espaço do CNE (Diretrizes Curriculares Nacionais) são portadores de continuidades e descontinuidades no que tange aos discursos curriculares para a Educação Física, exigem a nosso ver, investigações que revelem como esses documentos são reconstruídos e reformulados no âmbito dos Estados da federação.

O ingresso do componente curricular Educação Física no movimento de reforma curricular foi precedido de uma mudança epistemológica na área; mudança esta que sinalizou conforme Gramorelli (2007) na ruptura com as Ciências Biológicas e, portanto, uma nova matriz conceitual pautada nas Ciências Humanas. Este novo discurso deslocou e ampliou a fundamentação da Educação Física escolar. Esta nova matriz já era objeto da percepção de autores, como Daolio (2001):

Somente a partir de fins da década de 70 a Educação Física pôde ampliar seus referenciais teóricos, sobretudo em direção às ciências sociais, destacando-se dentre estas, a Sociologia, a Antropologia e parte da Psicologia. Assim, uma área acadêmica que era principalmente de cunho biológico, tornou-se também área com claras interfaces com as ciências sociais. Em vez de considerar somente o rendimento atlético esportivo do homem, passou a importar também sua vinculação quanto ao contexto, classe social, características culturais etc. As publicações da área a partir dessa época, e a programação dos congressos, demonstram preocupações até então inusitadas (p. 35).

A constituição de um paradigma posto a partir das humanidades passou a influenciar a produção voltada para este campo disciplinar, como Bracht (1996 e 1999), Betti (2001), Daolio (2001 e 2004), Darido e Rangel (2005), Soares *et all* (1992), Kunz (1991) e Neira e

Nunes (2006 e 2009), entre outros. Foram apresentadas assim, novas análises, discussões e, principalmente, proposições para as aulas de Educação Física, o que pode ser, na visão de Silva (2008), compreendido como currículo.

Decorrente desses olhares sobre o ensino da Educação Física, podemos afirmar que certo consenso se constituiu no debate curricular, cuja problemática sobre o movimento corporal humano era visto unicamente como atividade motora de matriz biológica. A partir do diálogo do campo disciplinar com as Ciências Humanas, o movimento corporal passou a ser visto como uma forma de linguagem (SANTIN, 2007) e as práticas corporais como produtos culturais e sociais (SOARES, 1992).

Vale pontuar que atrelado aos novos tempos do tempo que ia se esboçando no final do XX, a Educação Física, nessa matriz, elegeu como objeto de estudo a cultura corporal de movimento (BRACHT, 1999), e seus novos pressupostos passaram a dialogar com a construção curricular da área:

Nos anos mais recentes, a área incorporou as discussões pedagógicas contemporâneas e iniciou um conflituoso processo de mudanças. Abandonou os referenciais psicobiológicos que visavam à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotou os construtos teóricos das Ciências Humanas. Os currículos da Educação Física passaram a situar as práticas corporais como produtos culturais e considerar o aluno como sujeito histórico, assumindo o compromisso de colaborar na formação do cidadão que atua com responsabilidade e compromisso coletivo na vida pública (NEIRA, 2011, p. 11).

As recentes produções científicas disponíveis dão a entender que, ao menos no âmbito acadêmico, a Educação Física escolar parece alinhada a esses pressupostos. O que cabe pensar é se nessa nova configuração das paisagens contemporâneas, as políticas curriculares empreendidas pelos diversos Estados da nação brasileira acompanharam o ritmo desenfreado de mudanças vivido nos diferentes contextos sociais e culturais.

Neste sentido, a retomada das diversas propostas curriculares para a Educação Física nos Estados da federação, permitiu-nos constituir um mapeamento quantitativo e qualitativo de *quantas anda* – do ponto de vista documental e discursivo- o entendimento do que vem a ser a disciplina.

Por conseguinte, ao recuperarmos o percurso da Educação Física posto nos textos das leis, pudemos constatar as concepções teóricas que perpassaram pela área de acordo com o período e os contextos histórico e social em que estavam inseridas e, recuperar as primeiras citações do termo cultura corporal.

O conceito de cultura corporal aparece no cenário da área atrelado a uma renovação quanto ao entendimento das finalidades da Educação Física. A circulação do conceito de cultura corporal em documentos curriculares oficiais do Estado Nacional se deu a partir dos discursos postos no debate acadêmico, sugerido no Brasil primeiramente por Valter Bracht em 1987, publicado em 1989, e posteriormente na incorporação do termo cultura corporal pela Proposta Curricular do Estado de Pernambuco (1990), sendo este um marco importante na apreensão do termo em questão.

Outro marco importante para a área que concebemos é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, nº 9.394, em 1996. O texto sinaliza uma mudança paradigmática para a área, pois propõe em nível nacional uma fase de renovação do ponto de vista da legislação brasileira para a Educação Física quanto à compreensão do que vem a ser essa área de conhecimento.

Para compreendermos as novas proposições dessa LDB e as transformações que ela ensejou, é necessário historicizarmos de modo sucinto os principais apontamentos que os documentos oficiais anteriores fizeram em relação à Educação Física, como a LDB 4.024/61, a Lei 5.692/71 e o Decreto 69.450/71.

Até a promulgação da Lei 9.394/96 vigorava Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, que apontava no Artigo 201 a obrigatoriedade da prática da “Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”. Segundo os apontamentos de Castellani Filho (1988, p. 06), essa Lei expressava o contexto do momento, pois era necessário um *adestramento físico* para a formação de um corpo produtivo, forte e saudável que se submetesse ao trabalho fabril sem questionamentos, já que o Brasil centrava-se no processo de industrialização como modelo econômico em substituição ao modelo agrário.

Em 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que fixava orientações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e referia-se ao 1º e 2º graus, reforçava o caráter tecnicista e incentivava a preparação da força de trabalho para o sistema produtivo, marcando a profissionalização do ensino de 2º grau e estendia a obrigatoriedade da educação dos 07 aos 14 anos. No que se refere à Educação Física, no seu Artigo 7º, estabelecia: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.”

Foi a partir do Decreto 69.450 de 01/11/71 que as orientações específicas para as aulas de Educação Física foram normatizadas, no Artigo 2º, apontando: “A Educação Física,

desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”.

Ressaltamos a consideração da Educação Física como *atividade*, que se relacionava apenas com o corpo físico do indivíduo, excluindo qualquer reflexão de integração corpo / mente. Nesse sentido, as atividades das aulas eram realizadas através de movimentos específicos com a intenção explícita de desenvolver habilidades físicas e esportivas, destituídos de qualquer reflexão sobre os possíveis significados do que era realizado.

Na perspectiva do Decreto 69.450/71, os currículos eram compostos com tais atividades que refletiam a ideologia oficial, num plano macro do Estado Nacional, como sinalizou Castellani Filho (1988, p. 107): as aulas desse componente curricular seriam um meio para se reforçar a força de trabalho, “assegurando ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada”. Esse mesmo Decreto no seu Artigo 1º refere-se à Educação Física como: *ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional...*

Percebemos que até a década de 1970, pelo viés da legislação, o conceito de cultura corporal não estava posto nos documentos oficiais (e nem nos debates da área). Já imerso no contexto de amplas discussões que questionavam a Educação Física atrelada exclusivamente aos princípios das ciências biológicas, novas mudanças para a área foram estimuladas a partir das proposições da LDB 9.394/96, extinguindo o então Decreto 69.450/71 e abandonando, ao menos em termos legais, o viés de ser somente *atividade*.

Com a instituição da LDB 9.394/96, ficou estabelecido no Artigo 26, § 3º que a Educação Física ... integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório**<sup>7</sup> da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- maior de trinta anos de idade;
- que estiver prestando serviço militar ou que, em situação similar estiver obrigado à prática da Educação Física;
- amparado pelo Decreto- Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, e,

---

<sup>7</sup> Grifo nosso para ressaltar que a palavra “obrigatório” foi inserida pela Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001 (BRANDÃO, 2007, p. 78).

- que tenha prole.

Ao analisar a Educação Física na perspectiva da LDB 9.394/96, Castellani Filho (1998, p. 22), alertou que, finalmente pelos *textos legais*, essa área de conhecimento libertou-se da visão biológica, desta forma afirmou: “Retira-se, com essa redação, a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno”. O autor ainda aponta que se percebeu que a desvinculação da área de Educação Física com as ciências biológicas, possibilitou um repensar da função social dessa área amparado agora pelo texto legal dessa LDB. Se antes as aulas eram pautadas quase que unicamente em *atividades* físicas e esportivas, agora devem ser repensadas à luz do contexto social e cultural que a instituição escolar estiver inserida, pois é necessário estar *atrelada à proposta pedagógica da escola*.

Vale ressaltar ainda o Inciso IV do Artigo 27, que dispõe sobre os conteúdos curriculares da Educação Básica: indicando que estes devem seguir as diretrizes de *promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais*. Interrogamos então, se as *práticas desportivas não - formais* estariam representadas pelas manifestações pertencentes à cultura corporal, sendo que esse termo foi posteriormente utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998; 1999).

A LDB 9.394/ 96 não registrou o conceito de cultura corporal - apesar de ter indicado a prática de desportos não formais - mesmo que ele já estivesse circulando nos meios acadêmicos e legais desde os finais da década de 1980. Entretanto, foram suas indicações, chancelando o rompimento do diálogo exclusivamente com as ciências biológicas associadas ao debate já instaurado no campo curricular, que possibilitaram que diversas propostas curriculares nos mais diversos Estados do país apreendessem esse conceito.

Com as indicações da LDB 9.394/ 96, a responsabilidade pela normatização do ensino de Educação Física passa a ser do Conselho Nacional de Educação (CNE). O órgão, em 1998, normatiza a indicação de conteúdos mínimos obrigatórios das áreas de conhecimento, através da instituição de diretrizes curriculares nacionais<sup>8</sup>, com o objetivo de assegurar nas propostas curriculares a formação básica comum nas escolas. Para isso, implementa uma Base Nacional Comum obrigatória e uma Parte Diversificada a todo sistema educacional do país. Ressaltamos que pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação

---

<sup>8</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Inicialmente instituídas e divulgadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio em 1998.

Física foi reconhecida como *área de conhecimento* pertencente à Base Nacional Comum obrigatória.

Mais tarde, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério de Educação, foram a primeira proposição oficial (não obrigatória) *com abrangência nacional* que incluiu o termo cultura corporal em seu texto. Salientamos que, apesar de serem documentos não obrigatórios, em pesquisa anterior (GRAMORELLI, 2007), constatou-se que os professores de Educação Física do Ensino Fundamental investigados, acessaram as proposições dos PCN e tentavam implementar suas sugestões na prática pedagógica.

A percepção que a promulgação da LDB 9.394/96, trouxe proposições inovadoras, com possibilidades de novos construtos teóricos para a área Educação Física, estimulou o surgimento de diversas propostas curriculares tanto no âmbito estadual como no municipal. A compreensão das potencialidades que a legislação possibilitava para as práticas escolares no âmbito das unidades escolares, bem como nos espaços das disciplinas escolares e, foi assim percebido por Mello (2004, p. 24):

O processo de mudança curricular e pedagógica tem ainda um longo caminho pela frente, sobretudo porque não é apenas uma mudança de procedimentos e requer algo mais profundo: uma revisão da cultura escolar brasileira. [...] observa-se um grande descompasso entre os princípios da reforma pedagógica e a prática da escola.

Deste modo, amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), pelas proposições oficiais e não obrigatórias dos PCN (1997,1998 e 1999), da mesma maneira que as indicações obrigatórias presentes nas diretrizes curriculares nacionais produzidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (1998), surgiram inúmeras propostas curriculares nos diferentes Estados da federação.

Diante deste contexto, pautado num novo tempo do tempo, nos encontramos diferentemente de um dos protagonistas de *Cidade Invisíveis*, Kublai Khan que propõe a outro (Marco Polo) a descoberta de seu império e das paisagens que o compõem, nós preferimos observar a questão da cultura corporal, visitar todas as cidades (propostas curriculares estaduais) que compuseram o império da Educação Física escolar, pós a produção das proposições curriculares surgidas no âmbito do ministério.

Vale registrar que não pretendemos que a interpretação do termo *cultura corporal* seja homogênea, pois acreditamos que os diferentes interlocutores, a partir de suas experiências nos mais variados campos, com suas subjetividades é que darão sentidos ao

termo, é como na proposição de Foucault (2011): restituir ao discurso seu caráter de acontecimento.

De certa maneira, aventamos que há um modismo e uma apropriação acrítica na utilização do conceito associados a um posicionamento progressista de educação, muitas vezes que discursos são proferidos por profissionais da própria área, sem clara fundamentação teórica, amparados simplesmente pelo senso comum.

Essas supostas releituras sobre o conceito de cultura corporal que as incursões analíticas iniciais, notadamente no mapeamento estabelecido para organização dos documentos das diversas secretarias estaduais de educação, apontam para uma possível polifonia de discursos, que nos dizeres de Celante (2000), revelam que o uso do termo tem sido utilizado indiscriminadamente, possibilitando diferentes interpretações:

Temos verificado, no entanto, um uso indiscriminado dessa expressão muitas vezes fora de qualquer contexto, tanto por parte de acadêmicos como de profissionais da área, permitindo ao leitor ou ouvinte interpretações da forma que melhor lhe convier. Além disso, muitos outros termos, tais como cultura física, cultura motora, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, dentre outros, são empregados como sinônimos quando nem sempre são de fato, ou utilizados para exprimir coisas distintas quando na verdade acabam falando das mesmas coisas (p. 54).

Bracht (1996) partilha das mesmas percepções:

No entanto, trabalhar na Educação Física com o movimentar-se na perspectiva da cultura (cultura corporal de movimento) não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque o conceito de cultura pode ser definido em termos social e politicamente conservadores. É preciso, portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos sociofilosóficos da educação crítica (p. 16).

## 2. CURRÍCULO

*“O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, quando você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes.”*

*(Ítalo Calvino. As Cidades Invisíveis. 2003)*

As mudanças ocorridas no interior da sociedade brasileira durante as décadas de 1980 e 1990, frutos de um processo de globalização ou de reestruturação do capitalismo, ensejaram uma reorganização do próprio papel posto para o Estado Nacional. Neste sentido, as transformações ocorridas no campo da saúde, da economia, da política, enfim em todas as esferas da vida social foram impactadas por essas alterações. Tais alterações foram assim percebidas por Gimeno Sacristán (2003):

A globalização é uma forma de nos representar e de explicar em que consiste essa nova condição; um termo que se entrelaça com outros conceitos e expressões igualmente manejados em profusão: (...). Todos eles tratam de explicar fenômenos diferentes, embora também se entrelacem estreitamente, e por isso não podemos nos referir a qualquer um deles sem relacioná-los com os demais, embora nenhum deles esgote os outros. Na medida em que cada um envolve temas, problemas e consequências peculiares, podemos estruturar o discurso centrando em alguns deles [...] (p. 50).

São essas mudanças nas paisagens do capitalismo que se tornaram o palco das alterações que ocorreram também na estrutura escolar, tanto no Brasil, como na maior parte do mundo. Desta maneira, essas transformações impactaram também o sistema escolar brasileiro na medida em que a instituição escolar poderia (deveria) responder às novas demandas sociais e, portanto, precisava ser repensada ou reestruturada.

Por conseguinte, podemos entender que as reformas educativas, notadamente as postas a partir dos anos de 1990, trouxeram para o cenário educativo brasileiro proposições de uma nova configuração escolar, portanto, as instituições escolares, como também os sistemas educativos foram pressionados a atender as exigências do mundo do trabalho e da nova configuração sócio político presente no contexto brasileiro, sendo assim, podemos afirmar que

esses anos consubstanciaram-se por tentativas de reestruturação curricular em todos os níveis da Educação Básica brasileira<sup>9</sup>.

Podemos aventar que as reformas curriculares resultam da correlação de forças presente no contexto educativo, assim como das lutas entre os diferentes grupos que tentam produzir e institucionalizar determinadas identidades pedagógicas. Diante disso, as propostas curriculares oficiais inseridas em contextos de reforma visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares capazes, portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processo de controle ou de regulação social.

Vale lembrar que durante os anos que cercam o período de 1980 a 1990, uma série de documentos que esboçava uma nova configuração para a educação formal, é forjada ou ratificada no âmbito do Estado. Entre esses documentos, ressaltam-se a produção da Carta Constitucional de 1988, a Declaração de Nova Delhi (1990), o Plano Decenal (1993), Relatório Jacques Delors (1995), e até mesmo a LDB 9.394/96.

A preocupação no âmbito do Estado por regular uma nova perspectiva curricular para educação brasileira materializou-se num conjunto de orientações que deveria ser repassadas aos executores das atividades escolares. Parece-nos, assim, que mais do que um ponto de partida, a questão do currículo deveria representar um ponto de chegada e de confluência de várias políticas setoriais.

Podemos supor que tais mudanças sugestionadas no âmbito dos discursos sobre o currículo apresentavam para as instituições escolares uma nova configuração que demandou para o cotidiano escolar um novo *modus operandi*. Tal configuração foi amparada por discursos teóricos que evidenciavam um novo paradigma educativo: a ideia de uma escolarização centrada nas aprendizagens.

Recuperar esses discursos que apresentaram o paradigma das aprendizagens como central para a nova escolarização, ensejou a ideia que finalmente encontrávamos a pedra filosofal para a educação escolar brasileira. Decorrente da força discursiva que o novo paradigma foi gestando para o debate educativo entre os anos de 1990 e o início do século XXI, que percebemos que sua hegemonia foi acompanhada pelos princípios teóricos pautados num viés cognitivista.

---

<sup>9</sup> Com a criação do Conselho Nacional em 1995, Lei 9.131/ 95, o próprio Estado gestou a proposição de Diretrizes Curriculares em todos os níveis da Educação Básica.

Possibilitado por esta recontextualização histórica, como também pelos dilemas postos pela configuração que ganhou a instituição escolar no final do século XX, faz com que nossa pesquisa busque entender como o debate educativo contemporâneo, notadamente o que ocorreu na Educação Básica brasileira, trouxe para o centro da reflexão sobre a escola atual as questões que cercam o currículo.

Pensamos que, ao retomar algumas das paisagens históricas que configuraram a educação brasileira no final dos anos de 1990, como também no início do século XXI, permite-nos entender o quanto as mudanças na organização da sociedade capitalista ensejaram novos papéis para a escolarização e, este é um dos pilares que sustenta a presente pesquisa. Em decorrências das proposições de reforma ou de reestruturação da escola brasileira, a compreensão plena deste movimento passa pela interpretação de como se estruturou a gramática que compõe as questões do currículo, isto é, apostamos assim que ao (re)interpretarmos como os discursos curriculares foram produzidos poderemos encontrar os nexos que ligam *os ditos e os não ditos* que alimentam os impasses presentes para as práticas escolares.

Sendo assim, é fundamental entendermos que as demandas postas para a escolarização exigem dos educadores - nos diferentes contextos e níveis de atuação - reflexões acerca da função social da escola; reflexões essas que validam as preocupações de como os currículos são efetivamente colocados em ação. Por conseguinte, constatamos em nossas leituras que boa parte das reflexões sobre a função social da escola foi canalizada em torno do debate sobre as tendências pedagógicas.

Ao recuperarmos como as diversas narrativas e discursos presentes no debate pós-reforma curricular foram expressando posições pedagógicas de como deveria ser a configuração do currículo escolar, aventamos que tais posições somente valorizam a noção de como as tendências pedagógicas presentes no debate sobre a função da escola expressaram uma luta por uma perspectiva de currículo. Foram esses embates, debates e impasses que ratificaram o quanto a questão do currículo deve ser entendida a partir da ideia de que este é um território em disputa. Disputa traduzida, brilhantemente, por Arroyo (2011), assim indicada:

As tensões estão postas entre um trabalho de conhecimentos disciplinares, frequentemente conceituais, abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores e um trabalho forçado a olhar crianças e adolescentes, jovens e adultos

concretos e a incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares; que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados (p. 32).

Portanto, compreender como foram se tecendo os embates e debates sobre os caminhos da escolarização brasileira nos últimos vinte e cinco anos requer do observador deste processo um olhar semelhante ao dilema posto na narrativa de Calvino; a compreensão das partes não pode ficar circunscrita aos nomes que as mesmas estabelecem para as partes que se propõem a analisar. É necessário entender como os currículos propostos dialogaram com outras proposições; sugerindo caminhos, projetando situações, enfim, tecendo discursos sociais e culturais que, no limite, buscaram tornar o desejado em possível.

## 2.1. Currículo: uma construção histórica e social

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.  
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?- pergunta Kublai Khan.  
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra- responde Marco- mas, pela curva do arco  
que estas formam.  
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:  
- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.  
Polo responde:  
- Sem pedras o arco não existe.  
(Ítalo Calvino. As Cidades Invisíveis. 2003)*

Decorrente dessas preocupações, a retomada de alguns aspectos do processo histórico do campo curricular, bem como a recuperação de fragmentos dos discursos - convergentes e divergentes - emitido pelos autores que compuseram a cena de construção dessa arena, podem anunciar os contornos que a questão curricular foi ganhando no debate sobre a Educação Básica, como também de modo específico para nossa pesquisa a questão da Educação Física escolar no período pós-reformas curriculares dos anos de 1990.

O aparecimento da ideia de currículo data do século XVII, notadamente no ano de 1633, no qual os registros da Universidade de Glasgow já sinalizavam uma preocupação acerca do caminho que o curso deveria seguir pelos estudantes. Ao recuperar este contexto trazemos como central a compreensão etimológica do conceito de currículo, conceito que tem origem na palavra em latim *Scurrere*, correr, se referindo a *curso*, *curso a ser seguido e*

*apresentado*. A leitura de trabalhos sobre currículo produzidos por autores como Hamilton (1998) e Goodson (2003) permite-nos aventar que a relação entre currículo, disciplina e controle, nos séculos XVI e XVII, quando a forma emergente de como conhecemos o currículo ligava-se, sobretudo, aos padrões de organização e controles sociais inseridos naquele contexto histórico.

No período da Revolução Industrial, na Inglaterra, ainda segundo Goodson, os currículos eram diferenciados. Para filhos das famílias de boa renda, filhos de profissionais e homens de negócio, era essencialmente clássico e a escolarização se estendia até os 18 ou 19 anos de idade. A escolarização destinada aos filhos das “classes mercantis” tinha uma orientação mais prática e se estendia até os 16 anos. Já para os filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores” era pautado em ler, escrever e contar em nível bastante elevado, perdurando até os 14 anos de idade. Para os filhos da classe operária, que eram a maioria, ofertavam-se apenas as noções rudimentares de ler, escrever e contar.

O poder de definição do currículo e a determinação do que se processava em sala de aula estavam subordinados às mãos de quem definia o “curso”, e mais que isso, era possível *diferenciar* a quem se destinava. Diferenciava-se, assim, pelo tempo destinado à escolarização e pela variação dos currículos na formação das diferentes “mentes”. Tais características, seguindo as pistas de Silva (2002, p.10), levam-nos a concluir que “o currículo não apenas *representa*, ele *faz*. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no *currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão na *sociedade*”.

Já no final do século XIX e início do XX, o termo currículo se relacionava à matéria escolar de forma institucionalizada pelo Estado.

Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, o “sistema de sala de aula e a matéria escolar” emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o *currículo* essencialmente como *matéria escolar* (GOODSON, 2003, p.35).

Em 1917, com o aval do Estado Nacional, instituiu-se na Inglaterra um currículo contendo as principais disciplinas que dariam o “Certificado Escolar”, gerando assim, uma situação de definição e avaliação do conhecimento examinável. Especialistas ligados a juntas examinadoras das universidades influenciaram o currículo, tanto na escolha quanto na

avaliação das disciplinas, indicando assim, se o aluno era apto ou não para receber a certificação.

Por caminhos diversos e em locais diferentes podemos perceber como a partir dos anos de 1990 o mundo acadêmico forjou narrativas que procuraram interpretar a gênese e estruturação do que hoje chamamos de currículo. A leitura de Goodson (2003) permite-nos resgatar a construção dos caminhos propostos para o currículo no contexto europeu; na escrita de Silva (2002) em seu “Documento de Identidade” identificamos o resgate sobre o currículo a partir da ideia de analisá-lo não como um conjunto teórico e sim como um conjunto de textos e discursos articulados em contexto concretos que esboçavam em suas ideias a função social da escola, como também as concepções pedagógicas que tais perspectivas revelavam.

Na narrativa de Silva, o currículo apareceu provavelmente como um objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos de 1920, e foi com a publicação do livro “The Curriculum”, de John Franklin Bobbit, em 1918, que a ideia curricular ganhou o formato como concebemos hoje.

Naquele contexto marcado pelo processo de industrialização americana no século XX e pelas novas necessidades postas à escola, gestaram-se no campo do currículo estadunidense, dois movimentos em que estavam presentes a necessidade de se decidir sobre “o que ensinar”: o *eficientismo social* e o *progressivismo*. O *eficientismo social*, cujo precursor foi Bobbitt, preocupava-se em associar a eficiência da escola aos parâmetros da sociedade industrial em formação, baseando-se nos conceitos de *eficácia, eficiência e economia*.

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2002, p. 23).

O *eficientismo social* não se referia, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado, mesmo, a discussão sobre haver ou não alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Em contraposição a esse movimento, surgiu o *progressivismo*, que rivalizou com o *eficientismo* no controle da elaboração de currículos oficiais e tinha como indicações principais acreditar que através da educação seria possível diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial. O principal destaque desse movimento foi John Dewey com grande influência no campo curricular no Brasil.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920, em alguns estados do Brasil, levados a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24).

O movimento *progressivista*, associado à figura de Dewey, enfatizava que as experiências promovidas pelo currículo na escola estavam relacionadas com a experiência direta da criança, tendo como conceitos fundantes a *inteligência social e mudança*. Parece-nos que assim, que os assuntos escolares originados das necessidades práticas e concretas do cotidiano escolar apenas posteriormente assumiam formas abstratas mais avançadas e notadamente teóricas.

Podemos depreender assim, como aventamos mais acima, que a forma como o currículo foi pensado e proposto expressavam, sobretudo, tendências pedagógicas divergentes. Em relação aos movimentos presentes no contexto americano, percebemos dois movimentos que se rivalizavam no campo do currículo até então: um mais direcionado para o currículo como fonte de preparação - pautado na eficiência - do aluno para o mundo do trabalho, atendendo assim as novas demandas do crescente movimento de industrialização de alguns países e, outro, preocupado em compor o currículo com experiências dos alunos, tendo como foco central a resolução de problemas sociais.

Por volta de 1949, apareceu no cenário americano a radicalização da ideia de efficientismo com a proposição de Ralph Tyler<sup>10</sup>, que atrelava definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo.

Em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/os. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as efficientistas, com o pensamento progressivista. [...] a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

---

<sup>10</sup> O modelo proposto por Tyler está definido na obra *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico e humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Nota-se, então, a impossibilidade de separar a ideia de currículo de conteúdo prescrito. Talvez neste momento possamos sugerir que a existência de um vínculo entre currículo e prescrição, forjado desde o século XVII com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se.

A partir da década de 1960, no bojo das diversas revoltas e rebeliões a qual foi submetida à estrutura do sistema capitalista, eclodiram diversos movimentos sociais que, entre os questionamentos, trouxeram, para o debate, a questão do currículo escolar. Podemos identificar elementos de uma teorização curricular e, portanto, o surgimento de questionamentos sobre o currículo, que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura produzida anteriormente.<sup>11</sup>

Surgiram no rastro destes embates e debates, sobretudo no campo educacional, as teorias críticas de currículo que questionaram os pressupostos presentes nos arranjos sociais e educacionais e afirmaram que o importante não era desenvolver “técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.” (SILVA, 2002, p. 30)

A partir dos anos de 1970, ganha evidência no debate educativo proposições que têm o currículo como elemento a ser revisto ou rediscutido; nos Estados Unidos aparece o movimento de reconceptualização do currículo, já na Inglaterra, surge o grupo denominado da Nova Sociologia da Educação, na França, teóricos associados à teoria marxista como Althusser (1983), Bordieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1971). Neste debate, o conceito de *ideologia* aparece como ponto de partida dos questionamentos sobre o currículo.

A marca inicial dos estudos atrelados às perspectivas da Sociologia da Educação foi de questionar a relação entre escola e currículo. Na França, segundo Silva (2002), este questionamento vai ser a base dos postulados que ficaram conhecidos como teorias críticas da educação. É na produção althusseriana que a desconfiança sobre o *status quo* vai ganhar centralidade e, portanto, a ideia da reprodução de uma estrutura social capitalista aparece de

---

<sup>11</sup> Vale pontuar como significativo da associação dessas rebeliões com o questionamentos sobre o currículos o aparecimento de movimentos como: de independência de várias colônias europeias, movimentos estudantis na França e em outros países, movimento dos direitos civis nos EUA, movimentos de contracultura, movimentos feministas e de liberação sexual até as lutas contra a ditadura militar no Brasil.

forma significativa. A leitura proposta pelo autor aponta para um reprodutivismo que está posto para a instituição escolar, e esta se constitui no principal aparelho ideológico do capitalismo.

Na leitura de Lopes e Macedo (2011) - ancoradas na concepção dos autores como Baudelot e Establet (1971) Bowles e Gintis (1977) - o papel da escola é preparar os sujeitos das diversas classes sociais para assumir os respectivos papéis na sociedade capitalista. Se para as autoras a consistência das análises desses autores é inquestionável, não se pode negar o caráter determinista que elas possuem.

Com uma abordagem menos determinista, aparecem às reflexões de Bourdieu e Passeron, que analisam a relação escola e sociedade capitalista inserindo a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. Já para Silva (2002), esses textos formam a base da teoria crítica que se desenvolveu nos anos seguintes, portanto:

O que Bordieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola- a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família - da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que produzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família (p. 36).

No percurso das críticas ao caráter reprodutivista da escola capitalista nos anos de 1970, aparece no contexto inglês a corrente denominada de Nova Sociologia da Educação (NSE), que foca sua crítica nas questões que estão postas para a seleção e organização do conhecimento escolar. No entendimento de Lopes e Macedo (2011), tal corrente apresenta para a agenda dos estudos curriculares questões como:

[...] por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento (p.29).

Comprometido com a busca de uma reflexão que revele como o debate curricular relaciona-se com as questões pedagógicas, Silva (2002) entende que a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos, entendendo assim as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.

Nos EUA, tal debate sobre o caráter crítico da relação escola e sociedade é ampliado com a produção de Michael Apple (1982), principalmente a partir de uma apropriação do conceito de *hegemonia* associado ao currículo, como também a de Henry Giroux (1987) que insere nas reflexões acerca da problemática o conceito de *política cultural*.

A análise de Apple, semelhante aos teóricos da reprodução, associa uma relação intrínseca entre a dominação econômica e cultural, no entanto sua análise incorpora os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades. Este viés do olhar de Apple é extremamente vinculado ao cotidiano escolar, pois é neste espaço de interações entre professores, alunos e o conhecimento escolar que se permite identificar como as relações de classe são reproduzidas economicamente e culturalmente pela instituição escolar.

Para Silva (2002), essas proposições de Apple, notadamente ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, chamam atenção para a dimensão política, como também das relações de poder que estão presentes no cotidiano escolar, pois diferentemente de proposições deterministas o autor revela que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido.

Ainda no contexto americano, a inserção da ideia de resistência como contraposição à perspectiva de dominação e controle por Giroux, traz para cena curricular uma perspectiva histórica, ética e política das ações humana, notadamente em relação ao papel do currículo e do conhecimento posto para a escola.

Podemos aventar que esta proposição escolhida por nós, através do diálogo entre as reflexões produzidas por Lopes e Macedo, como também por Silva, mesmo que em momentos diferentes sobre a problemática do currículo, vê nas proposições de Giroux uma crítica aos teóricos da reprodução, sobretudo por este destacar as resistências, a luta contra hegemônica e a mediação da ideologia nos espaços escolares.

O interessante neste momento, ao recuperarmos as reflexões de Giroux, é perceber como este consenso provisório do entendimento posto para o debate curricular a partir das leituras de Silva, assim como na de Lopes e Macedo, vai gestar caminhos e rumos diversos sobre a análise do que vem a ser o currículo.

Se para Silva o debate curricular vai estar intrinsecamente atrelado às perspectivas pedagógicas, para as autoras Lopes e Macedo tal debate está notadamente atrelado à construção de práticas discursivas, no qual o próprio discurso curricular se torna também uma prática de poder, de significação e, sobretudo, de atribuição de sentidos.

Tal constatação deve estar atrelada à diferença temporal posta para as reflexões dos autores, período de pelo menos dez anos. O fato é que a análise da produção de Giroux, por Silva (2002), considera que:

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural (...) O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados as relações sociais de poder.(...) Na visão de Giroux, há pouca diferença, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo, e de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (p. 55).

Já Lopes e Macedo (2011), ao analisarem esta aproximação entre pedagogia e currículo na produção intelectual de Giroux, constataam que:

Se as teorias da reprodução são criticadas por produzirem uma perspectiva sem contradições, que acaba sendo conformista por não admitirem espaço para a ação política na escola, as teorias da resistência, e mesmo seu deslocamento para emancipação, são criticadas por desconsiderarem os efeitos da estrutura social e política na limitação das ações cotidianas do sujeito (p. 181).

Pode-se, neste resgate histórico do debate curricular, afirmar que o foco dos questionamentos das teorias críticas de *currículo* era a influência da escola pelas ideologias do Estado. Por conseguinte, a instituição garantiria a reprodução da cultura dominante através da constituição dos conhecimentos hegemônicos e das relações sociais nos currículos, favorecendo uma injusta divisão social de classes. O currículo seria então o meio pelo qual se concretizam essas intenções e ações.

Ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis... [...] Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, 2002, p. 32).

O interessante é que mesmo sem estar atrelado ao debate curricular propriamente dito, nos anos de 1960 e 1970, tais preocupações aparecem na produção intelectual brasileira, quando no contexto do período ditatorial militar (1964 a 1982) aparecem discussões acerca da função da escola e o papel que a escolarização poderia assumir no processo de desenvolvimento brasileiro, sobretudo a partir da obra de Paulo Freire.

Vale lembrar que em seu texto “A educação como prática de liberdade”, publicado em 1965, Freire pontua que educação na fase de trânsito que se vivia nos anos de 1960 – e podemos aproximar ao contexto atual – se faz(ia) uma tarefa altamente importante - a

educação como prática de humanização, pois a não compreensão desta tarefa ratificava que numa sociedade alienada, condição presente naquele contexto, as gerações oscilavam entre um otimismo ingênuo e a desesperança.

A beleza da asserção freireana é sua capacidade de nos fazer pensar sobre nosso contexto e os dilemas que temos para a escolarização, a problemática de ainda não conseguirmos realizar a promessa de tornar crianças e jovens a partir da educação escolar em protagonistas de suas histórias. Para Freire, sem esta consciência crítica não seria possível ao homem brasileiro integrar-se a sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória.

A inserção da problemática curricular, mesmo que tangencialmente, como revelam as preocupações de Paulo Freire, como concordam Silva (2002), Neira e Nunes (2006), assim como Lopes e Macedo (2011) é o de perceberem respectivamente que as reflexões de Freire sinalizam:

Ele não se limita a criticar o currículo implícito no conceito de “educação bancária”. Freire fornece (...) instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que seja a expressão de sua concepção de “educação problematizadora”. (...) Ele está bem consciente, entretanto, da necessidade do desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com sua concepção de educação e pedagogia (SILVA, 2002, p. 60).

Para Neira e Nunes (2006), Freire, ao se opor à educação bancária que se sustentava através da ideia que o ato de conhecer se dá mediante a transferência de um sujeito que conhece para um que não conhece, opta por um caminho pautado numa proposição que o ato educativo deve se constituir mediante uma educação problematizadora. Os autores apontam que Freire indica que a manutenção de uma educação bancária implicaria que:

O currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativados no ato de conhecimento. O mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente comunicado; o ato pedagógico não consiste simplesmente em “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educando criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo (p. 132).

Nesta asserção, Neira e Nunes (2006) reconhecem que para Freire existe um olhar que qualifica os saberes dos alunos, destacando a participação desses educandos nas várias etapas da construção desse “currículo programático. Neste sentido, os autores acreditam que a produção freireana, permite:

[...] desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se as influências posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada “cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo (p. 134).

Já Lopes e Macedo (2011), ao retomarem as contribuições freireana para o debate curricular no Brasil pós anos de 1960, reconhecem que, neste autor, mesmo que de maneira eclética, revela-se uma percepção que se faz necessária no que tange à relação entre o currículo e a vida dos indivíduos no espaço escolar. Para as autoras, Freire:

Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor a reprodução (p. 34).

[...] apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de integrar o mundo da vida dos sujeitos as decisões curriculares (p. 34).

Ao recuperar essas tramas, esses debates e, por que não dizer os impasses que foram se constituindo na construção do campo que denominamos currículo, notadamente nas mudanças que a experiência educativa foi vivenciando no último quartel do século XX, tanto no Brasil, como no mundo ocidental da sociedade capitalista, podemos ratificar mesmo que provisoriamente as asserções de Lopes e Macedo (2011) quando essas sinalizam que:

Ainda que muito diferente em suas concepções teóricas, o conjunto de abordagens que destacamos aqui explicita o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas- que compõe o currículo (p. 36).

Neste sentido, o final do século XX, possibilitou o surgimento de alguns movimentos<sup>12</sup> denominados “pós” – pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo – que ao mesmo tempo em que apresentaram questionamentos sobre aspectos fundamentais da modernidade capitalista, trouxeram para o debate educativo questões que tiveram implicações curriculares. Na relação com o campo curricular, foram formuladas teorias denominadas pós-críticas de currículo que ampliaram e ao mesmo tempo modificaram aquilo que as teorias críticas propuseram (SILVA, 2002, p.148).

As novas proposições abarcariam a ideia que tanto o sujeito como as práticas sociais são resultantes da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação. Na compreensão do que vem a ser currículo, a linguagem deve ser

<sup>12</sup> A palavra *movimento* aqui adquire o sentido da formação de grupos de intelectuais que debatem o tema em questão, formando uma corrente de pensadores.

levada em consideração, pois devemos refletir qual o lugar que ela ocupa na constituição do social.

Assim, como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Vale pontuar que, independentemente das perspectivas esboçadas sobre a construção histórica do currículo, o termo ainda é portador de uma polissemia que se expressa nos diferentes significados que vêm constituindo no decorrer de sua construção, não existindo uma definição universalmente válida, sendo historicamente condicionada a marcos – em relação ao espaço e ao tempo - muito variáveis. Pode-se até afirmar que o currículo é um projeto que só pode ser entendido como parte de “um processo histórico, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 148).

O fato é que, seja a partir das narrativas de Goodson (2003), Silva (2002), Neira e Nunes (2006), assim como Lopes e Macedo (2011), pode-se afirmar que a perspectiva curricular descrita até agora acabou influenciando diversas partes do mundo. Esta influência que é revelada pelas proposições que aparecem para a escolarização contemporânea parece-nos conduzir a problemáticas postas por Gimeno Sacristán (2002) quando da preocupação de como a diversidade implica criticar e negar um texto comum sobre currículo:

[...] as ciências sociais tem mostrado a polifonia de possibilidades culturais nas quais os seres humanos manifestam-se e podem realizar-se. Uma olhada na natureza humana, a partir dessa variedade, diz que não podemos adotar posições próprias de um certo fundamentalismo universalista no currículo, sacralizando uma determinada cultura acima de outras (o etnocentrismo curricular), como tampouco podemos negar a pluralidade interna de cada cultura. A sensibilidade democrática na pós modernidade admite, como vimos, o direito à identidade cultural dos sujeitos voluntariamente assumida- do que a escola deve extrair as consequências oportunas. Respeitar a diversidade de culturas e de identidades subjetivas é outra forma de interpretar a liberdade, a justiça e a equidade no currículo. A escola não lida com cidadãos abstratos, mas com seres imersos em realidade culturais. O currículo tampouco pode ser um texto asépticamente universal sem considerar essas diferenças culturais (p. 231).

Entender como as questões postas pelas novas paisagens da sociedade capitalista permitem-nos compreender como o debate sobre currículo, na esteira da reflexão das teorias pós-críticas se intensificou. Nota-se, portanto, o quão recentes são as discussões que tentam responder às demandas do campo curricular do mundo contemporâneo.

Portanto, recuperar as formas como foi se constituindo a problemática do campo curricular, seja em sua relação com as perspectivas pedagógicas, como também nas construções que o anunciam como elementos de discursos, faz com que precisemos constantemente dialogar com as proposições curriculares para entendê-las como parte necessária na reflexão sobre a Educação Física escolar.

Desta maneira, percorrer os caminhos e paisagens deste debate sobre o currículo vai nos requerer uma atenção que não pode ser aquela que - semelhante ao personagem de Calvino, na narrativa sobre *As Cidades Invisíveis* - ansiosamente já quer as respostas.

Parece-nos, e este é o nosso convite ao leitor, que, antes de sabermos como se sustenta a ponte da Educação Física no debate curricular entre o intervalo que cerca o período de 1980 a primeira década do século XXI, é necessário saber como foi a constituição das pedras que formataram o próprio campo curricular da disciplina.

Sendo assim, convidamos à leitura neste diálogo do campo curricular com a Educação Física para compreendermos como os embates e debates das forças políticas e ideológicas ligadas ao seu contexto e ao seu tempo *foram condicionantes*. Neste percurso discutiremos como o aparecimento do conceito de cultura corporal atrelado, às diferentes propostas curriculares dos Estados brasileiros, tornou-se tentativas de inserir o componente nas paisagens educacionais contemporâneas.

### 3. O TERMO CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O escopo deste capítulo é mapear o surgimento do conceito de cultura corporal e sua assimilação nos debates da Educação Física, aspecto relevante para o desenvolvimento da pesquisa. A importância decorre da compreensão de como o conceito foi sendo apropriado pelas diversas instâncias, seja nos debates acadêmicos, nos documentos oficiais, nos discursos dos docentes da área, seja na construção das diversas interpretações do termo<sup>13</sup>.

Para nós, a incorporação do conceito de cultura corporal na Educação Física passa pela relevância dos debates postos pelas teorias críticas. Sugerimos que o conceito *cultura corporal* nasce concomitante a intenção de realçar a mudança da função social do componente nas instituições escolares, se contrapondo às finalidades do ensino numa perspectiva tradicional da educação. Com ele, o objeto de estudo da Educação Física se modificou e ensejou novas práticas pedagógicas e intenções educativas; situações essas que visavam atender às novas demandas das paisagens contemporâneas da educação.

Na tentativa de apreendermos com mais abrangência essas questões, iniciamos com as diversas funções sociais da Educação Física atreladas às teorias tradicionais do currículo.

#### 3.1. As Teorias Tradicionais de Educação e a Educação Física

*"(...) o soldado tomou-se algo que se fabrica; de uma massa uniforme, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-se perpetuamente disponível, e se prolonga em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi 'expulso o camponês' e lhe foi dada a 'fisionomia de soldado'."*

(FOUCAULT, 1987, p. 125)

No processo histórico da construção curricular da Educação Física, originaram-se diversas vertentes de acordo com as transformações dos cenários político, social e econômico. A Educação Física brasileira sofreu forte influência no direcionamento de suas práticas advindas de países da Europa, onde o modelo de sociedade capitalista cada vez mais se fortalecia. Em países como Alemanha, Suécia, França e Inglaterra surge o Movimento Ginástico Europeu, produto da preocupação com a educação do corpo e controle do comportamento humano (SOARES, 2005, p. 20).

Os exercícios físicos tiveram importante papel na sociedade europeia, pois iam ao encontro aos objetivos de construção de um “novo homem” - aquisição de um corpo saudável,

<sup>13</sup> As palavras “conceito” e “termo” foram tratadas como sinônimos.

ágil e disciplinado, aspectos cada vez mais valorizados na sociedade capitalista emergente. Assim, houve a necessidade de sistematização dos exercícios físicos, dando origem aos métodos ginásticos alemão (proposto por Spies), sueco (proposto por P.H. Ling), e francês (proposto por Amoros)<sup>14</sup>, que influenciaram diversos países, inclusive o Brasil.

A origem da Educação Física, segundo Bracht (1989, p. 14), nasce praticamente junto com a escola...

[...] com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX. Foram inicialmente os Filantropos como GutsMuths (1759-1839) e Pestalozzi (1746-1827) que buscaram introduzir as atividades corporais no currículo escolar. No entanto, a influência destes pedagogos na Educação Física brasileira é claramente superada pelos chamados métodos ginásticos, como o desenvolvido por P.H. Ling na Suécia ou o Regulamento Geral de Educação Física, conhecido no Brasil como Método Francês.

Como afirma Soares *et all* (1992, p. 50), foi no “âmbito da escola que os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX”.

Segundo Celante (2000), a inclusão oficial da Educação Física na escola no Brasil ocorreu em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Mas, somente em 1882, com a reforma realizada por Rui Barbosa, houve a recomendação que a ginástica fosse obrigatória, para ambos os sexos, e que fosse oferecida nas Escolas Normais. Para Betti (1991), foi a partir da década de 1920, que os vários Estados da federação iniciaram reformas educacionais e incluíram a prática da Educação Física com o nome mais frequente de ginástica.

Os métodos ginásticos alemão e sueco foram introduzidos com a intenção de sistematização das práticas corporais. A concepção dominante na passagem do século XIX para o XX apontava para um currículo tradicional, numa perspectiva denominada *Higienismo*, na qual a preocupação central era focada nos hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral a partir de exercícios físicos (NEIRA; NUNES, 2006).

Já no Pós-Guerra, segundo Bracht (1989), foi o desporto que se firmou no Ocidente sob a influência europeia como elemento hegemônico da cultura de movimento. Naquele cenário político, social e econômico, o Brasil passava por sensíveis transformações.

Foi a partir da Revolução de 1930, mais especificamente durante o Estado Novo (1937-1945), que a Educação passa a receber novos incentivos. As várias reformas feitas no ensino tinham como foco o desenvolvimento e fortalecimento do patriotismo e nacionalismo

---

<sup>14</sup> A respeito da proposição dos métodos ginásticos e seus autores, ver Soares *et all* (1992, p. 52).

dos jovens alunos. A Educação Física assim contribuía tanto com a formação do aspecto físico-biológico como com o fortalecimento das qualidades morais, através da “educação do corpo”. (BETTI, 1991).

O período governado por Juscelino Kubitschek (1956–1961) foi caracterizado pela implantação de uma política de desenvolvimento industrial e de abertura para o mercado internacional. A associação do desporto ao cenário político e econômico ajustava-se aos ideais do governo. Fatores revelados na Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 4.024, promulgada em 1961, que apontava no Artigo 201 a obrigatoriedade da prática da *Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior*. Segundo os apontamentos de Castellani Filho (1998, p. 06), essa Lei expressava o contexto do momento, pois era necessário um *adestramento físico* para a formação de um corpo produtivo, forte e saudável que se submetesse ao trabalho fabril sem questionamentos, já que o Brasil centrava-se no processo de industrialização como modelo econômico em substituição ao modelo agrário.

É nessa paisagem que se desenvolve a pedagogia tecnicista aplicada ao esporte, determinando que a Educação Física passasse a experimentar, dentro das suas práticas didático-pedagógicas, a Educação Física desportiva generalizada (ou método desportivo generalizado) e o método natural austríaco. Salientamos que o método mais conhecido em nosso país foi o método desportivo generalizado que teve como objetivo incorporar o conteúdo esportivo nos métodos da Educação Física, enfatizando o caráter lúdico do esporte. (CELANTE, 2000, p. 37).

Na década de 1970, a Educação Física passa por momentos intensos no que tange aos direcionamentos legais para as instituições escolares e a política esportiva. Em 1971, é promulgada a Lei 5.692 que fixava orientações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e referia-se ao 1º e 2º graus, conferindo à educação escolar um caráter tecnicista mediante o incentivo à preparação da força de trabalho para o sistema produtivo, marcando a profissionalização do ensino de 2º grau e estendendo a obrigatoriedade da educação dos 07 aos 14 anos. No que se refere à Educação Física, o Artigo 7º, estabelecia: *Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus*.

Foi a partir do Decreto 69.450 de 01/11/71, que as orientações específicas para as aulas de Educação Física foram normatizadas, no Artigo 2º, apontando: “A Educação Física,

desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”.

Ressaltamos a consideração da Educação Física como *atividade*, que se relacionava apenas com o corpo físico do indivíduo, excluindo qualquer reflexão de integração corporal. Nesse sentido, as atividades das aulas eram realizadas através de movimentos motores específicos que desenvolviam habilidades físicas e esportivas, destituídos de qualquer reflexão sobre os possíveis significados do movimento realizado.

Na perspectiva do Decreto 69.450/71, os currículos eram compostos com tais *atividades* que refletiam a ideologia do governo num plano *macro* do Estado Nacional, como sinalizou Castellani Filho (1988, p. 107): as aulas desse componente curricular seriam um meio para se reforçar a força de trabalho, “assegurando ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada”. Esse mesmo Decreto, no seu Artigo 1º, refere-se à Educação Física como: atividade “que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional...”

Assim, a Educação Física incorporou o esporte, pedagogizando-o e ressignificando-o nas práticas escolares como conteúdo dominante sobre as demais manifestações da cultura corporal. Por esses procedimentos, esperava-se que os alunos se tornassem atletas a partir das aulas de Educação Física. Poderíamos afirmar, pautados em Bracht (1989), que:

O desporto sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do desporto, qual sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora mais do que antes presentes. Outro aspecto importante é a progressiva desportivização de outros elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira (p. 14).

Problematizando a função social assumida neste modelo pela Educação Física e como a área foi utilizada pelos interesses ideológicos do Estado, Darido e Sanches Neto (2005) sinalizaram que:

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do País através do êxito em competições de alto nível. [...] É nessa fase da história que o rendimento, a

seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica de movimentos esportivos. (p. 04).

Ao menos em termos oficiais, as aulas de Educação Física deveriam tornar-se celeiros para novos atletas, excluindo os menos aptos e habilidosos fisicamente. Esse currículo foi denominado por Neira e Nunes (2006) de currículo esportivo.

Não poderíamos deixar de registrar as influências de representantes dos Estados Unidos e Europa da corrente de pensamento denominada Escola Nova<sup>15</sup> na Educação brasileira. Desde a década de 1920, tentavam influenciar a concepção de ensino no Brasil, enfatizando que as experiências promovidas pelo currículo, estavam relacionadas com as experiências diretas da criança. Entretanto, os contextos político e econômico e a concepção de Educação Física vigente no país não possibilitaram de imediato a influência da Escola Nova:

O modelo pedagógico que vinha sendo absorvido pela Educação Física, contudo, de origens militares, não se coadunava com as ideias da Escola Nova. Ou seja, havia uma defasagem entre o nível de abordagem da Escola Nova, de caráter mais científico, mais refletido e com maior visão de totalidade do homem, e por outro lado o nível de desenvolvimento teórico da Educação Física, ainda bastante primitivo, e restringindo-se a ver o homem sob o ponto de vista anatomofisiológico (BETTI, 1991, p.86).

Foi somente no final da década de 1970 que, segundo Celante (2000), por influência do pensamento escolanovista, os exercícios físicos realizados de forma mecânica passaram a ser questionados. Foi proposta a inclusão de jogos infantis e jogos esportivos como meio para o desenvolvimento da educação integral do indivíduo.

Foi quando o pensamento pedagógico da Educação Física passa a considerar o esporte não como fim em si próprio, mas como um meio educativo. A busca de uma prática pedagógica capaz de contemplar todos os aspectos do comportamento humano, com ênfase em um modelo sócio-educativo, acaba encontrando no esporte um aliado perfeito. É atribuído a ele um importante papel educativo fundamentado no caráter lúdico, cooperativo e solidário que trazia em seu bojo (p.38).

Corroboram com essa reflexão, Darido e Sanches Neto (2005), indicando que no final da década de 1970, no rastro desse debate, aparece no cenário educativo da disciplina o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora ou psicomotricidade:

---

<sup>15</sup> Concepção de escola que se expressa na reação às tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional.

[...] é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 1970, em contraposição aos modelos anteriores. Na verdade, essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física, que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica (p. 07).

Acredita-se que a origem do método psicocinético desestabilizou a supremacia do esporte nas aulas de Educação Física como um fim em si mesmo. Se até então este era visto como finalidade para as aulas, passa a ser encarado como meio para se atingir o desenvolvimento integral do aluno. Diante da proposição desse currículo de formar as estruturas de base para as tarefas educacionais e da vida, Neira e Nunes (2006) denominaram-no globalizante.

Já na década de 1980, se consolida tanto no Brasil como nos Estados Unidos, outro modelo curricular da Educação Física fundamentado nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os pressupostos do currículo desenvolvimentista<sup>16</sup> estavam relacionados especificamente ao movimento humano como principal meio e fim da Educação Física escolar. Para Darido e Sanches Neto (2005), essa abordagem deveria proporcionar ao aluno experiências de movimentos adequados às suas faixas etárias, sendo ainda proposto:

[...] uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida, desde a fase dos movimentos fetais, espontâneos e reflexos, rudimentares e fundamentais, até a combinação de movimentos fundamentais culturalmente determinados (p. 09).

Outra abordagem curricular que surge com bastante ênfase em atendimento aos conceitos de “autonomia” e “cuidado individual com a saúde” é o currículo saudável. Baseado na proposta internacional de Corbin e Fox (1988) e Mohnsen (1995), essa indicação aponta para uma Educação para a Saúde, elegendo como objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios com a finalidade de proporcionar um estilo de vida ativo e saudável. Esse currículo favoreceria a autonomia no gerenciamento da Aptidão Física do indivíduo. Para Darido e Rangel (2005), essa proposta deveria propiciar a elaboração de conhecimentos sobre a atividade física para o bem-estar e a saúde, bem como estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos. Assim, os testes de aptidão física, passam a ser recomendados como instrumentos para a avaliação nas aulas de Educação Física.

---

<sup>16</sup> Representado por Tani *et al*, (1988), na obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”.

O discurso neoliberal de *autonomia e aptidão* para o enfrentamento do sedentarismo na sociedade contemporânea proporcionou o surgimento do “currículo saudável”, que sob a visão de alguns críticos, seus pressupostos e finalidades são semelhantes ao modelo biológico, higienista que retomavam os princípios da aptidão física valorizada no início do século XX. Esses aspectos podem ser relacionados com a citação de Neira (2007, p. 60), quando coloca sobre o indivíduo e a Educação Física a responsabilidade da gestão das atividades físicas: *o currículo corporifica uma organização particular do conhecimento e faz que os indivíduos aprendam a regular e a disciplinar a si mesmos.*

Dessa maneira, nas perspectivas dos currículos ginástico, esportivo, desenvolvimentista, globalizante (ou psicomotor) e saudável em Educação Física, pudemos constatar a preocupação com a eficiência e a técnica na aplicação dos conteúdos previamente estabelecidos, em consonância com a ideologia do governo vigente. Interessante ressaltar a função social da Educação Física escolar adquirida em cada período em que esses currículos se concretizaram na prática pedagógica.

A análise crítica dos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da educação para a saúde a partir da teorização crítica, denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indelévels das relações sociais em que foram forjados (NEIRA e NUNES, 2011, p. 44).

Poderíamos afirmar que a disciplina presente na instituição escolar corroborou com ações de reprodução a favor das ideologias de Estado e que os currículos não críticos exerceram a disseminação da ideologia e da cultura dominante. O que se questionou na teorização crítica foi o que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos validados no currículo; dessa maneira, constatou-se que a escola, e por que não a Educação Física nas suas diversas vertentes contribuiu com as formas de dominação, com a disseminação das ideologias embutidas nas práticas curriculares.

Assim, os conteúdos da ação didática dos currículos não críticos eram tidos como fechados, estanques e já definidos, não considerando os próprios elementos das práticas corporais presentes na cultura como algo vivo, que se reconstruía e se ressignificava a todo instante, de diferentes maneiras nos variados contextos. Nos dizeres de Bracht (1997, p. 15), percebemos a ratificação dessas ideias quando salienta que o objeto da Educação Física, na perspectiva dos currículos citados anteriormente, foi considerado como “elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam a concepção de ciências na qual vão sustentar suas propostas”. Esses currículos

fundamentavam-se em princípios psicobiológicos, dissociando o ser humano de seu contexto social e cultural, o que, de certa forma, negava até mesmo a influência de um sobre o outro. (BRACHT, 1999).

Somente em anos posteriores, meados da década de 1980, que, segundo Silva (2002), em países como França, Estados Unidos e Brasil surgiram inúmeros estudos e teorias que se propuseram a analisar e criticar a educação dominante, denunciando o caráter reprodutor da escola. “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, colocam em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais.” (p. 29) Assim, essas questões começaram a ser problematizadas e ampliadas no diálogo com o campo das Ciências Humanas, discutidas no interior da área e ensejando novos rumos para a Educação Física escolar:

Foi nesse contexto, ainda em meio aos anos 1980, que no lastro da pedagogia crítico-reprodutivista, libertadora e emancipatória que um amplo debate se estabeleceu sobre o sentido e significado de um ensino da Educação Física predominantemente pautado pelas ciências psicobiológicas que, até aquele momento, predominava nas propostas do componente. Era necessário, nos dizeres de Medina (1983), que a Educação Física entrasse em crise. E assim foi feito (NEIRA;e NUNES, 2009, p. 82).

O diálogo com outros campos do conhecimento: História, Filosofia, Antropologia, Psicologia Social, Semiótica e Política, propiciou a reflexão para surgir outro currículo para a Educação Física, que objetivasse a formação do cidadão para participar, analisar criticamente, construir e reconstruir elementos da cultura corporal de movimento.

Assim, a Educação Física associada à discussão do campo curricular *macro* pós 1980 possibilitou principalmente a crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças de classe, aspectos salientados por Bracht (1999).

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

Essa corrente, de perspectiva crítica, sinalizava a necessidade de refletir sobre a ideologia presente nos conteúdos dominantes no currículo da Educação Física, pois até então eram tidos como válidos, inquestionáveis e dignos de comporem o currículo. Assim, se

tomarmos a indicação de que currículo é uma seleção limitada da cultura, é necessário questionarmos: quais conteúdos devem fazer parte do currículo? O que representam os conteúdos selecionados?

Os conteúdos postos nos currículos de Educação Física pautados nas teorias não-críticas de educação reafirmaram seu papel reprodutor a favor dos interesses e das ideologias do Estado. Foi a partir dessas críticas que ocorreu de forma sistemática o repensar sobre a função da Educação Física na escola. Poderíamos afirmar, embasados em Forquin (1993), que o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última. A educação não é nada fora da cultura e sem ela. “Toda educação, em particular, toda educação do tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.” (p. 14)

Nesse debate, foi incorporada a necessidade dessa área de conhecimento em dialogar com a cultura, permitindo assim a apropriação pela área do termo *cultura corporal*, atrelando os conteúdos da área às práticas corporais encontradas nos mais diversos contextos sociais e culturais. Dessa maneira, o termo trouxe na bagagem intenções de diferentes práticas pedagógicas e a necessidade de se repensar a função social desse componente curricular.

Essa paisagem possibilitou novas perspectivas para a área que se esboçaram a partir do diálogo com as teorias críticas, tendo como pano de fundo as Ciências Humanas. A concepção de *cultura*, influenciada, sobretudo pela Antropologia, começa a ser incorporada no debate. No bojo dessa discussão, surge o termo *cultura corporal* anunciando necessidades de transformações na função social da Educação Física e por consequência, na prática pedagógica.

### **3.2. As Teorias Críticas de Educação, a Educação Física e o Termo Cultura Corporal**

Diante dos questionamentos postos no campo curricular pós 1980, a cultura se tornou aspecto relevante nas discussões educacionais e, no âmbito da Educação Física, pode-se afirmar que o termo *cultura corporal* apareceu de forma significativa e a partir de meados do século XX tornou-se bastante presente nos debates e impasses da área.

Na área de Educação Física, Neira e Nunes (2006) trouxeram a questão dos conceitos de *cultura* e *cultura corporal*, indicando que se quisermos compreender a que cultura corporal está se dizendo, é necessário fazer uma *genealogia do conceito*:

A expressão “cultura corporal”, apesar de bastante disseminada no meio acadêmico, é pouco compreendida no ambiente profissional da Educação Física. Têm assumido diferentes conotações, provenientes das distintas interpretações feitas por diversos autores, muitas vezes fundamentadas em concepções diferentes e até divergentes (p. 209).

Propomo-nos então, na sequência do texto, discutir o conceito de cultura corporal a partir de sua gênese sob influência das teorias críticas da educação.

### **3.2.1. A Gênese do Termo Cultura Corporal**

O termo Cultura Corporal no campo da Educação Física teve sua gênese na década de 1980, quando ainda prevaleciam os pressupostos da biologia e da psicologia do desenvolvimento. Nessa perspectiva, apresentava-se o movimento como o objeto de ensino e aprendizagem em uma perspectiva neutra, cujos elementos de natureza política e ideológica não interferiam no fazer pedagógico, já que o viés do movimento corporal físico e esportivo enfatizava o desenvolvimento de habilidades motoras ou o aperfeiçoamento dos domínios do comportamento.

Em contraposição, nos dizeres de Bracht (1999, p. 81), para as teorias progressistas de Educação Física compreende-se como o objeto de estudo o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo na sua dimensão psicológica, mas sim como fenômeno histórico-cultural. O autor sinalizou que os termos “cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento” aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas consequências pedagógicas distintas. Devemos atentar a partir dessa afirmação que a expressão pode ter recebido significados distintos em conformidade com as concepções daqueles que a empregaram.

Apesar da gênese do termo *cultura corporal* circular na Europa no início da década de 1980, foi somente no final desse período que tivemos sua primeira menção no Brasil.

Valter Bracht utilizou-o de maneira clara ao escrever, em 1987, um ensaio intitulado “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica”<sup>17</sup>, no qual desenvolveu uma reflexão sobre a subordinação da Educação Física ao sentido das práticas corporais em relação às instituições militares e esportivas. Para ele, o termo Educação Física no sentido restrito abrange atividades pedagógicas tendo como o tema o movimento corporal, e, no sentido mais amplo, abrange todas as manifestações culturais abarcadas com o conceito de cultura corporal ou cultura de movimento.

Nos textos oficiais, o termo surgiu em 1989, no âmbito do governo democrático de Miguel de Arraes Alencar, com a publicação do documento denominado *Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*, pelo Estado de Pernambuco. Na pesquisa realizada por Vieira (2010), constatou-se que a proposta serviu como referência para a posterior construção das propostas curriculares dos Estados de Minas Gerais (1995), São Paulo (1993) e do Distrito Federal (1993), dado seu caráter inovador ao abordar o ensino da Educação Física numa dimensão diferente daquela em voga, voltada somente para o desempenho motor.

No documento pernambucano, a cultura corporal integra o objetivo da Educação Física, pois ressalta o estudo da expressão corporal como linguagem, com ênfase na apropriação do conhecimento sócio-histórico, compreensão das técnicas de movimento e também de sentido e significado de alguns temas da cultura corporal. De acordo com a proposta curricular de Pernambuco (1989), cultura corporal é a tematização de atividades expressivas corporais como: jogos, danças, lutas, os exercícios ginásticos, os esportes, os malabarismos, a mímica entre outros.

Para Souza Junior *et al* (2011), a expressão cultura corporal começou a ser usada em meados de 1980, num contexto nacional de abertura política e sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha, numa conjuntura específica de crítica à esportivização presente na Educação Física brasileira:

Foi a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985) à visão de esporte de alto nível que esse conceito se fez presente. O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do “Esporte para Todos”, onde fosse discutida e criada uma “nova antropologia” que colocasse como centro da questão “uma cultura corporal própria do povo brasileiro” (p. 395).

---

<sup>17</sup> Afirmação feita pelo próprio autor em Souza Junior *et al* (2011, p.402). Este mesmo ensaio foi publicado posteriormente em forma de artigo na Revista da Fundação de Esporte e Turismo 1(2): 12-19, 1989.

Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, em 1992, publicaram uma obra intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física” que, segundo Daolio (1998), foi resultante do agrupamento de vários intelectuais da área que se alinharam em torno das ideias de Karl Marx e, a partir do diálogo com pressupostos do marxismo, indicaram o “reducionismo” tanto biológico como psicológico das propostas anteriores. A proposta que defenderam, denominada crítico-superadora, foi fortemente influenciada pelas concepções dos educadores brasileiros José Carlos da Silva Libâneo e Dermeval Saviani.

Para esse coletivo de autores, o conceito de cultura corporal decorre da existência de uma produção humana corpórea que se transformou num patrimônio cultural. O termo cultura corporal então é o que representa o conhecimento da área de Educação Física que deve ser tematizado na escola, traduzido em jogo, esporte, ginástica, dança ou outras que constituirão seu conteúdo.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et all*, 1992, p.61).

Para Soares *et all* (1992), a seleção e organização dos conteúdos da aula deveriam ter coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade brasileira, buscando uma aproximação com a prática social e cultural estabelecida, o que, de certa maneira, rompia com os pressupostos norteadores - até então dominantes - das ciências biológicas.

Encontramos alguns indícios que esta obra possa ter sido influenciada pela proposta curricular de Pernambuco (1989), já que a coordenadora do documento desse Estado foi Micheli Ortega Escobar, coautora do livro em questão.<sup>18</sup> O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” é uma referência importante na produção de conhecimento da área. A pesquisa de Almeida (2009) constatou que a obra é uma das mais referenciadas em quatorze editais analisados para concursos públicos para professores de Educação Física no Estado de São Paulo, num recorte temporal de 2004 a 2009.

Nessa mesma percepção, Brouco e Darido (2010), verificaram obras e tendências da Educação Física postas nas bibliografias de concursos públicos para professores de Educação

---

<sup>18</sup> No livro, após o conceito de cultura corporal, há uma referência indicando o documento do Estado de Pernambuco e o registro da coordenação realizada por Micheli Ortega Escobar.

Física da rede estadual de ensino das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Constataram que a tendência crítico-superadora apresentada pela obra de Soares *et all* (1992), denominada por eles como “clássica” na área, caracterizou questões nos concursos de todos os Estados dessas regiões.

Interessante destacar a importância atual do livro citado e suas proposições para a compreensão do que vem a ser a Educação Física, atrelando o conceito de cultura corporal na perspectiva do currículo crítico-superador. Para os autores dessa proposta, a Educação Física era entendida como disciplina que tratava de um tipo de conhecimento denominado *cultura corporal*.

Segundo Neira e Nunes (2006), o currículo crítico-superador da Educação Física sinaliza as questões de poder, interesse e contestação. Qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaborar conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e de retomada do processo histórico.

Na esteira da reflexão curricular em Educação Física, na década de 1990, surge uma proposta denominada crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), que apresenta a ideia de que a escola capitalista não ficaria limitada a análise marxista. Como sinalizou Darido (2005, p. 14), trata-se dos desdobramentos da tendência que valorizou a compreensão crítica de mundo, de sociedade e de suas relações sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar.

Já no final da década de 1990, no debate do campo curricular, o Ministério da Educação e Cultura publicou documentos de referência nacional denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para todas as áreas do conhecimento. Na visão de Neira e Nunes (2006, p. 119), o texto surgiu no rastro das teorias críticas de currículo.

A presença do conceito de cultura corporal nos PCN ensejou um novo olhar sobre o currículo, não mais hegemonizado por um olhar biológico, e sim por preocupações que compreendiam as práticas corporais como elementos da própria cultura.

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos, o acesso a eles (BRASIL, 1997, p. 28).

Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos

jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Vale ressaltar, como apontou Gramorelli (2007)<sup>19</sup>, que o conceito de cultura corporal permeia os três documentos de orientações curriculares produzidos no âmbito do Ministério da Educação, em 1997, 1998 e 1999, apresentando, entretanto divergência na interpretação do termo cultura corporal e nas finalidades da Educação Física.

- O documento referente à Educação Física do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, traz a Educação Física como *cultura corporal* e não explicita qual sua concepção teórica de currículo. (BRASIL, 1997, p. 25);
- O documento referente à Educação Física do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental indica várias abordagens, com propensão às teorias críticas de currículo, e, entende a Educação Física como *cultura corporal de movimento* (BRASIL, 1998a, p. 26);
- O documento referente à Educação Física relacionada ao Ensino Médio retoma a abordagem da Aptidão Física e da Saúde (BRASIL, 1999, p. 157) apontando a necessidade de se adotar essa tendência por demandas da sociedade atual, mas paralelamente, anuncia que o aluno do Ensino Médio *deve possuir sólidos conhecimentos sobre a cultura corporal* (BRASIL, 1999, p. 159).

Nos apontamentos dos PCN, quanto à utilização do conceito de cultura corporal, percebemos que no modo como o termo aparecia, favorecia múltiplas interpretações e mais do que isso, uma certa confusão. Identificamos algum conflito na sustentação teórica com relação ao conceito nas proposições didáticas dos diferentes documentos, ora são fundamentadas nas teorias tradicionais, ora nas teorias críticas de educação. Situação esta que norteia nossa preocupação já que esses fatores desfavorecem o esclarecimento da proposta aos seus interlocutores - principalmente aos professores - para a realização da ação educativa no cotidiano escolar.

Como percebemos, o diálogo da Educação Física com as teorias críticas de educação apresentou um novo quadro de perspectivas pedagógicas que rompia com as teorias até então concretizadas na área, possibilitando a compreensão de que os conteúdos desenvolvidos nas aulas poderiam compor um currículo que carregava marcas das relações sociais e de poder, e

---

<sup>19</sup> Fruto de nossa investigação no nível de Mestrado, defendido na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, em 2007.

que transmitia a ideologia dominante. Assim, o currículo caracteriza-se como um construto histórico e social que reproduz o conhecimento ligado aos interesses de certos grupos.

As teorias críticas problematizaram uma nova função social para a educação escolar e, conseqüentemente, para a Educação Física, que incorporou o conceito de cultura corporal, necessário para expressar a nova visão da área, evidenciando assim conteúdos que deveriam compor o currículo presente no contexto social e cultural, atrelados ao corpo e ao movimento, que expressam significados de suas culturas. A escolha do termo cultura corporal foi necessária para a “desnaturalização” da Educação Física, já que contextualiza social e historicamente seu objeto de estudo, superando a redução biologicista e naturalizada de corpo (BRACHT, 2011)<sup>20</sup>.

Assim, a função social da Educação Física na perspectiva das teorias críticas se distancia da formação do corpo saudável ou atlético como procedimentos de regulação de comportamentos a favor das ideologias de Estado em períodos anteriores. O diálogo da Educação Física com as Ciências Humanas, sobretudo com o conceito de cultura posto pela Antropologia, passa a se preocupar então, com os elementos presentes na cultura corporal, seus sentidos e significados, ampliando o leque de conteúdos, a forma de compreendê-los e desenvolvê-los na escola. Questiona os conteúdos ditos como verdadeiros e legítimos que estiveram cancelados nos currículos até então e indica a não neutralidade dos conteúdos postos no currículo.

Entretanto, outras configurações são construídas no debate do campo curricular sob influência das denominadas teorias pós-críticas, teorias que surgem a partir de movimentos questionadores dos diversos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos postos pela Modernidade, reflexão essa que ora transforma alguns aspectos das teorias críticas, ora amplia essa discussão. Silva (2002) destaca alguns aspectos como centrais no questionamento das teorias críticas: pretensões totalizantes das grandes narrativas, crítica ao sujeito autônomo centrado nas narrativas modernas, aos processos de dominação e poder que estão além das relações sociais pautadas nas divisões de classes. Esses apontamentos serão debatidos no tópico posterior.

Foi a partir do final do século XX que movimentos teóricos considerados como pertencentes às teorias pós-críticas como o pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo e estudos culturais apresentaram questionamentos sobre aspectos fundamentais da Modernidade. Assim, autores como Corazza (2001), Silva (2002),

---

<sup>20</sup> Apud Souza Junior (2011, p. 402).

Hall (2006), Lopes e Macedo (2011), entre outros, buscaram nessas teorias novas bases para discutir o currículo.

### 3.3. As Teorias Pós-Críticas, a Educação Física e o Termo Cultura Corporal

*“Caminha-se por vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa: a pegada na areia indica a passagem de um tigre; o pântano anuncia uma veia de água; a flor de hibisco, o fim do inverno.”*  
(Calvino, 2003, p. 19)

Na obra de Ítalo Calvino, o viajante Marco Polo descreve a cidade visitada para que o grande Kublai Khan conheça, através de seu discurso, a extensão de seu império dominado. Assim, na descrição da cidade de Tamara, as coisas que vemos significam outras coisas, significados atribuídos a elas naquele contexto específico. A partir dessa epígrafe, propomos a fixação no olhar sobre a cultura corporal, na compreensão de que esse “símbolo” possa significar outras coisas, que no seu próprio caminhar foi se constituindo de diferentes formas...

Conforme indicamos, as teorias críticas de currículo chamam a atenção sobre os conteúdos do currículo, questionam o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente e outros não, apontam os modelos reprodutores dos sistemas sociais de modo injusto, denunciam a escola e o currículo como campo contestado de poder constituído por formas ideológicas e sociais diferentes que se confrontam para impor sua lógica. Esses fatores são os que nos permitem olhar o currículo com outra perspectiva em relação às teorias tradicionais de educação.

Já com as lentes das teorias pós-críticas ocorre um novo deslocamento na maneira de conceber o currículo, uma concepção que indica que tanto o sujeito como as práticas sociais são resultantes da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação. Para Silva (2002), o poder nas teorias pós-críticas torna-se descentrado, espalhado por toda rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, mas é parte inerente ao poder. A subjetividade é social - contrariando a existência de um núcleo subjetivo sustentado pelas teorias críticas - sinalizando que não existe uma subjetividade que foi alterada e que precisa ser restaurada. Nesse sentido, as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram:

O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente ao poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não

limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2002, p. 149).

Nas novas paisagens sociais que se constituíram ao final do século XX, alguns movimentos se organizaram, denominados pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais entre outros, indicando novas temáticas e categorias de análise para compreensão entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade pós-moderna.

Nas análises de Silva (2002, p. 111), “o pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo numa nova época histórica, a pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a modernidade”, na qual se questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. O sujeito que tinha na modernidade sua identidade estável e bem definida, está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades. (HALL, 2006) O pós-modernismo coloca em suspeita os princípios das “grandes narrativas” da modernidade, pois essas são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. (SILVA, 2002) Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

Nessa perspectiva, o diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituição do currículo, descentralizando o papel do professor enquanto detentor do poder do conhecimento valorizando os conhecimentos de outros campos como àqueles pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Favorece a construção do currículo valorizando as múltiplas identidades presentes, pois ainda, como sinalizou Nunes (2006), os currículos existentes na maioria das escolas não correspondem ao atual contexto pós-moderno.

Já sobre o pós-estruturalismo, Silva (2002) ressalta que é um movimento de reação ao estruturalismo e que se limita a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, indicando que a fixidez do significado é que se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. Nessa perspectiva, desconfia-se das definições filosóficas de “verdade”; a questão não é saber se é verdadeiro, mas por que algo se tornou verdadeiro. Ainda coloca sobre suspeita a concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário, desconstruindo os binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino / feminino, hetero / homossexual, branco / negro, científico / não científico. Para Foucault, um dos principais

autores desse campo teórico, não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

O currículo da Educação Física sob o olhar pós-estruturalista favorece a inclusão de todas as tradições culturais, todas as vozes podem ser representadas, pois “Nele, não se discute ou se atribui valorização a esta ou aquela prática corporal. No currículo pós-crítico da Educação Física, todas as manifestações culturais são válidas” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 186).

Sobre a teorização pós-colonial a ênfase é dada nas relações de poder entre as nações, tendo como objetivo a análise de obras literárias que compõem o Outro como algo estranho e exótico, atento às formas de representação desse Outro que estão em toda parte, assim como nos currículos contemporâneos. Busca analisar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista do dominante quanto àquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Segundo Silva (2002), os conceitos de representação, hibridismo e mestiçagem são centrais nessa teoria, pois permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante como a dominada se veem profundamente modificadas.

No que se refere à Educação Física, historicamente os currículos da área privilegiaram as práticas corporais, sobretudo os esportes, de origem euro-americanas, brancas, do hemisfério norte e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outras mais próximas dos referenciais culturais do povo brasileiro. (NEIRA; NUNES, 2009)

Outro movimento que nasce para ampliar as análises das novas paisagens sociais é o multiculturalismo. Surgido nos chamados países dominantes do Norte, segundo Silva (2002, p. 85), é “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Diante dos grandes fluxos migratórios em direção aos países ricos, houve a necessidade de diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais viverem no mesmo espaço. De certa maneira, isso incitou os representantes das minorias subjugadas a criarem um instrumento de luta política, o multiculturalismo.

O multiculturalismo levanta uma importante questão, ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade cultural que por muito tempo esteve restrita à

Antropologia. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas, não existe nenhum critério transcendente pelo qual uma cultura possa ser julgada superior à outra. Foi esse o impulso inicial do multiculturalismo, ressaltando que cada cultura é resultado das diferentes formas que seus membros, dadas suas próprias condições históricas e ambientais, intervêm nesses espaços. Assim, pode-se dizer que as diferenças culturais são superficiais e que existe uma comum humanidade a todos os grupos (SILVA, 2002).

Desses pressupostos, surge o multiculturalismo liberal ou humanista que faz um apelo à essência humana, acredita que as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. Nos dizeres de Silva (2002, p. 86), “Em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

Já na perspectiva crítica do multiculturalismo não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode ser definido como “*humano*”. Um currículo nessa concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, mas insistiria numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em xeque.

Dentre as diferentes classificações existentes para o multiculturalismo, indicamos também as formulações de Candau (2008), que aponta ainda três projetos políticos distintos de atuação: o *conservador*, o *assimilacionista* e o *intercultural* ou *crítico*. No que se refere ao *conservador*, nota-se uma clara tendência segregacionista, pois se reforça o reconhecimento das diferenças e conseqüentemente de uma identidade pura. Os grupos ficam homogêneos preservando suas culturas em seus próprios espaços, que de certa maneira estimula o preconceito entre eles.

Já o *assimilacionista* reconhece que existem os grupos dos desprivilegiados nas relações sociais quanto ao acesso de bens e serviços. Assim, a política de assimilação para promover a convivência entre os diferentes, estimula ações para a incorporação dos grupos desprivilegiados à cultura hegemônica.

No multiculturalismo *intercultural* ou *crítico* ocorre o reconhecimento das diferenças e compreensão da cultura como campo de negociação e construção permanente de sentidos,

não existindo assim uma cultura melhor, universal que deva ser posta às demais, mas sim processos de hibridizações constantes que tentam impor seus significados

Um currículo de Educação Física baseado no multiculturalismo crítico nos remete à reflexão que não basta apenas constituir o currículo com diferentes práticas corporais vindas das mais diferentes culturas. É necessária a reflexão sobre como essas diferenças foram produzidas e estabelecidas no campo do currículo, por relações sociais assimétricas de poder. Dessa forma, o multiculturalismo problematiza e questiona a realidade, valoriza a investigação das práticas corporais analisando os mecanismos de regulação a que foram sujeitadas.

Outro campo conceitual que compõe as teorias pós-críticas são os Estudos Culturais, que tiveram sua origem como campo de teorização e investigação em 1964, no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), em Birmingham, Inglaterra. Tem como eixo principal de pesquisa compreender as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, as formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 2006).

A reflexão inicialmente produzida passava pelo questionamento da compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica, compreensão esta que associava cultura como privilégio de um grupo restrito de pessoas. Como produtos sistematizados inicialmente nesse debate, podem-se indicar duas obras que se tornariam centrais no Campo dos Estudos Culturais: *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams, e, *Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart e posteriormente uma terceira que teria oferecido importante influência teórica nessa discussão, *The making of the English working class* (1968) de Edward Palmer Thompson.

A publicação dessas obras possibilitou assim uma renovação no que tange à concepção de cultura servindo de sustentação teórica e metodológica, em que não há diferenças entre a cultura das grandes obras literárias e aquelas relacionadas às manifestações culturais de grupos sociais subjugados, como os pertencentes à classe operária inglesa. Silva (2002, p.132) ressalta que essa definição inclusiva de cultura, integrante do livro de Hoggart (1957), iria posteriormente ser ampliada e abranger o que na literatura anglo saxônica é conhecida como “cultura popular”, isto é, *as manifestações da cultura de massa: livros populares, tablóides, rádio, televisão, a mídia em geral.*

Pode-se afirmar, assim, que o aparecimento do campo dos Estudos Culturais deve ser visto tanto do ponto de vista político, pois objetiva a construção de um projeto político de transformação social, quanto do ponto de vista teórico, pois tem a intenção de construir um novo campo de estudos em que a interdisciplinaridade seja a sustentação do campo.

Em sua constituição histórica, os Estudos Culturais passam por influência de diversas correntes teóricas. A autora indica que inicialmente associavam à cultura um papel que não era totalmente explicado pelo campo econômico, aspecto que dá início à relação entre os Estudos Culturais e o marxismo. A crítica relaciona-se ao reducionismo e ao economicismo contestando o modelo de base-superestrutura apontado pelo marxismo, ainda assim, a perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura na sua “autonomia relativa”, isto é, ela não é dependente das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre conseqüências das relações político-econômicas.

Hall (2009) indica um deslocamento no debate sobre os Estudos Culturais na década de 1970, da perspectiva marxista para aspectos relacionados à influência de Gramsci, incorporando os conceitos de ideologia e hegemonia em seus referenciais teóricos. Assim, Hall retoma o conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci que se coadunava com as preocupações dos Estudos Culturais como projeto político, apontando que se deveria ter por base duas frentes: o “intelectual orgânico” deve estar na vanguarda do trabalho teórico intelectual, acima dos intelectuais tradicionais, e, ser responsável em transmitir esses conhecimentos, suas ideias, através da função intelectual aos que não pertencem profissionalmente, à classe intelectual. A preocupação relaciona-se com a compreensão do trabalho intelectual e teórico como uma prática política.

Já no final dos anos 1970 e início de 1980, dá-se o início da internacionalização dos Estudos Culturais, com a influência dos franceses Michel Foucault, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, entre outros. Dessa forma, o predomínio do marxismo até então cede lugar ao pós-estruturalismo, ocorrendo novos deslocamentos e rupturas dentro do campo.

Hall (2009) aponta como ruptura ocorrida no caminho dos Estudos Culturais, a influência feminista. Na reorganização do campo com a intervenção feminista, deixa-se de ler os processos de identidade unicamente através da cultura de classe acrescentando aspectos como: proposição da questão do pessoal como político, expansão radical da noção de poder, centralidade nas questões de gênero e sexualidade para compreender o próprio poder, subjetividade e sujeito como centrais nas questões da prática teórica, reabertura da teoria social e a teoria do inconsciente- a psicanálise. Outro aspecto de ruptura no campo está ligado

às questões raciais: entram em pauta questões críticas de raça, política racial, resistência ao racismo, questões críticas da política cultural.

Como ressalta Escosteguy (2006), os Estudos Culturais foram se transformando, mudando sua base fundamental, de modo que o conceito de classe deixa de ser o conceito crítico central, passando a ser mais uma variável nas análises. Em relação a essas transformações, Hall (2009) aponta ainda que a “virada lingüística” descentrou o caminho do *Centre for Contemporary of Studies*: a descoberta da discursividade, da textualidade, fez com que fosse necessário repensar questões de cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade.

Silva (2002) aponta que, metodologicamente, nos anos de 1980, o Centro divide-se em duas tendências que ainda se encontram sob tensão nos Estudos Culturais contemporâneos: de um lado pesquisas etnográficas- utilizadas nos estudos das chamadas “subculturas”, e por outro os Estudos Literários sobre as interpretações textuais- podendo ser programas televisivos e textos de obras literárias consideradas “populares”.

Com a difusão dos Estudos Culturais nesse período por vários países, aumentam as perspectivas teóricas e as influências de diversas disciplinas no debate. Existem algumas que continuam claramente marxistas e outras que ao abandonarem essa perspectiva, aderem ao pós-estruturalismo.

Pode-se dizer, a partir de Escosteguy (2006), que atualmente outras temáticas além de identidade e subjetividade estão em foco nas análises dos Estudos Culturais, entre elas a discussão sobre a pós-modernidade, a globalização, a força das migrações e o papel do Estado-nação e da cultura nacional e suas repercussões sobre o processo de construção de identidades.

O campo dos Estudos Culturais permite-nos um olhar diferenciado para o currículo escolar. O currículo como artefato cultural, é um campo de luta em torno da significação e da identidade, em que diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. Assim, o currículo e os conteúdos do currículo são construções sociais, imersos nas relações de poder que incluíram alguns saberes e excluíram outros.

Os Estudos Culturais influenciados pelo pós-estruturalismo, possibilitam-nos analisar o papel da linguagem e do discurso presente no processo de construção social do currículo. Acompanhando esse pensamento, podemos pensar nas propostas curriculares de Educação Física de cada Estado do Brasil e os modos de construção desses documentos. Os conteúdos presentes nos textos oficiais estão fixados como elementos verdadeiros, corretos e validados

pelas instâncias governamentais, ou, há possibilidades - pelo modo como estão registrados - de se incluir conteúdos que se aproximem dos contextos em que estão inseridos, valorizando conhecimentos pertencentes à cultura local, e que podem ter relação com conhecimentos historicamente desvalorizados no currículo?

No processo histórico da Educação Física, tivemos uma super valorização dos conhecimentos no currículo de origem euro-americana, cristã e relacionada ao gênero masculino, desprezando demais conhecimentos pertencentes à cultura local e nacional. Nessa área, tradicionalmente, os conteúdos que compuseram o currículo estiveram associados à cultura dominante.

A trajetória curricular do componente quando não conferiu exclusividade aos conteúdos oriundos da cultura dominante, tratou de prestigiar atividades e práticas corporais próprias da cultura escolar, inventadas com o objetivo primordial de transmitir conhecimentos valorizados pelos grupos privilegiados. É o caso, por exemplo, dos jogos pré-desportivos, das sequências pedagógicas, dos contestes ou das atividades para o ensino de conhecimentos e atitudes, tão frequentes nos currículos esportivos, globalizante e desenvolvimentista (NEIRA; NUNES, 2009, p. 207).

Desta maneira, o campo dos Estudos Culturais inspira os currículos pós-críticos da Educação Física a apagar fronteiras entre cultura popular e a acadêmica, sinalizando que tanto os conhecimentos oriundos das comunidades escolares devem ser legitimados quanto os advindos dos setores privilegiados.

Assim, um currículo influenciado pelos Estudos Culturais teria as diversas formas de conhecimento equiparadas, não haveria uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. Uma análise cultural do currículo não deixaria de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais (SILVA, 2002).

Portanto, os Estudos Culturais apagam a fronteira entre alta cultura e baixa cultura, ou ainda entre cultura de elite e cultura popular e de massa, buscando abalar a concepção que a produção do conhecimento pertence ao curso natural da história. Para isso, do ponto de vista do currículo cultural, segundo os dizeres de Hall (1997), para se compreender cultura é necessário um olhar histórico, realizando o diálogo com outros saberes, incorporando outros conceitos como formação social, poder, regulação, dominação, subordinação, resistência e luta.

Um currículo pautado nas teorias pós-críticas, norteado não somente pelos Estudos Culturais, mas também pelos conceitos oriundos das discussões do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e multiculturalismo não tende a trocar os conteúdos das culturas dominantes pelas das culturas dominadas. Na Educação Física, os conhecimentos presentes na cultura corporal tanto pertencente aos grupos dominantes quanto aos dominados devem ser incluídos e analisados.

O que se defende é que diversos temas relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídas na agenda dos debates escolares, por terem sido ao longo dos séculos desdenhados e tergiversados. Também se defende que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, isto é, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes (NEIRA; NUNES, 2009, p. 251).

Um currículo pós-crítico da Educação Física empreenderá a análise das razões que impulsionaram as modificações das práticas corporais eleitas para estudo naquele período letivo. Nessa operação, os fatores relativos às questões de etnia, classe social, cultura e gênero serão obrigatoriamente iluminados (NEIRA; NUNES, 2009, p. 246).

Ressaltamos que o termo cultura corporal, objeto de nossa pesquisa, também sofre influência das teorias pós-críticas. A ideia oriunda da Antropologia sobre cultura explicitada pelas teorias críticas é acrescida por outras ferramentas de análise oriundas dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, ou seja, os conceitos de discurso e identidade.

Percebemos, então, nessa retomada que realizamos sobre as teorias críticas e pós-críticas, o estabelecimento do diálogo da Educação Física com essas teorias de educação. Na busca de uma proposição educativa, ratifica-se a apropriação e constituição do conceito de *cultura corporal* no interior dos discursos produzidos pela área. Podemos indicar decorrente de nossa investigação, que o diálogo está ainda aberto às discussões. Novas propostas curriculares surgem nas diferentes esferas governamentais apropriando-se do termo cultura corporal, atribuindo a ele significados que lhes são peculiares, inerentes ao contexto em que surgem.

Diante disso, questionamos qual o fundamento teórico em relação ao conceito de cultura corporal que inspirou a apropriação do termo nos documentos curriculares, é baseado em quais teorias: críticas, pós-críticas e por que não nas teorias tradicionais de educação? Este é um dos aspectos que consideramos em nossas análises.

Decorrentes da reflexão que realizamos sobre cultura corporal nas diferentes teorias de currículo da Educação Física, notamos que o conceito de cultura atravessa sempre a discussão neste campo curricular, sempre denotando vários significados. A percepção da confusão em relação ao conceito de cultura ratifica as posições de Daolio (2004), quando

indica que cultura faz parte das discussões da Educação Física, mesmo que o termo apresente contradições em suas interpretações:

Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão “cultura” na Educação Física. O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda, como indicador de bom gosto. ...a palavra “cultura” tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões “física”, “corporal”, “de movimento”, “motora”, “corporal de movimento”, isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um uso, por muitas vezes, diletante, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconsequente da expressão “cultura” (DAOLIO, 2004, p. 03).

Dada a relevância - como diria Hall (1997), da centralidade da cultura - acreditamos ser fundamental retomarmos o conceito de cultura no processo histórico em que esse foi instituído e ressignificado nos diferentes tempos e espaços, pois decorrente da “confusão” do termo *cultura* sinalizada acima por Daolio (2004), a utilização do termo *cultura corporal* pode também apresentar uma polissemia.

Optamos, então, fazer uma breve descrição sobre o conceito de cultura no debate intelectual que norteou o diálogo com a Educação Física, pois entendemos que a compreensão deste conceito é fulcral em nosso trabalho, inspirados nos dizeres de Calvino (2003): *Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa*, propomos que, ao fixarmos o olhar na expressão *cultura corporal* possamos posteriormente reconhecer diferentes concepções de cultura que embasam esse termo e que constituem as diferentes propostas curriculares estaduais de Educação Física.

#### 4. CULTURA

*As palavras têm uma história e, de certa maneira também, as palavras fazem a história. Se isto é verdadeiro para todas as palavras, é particularmente verificável no caso do termo “cultura”.*  
(Cuche, 2002, p. 09)

Nos textos acadêmicos são correntes as classificações binárias da cultura, muitas vezes expressando antagonismos como alta/baixa, cultura de elite/cultura popular etc. Se regressarmos no tempo, ainda encontraremos cultura como cultivo na agricultura, como cultivo da alma, ou como sinônimo de civilização... A confusão na interpretação do termo já é estimulada pelo próprio uso do conceito.

Na atualidade há diferentes definições para o conceito de cultura. Não é raro constatar no cotidiano, pessoas que associam cultura à sabedoria, ao conhecimento formal/culto, quantificando o termo: *aquela pessoa tem muita cultura...* Se recorrermos ao processo histórico na construção e ressignificação do conceito, podemos compreender tamanha variação. A proposição é de realizarmos a genealogia do conceito, perceber como *as palavras têm uma história* e que podem desencadear em outras palavras, *as palavras que fazem outras histórias*, portadoras de novos significados e porque não, de *dilemas*, como supomos ser o caso do termo *cultura corporal*.

Será que as marcas e os dilemas que o conceito cultura porta foram transpostos para o novo termo, cultura corporal? Propomos então, a seguir, a genealogia do conceito, ressaltando o processo histórico dessa construção.

O termo cultura já esteve atrelado à ideia do cultivo, do *cuidar*, tanto da terra como da alma, pois nos dizeres de Cuche (2002, p. 19):

Se o século XVIII pode ser considerado como período de formação do sentido moderno da palavra, em 1700, no entanto, “cultura” já é uma palavra antiga no vocabulário francês. Vinda do latim cultura que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada.

No início do século XVIII, o termo cultura passa a ser utilizada como “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências” e, progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba sendo utilizada sem adereços ou complementos para designar a formação, a educação do espírito. Ainda nesse período, cultura é sempre utilizada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo filosófico (CUCHE, 2002).

No final do século XVIII, a definição do conceito de cultura é adotada pelo Iluminismo, o que coloca em posição antagônica natureza e cultura, sendo a cultura a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, daí decorre a ideia de que o progresso nasce da instrução, da cultura:

Depois de um movimento inverso ao observado anteriormente, passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) a “cultura” como estado (estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem “cultura”). Este uso é consagrado, no fim do século, pelo Dicionário da Academia (edição de 1798) que estigmatiza “um espírito natural e sem cultura”, sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre “natureza” e “cultura”. Esta oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana (CUCHE, 2002, p. 20).

No século XVIII, a palavra cultura era costumeiramente utilizada como sinônimo de civilização, sobretudo na França. O termo estava associado ao progresso individual, enquanto civilização ligava-se ao progresso coletivo da nação, daí o conceito muitas vezes empregado nos dias atuais referenciando uma nação “civilizada”, desenvolvida.

Já na Alemanha, o termo *Kultur* apareceu naquele período e passou a ser usado como meio de distinguir as classes superiores com clara influência do pensamento Iluminista. Se no século XVIII a Alemanha utilizou o termo *Kultur* como expressão da burguesia intelectual, no século XIX essa marca passaria a ser da nação inteira. Esses aspectos caracterizam a noção particularista, em contraposição ao uso do conceito de civilização utilizado pela França numa noção universalista de cultura.

Já no século XIX, no cenário acadêmico surgiram disciplinas como a Sociologia e a Etnologia, que resultavam da reflexão sobre a relação entre os homens, as sociedades e a diversidade humana, notadamente pelas transformações que ocorreram no interior da estrutura do capitalismo. As preocupações sobre a questão da cultura emergem no debate, possibilitando assim uma busca por definição. A primeira tentativa deveu-se às reflexões do etnólogo britânico Edward Burnett Tylor<sup>21</sup>, que, influenciado pelo pensamento Iluminista, aderiu a uma concepção universalista da cultura.

*Cultura e civilização*, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, citado por CUCHE, 2002, p. 35).

---

<sup>21</sup> Tylor é considerado o fundador da Antropologia britânica e o responsável pelo reconhecimento desta ciência enquanto disciplina universitária. (CUCHE, 2002, p. 39)

Para o autor, a cultura possuía estágios que, de acordo com o grau de avanço no caminho da cultura, se passaria de primitivo ao civilizado. Era a ideia de evolucionismo que estava presente no início do século XX, quando o antropólogo Franz Boas, em reação às ideias evolucionistas, apresentou como pressuposto de sua pesquisa pensar as diferenças, o estudo *das culturas* e não *da cultura* seria o mais importante, já que acreditava que a diferença fundamental entre os grupos humanos era de ordem cultural e não racial.

Pode-se afirmar, como ressalta Cuche (2002), que Boas foi o inventor da etnografia, pois foi o primeiro antropólogo a fazer observações prolongadas das culturas primitivas *in situ*. Também devemos a Boas o conceito de “relativismo cultural”, que pode ser considerado um princípio metodológico sinalizando que toda cultura só pode ser entendida em relação a um local e espaço de tempo determinado, como também seu contexto histórico e social. Para Boas, cada cultura é única e específica. Sua atenção era voltada à compreensão sobre o que fazia a originalidade da cultura. O autor ainda afirma:

Quase nunca, antes dele, as culturas particulares tinham sido objeto de tal tratamento autônomo por parte dos pesquisadores. Para ele, cada cultura representava uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade” (CUCHE, 2002, p. 44).

Ainda no século XX, a Antropologia passou por uma revolução conceitual e metodológica, não somente com as contribuições de Boas, mas também pela incorporação das reflexões produzidas por Bronislaw Malinowski. Para ele, compreender a dinâmica de uma cultura implicava necessidade do pesquisador inteirar-se sobre seu objeto de estudo, o que incluía a observação direta “em campo”. É o que levou Malinowski a sistematizar o uso do método etnográfico com o recurso da “observação participante”.

Para o antropólogo polonês, qualquer cultura deve ser analisada em uma perspectiva sincrônica, a partir unicamente da observação de seus dados contemporâneos. Para tanto, propõe o funcionalismo centrado no presente, único intervalo de tempo em que é possível estudar objetivamente as sociedades humanas.

Novas contribuições aparecem com Marcel Mauss influenciado pelas ideias de Emile Durkheim, sobretudo no que diz respeito aos “fatos sociais”, que propunha a consideração do ser humano na sua totalidade, englobando os aspectos fisiológico, psicológico e sociológico. Outro ponto importante do trabalho desse autor é a palestra proferida em 1935, intitulada “As

técnicas corporais”<sup>22</sup>, indicando que o corpo humano, os movimentos corporais e os gestos traduzem os elementos de uma dada sociedade ou cultura. Dessa forma, estabeleceu a conexão entre o coletivo e o individual, pois o “fato social” somente pode ser entendido a partir das vivências individuais: os costumes e os hábitos de um povo passaram a ser estudados como fatos sociais independentes de uma explicação histórica.

Já na segunda metade do século XX, diante das contribuições de Clifford Geertz, a cultura passou a ser entendida como um texto a ser lido e interpretado através do trabalho de campo, no qual o antropólogo deve apoiar-se no ponto de vista dos representantes para acessar aquele mundo e poder conversar com os sujeitos envolvidos em seu universo simbólico. Geertz (1989) ainda ressalta que é necessário refutar a ideia de concepção estratigráfica de cultura, das relações entre os vários aspectos da existência humana e propõe uma concepção sintética, em que os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro de um sistema de análise. Assim, para Geertz (1989), o conceito de cultura tem o impacto no conceito de homem:

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informações extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem objetivo e direção à nossas vidas (p. 64).

Quando vista dessa forma, fica impossível pensarmos a natureza humana exclusivamente pelo prisma biológico, desvinculada totalmente de seu contexto social e cultural. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens (GEERTZ, 1989, p. 61).

Vale ressaltar aqui a importância da reflexão sobre o conceito de cultura a partir dos autores Mauss e Geertz para a área de Educação Física. Para Mauss, o “fato social” e a “técnica corporal” demonstram que o ser humano não pode ser dissociado de seus aspectos psicológicos e sociológicos, elementos tão carentes no processo histórico da Educação Física que até a primeira metade do século XX percebia o ser humano – o corpo - unicamente em sua dimensão biológica. Para Mauss, a sociedade escreve no corpo os seus costumes.

Já a contribuição de Geertz caminha na direção sobre a dimensão simbólica também associada ao corpo. Nessa perspectiva, a Educação Física pode ampliar sua concepção

---

<sup>22</sup> A palestra foi realizada em 1935, publicada somente em 1950 na França e em 1974 no Brasil. (MAUSS. M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1974.)

pautada na referência de estudar o movimento humano atrelado ao corpo físico ou o esporte somente na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2004, p. 09).

De certo modo, a incorporação dessas interpretações ao conceito de cultura, com a contribuição de Mauss e Geertz oriundos da Antropologia, possibilitou que Daolio utilizasse essas indicações na Educação Física atreladas ao termo cultura corporal, integrando essas novas explicações. Vale ressaltar que Lovisoló e Moura (2008), ao analisarem a obra de Daolio apontam que é necessária certa cautela ao utilizar categorias de um campo em outro, pois ele não se propôs “a fazer uma reflexão acurada da antropologia, porém, extraiu princípios orientadores sem elaborar seus fundamentos” (p. 139).

Outra modificação foi constituída no campo dos Estudos Culturais, quando amplia a reflexão sobre o conceito de cultura indicando que as ações sociais são práticas de significação. Como relatamos no capítulo anterior, alguns textos iniciais do que viria futuramente se configurar como campo dos Estudos Culturais circularam em meados de 1950, com autoria de Hoggart (1973), “As atualizações da cultura”; Williams (1969), “Cultura e Sociedade” e, Thompson (1988), “A formação da classe operária inglesa”. Como salientou Hall (2009), eram textos seminais e de formação, não eram “livros-textos” para a fundação de uma nova subdisciplina acadêmica, entretanto, essas obras forneceram as pistas para se pensar respostas às pressões imediatas do tempo e da sociedade em que foram escritos.

De modo institucional, para sistematização da problemática em torno dos Estudos Culturais, surge em 1964, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em Birmingham, na Inglaterra. Inicialmente, tinham como referência as reflexões marxistas e neomarxistas, apoiadas nas interpretações contemporâneas de Althusser e Gramsci, com os conceitos de hegemonia e ideologia. Posteriormente, esse debate foi ampliado com representantes do pós-estruturalismo, nas contribuições de Foucault, Deleuze e Derrida.

Os Estudos Culturais tomam um posicionamento claramente a favor dos grupos em desvantagem nas relações sociais, adotando como princípio desnaturalizar, desconstruir qualquer naturalização. Esses aspectos evidenciam o caráter político do significado da cultura nesse campo, onde se propõe a democratização das relações de poder e de intervenção social.

A noção de cultura que perpassa o campo dos Estudos Culturais, nos dizeres de Hall (1997), se constitui em meio a uma relação social, configurando-se como um terreno de confronto entre diversas práticas de significação que buscam validade e reconhecimento.

Em decorrência das afirmações acima, possibilitadas pela reflexão no campo dos Estudos Culturais, à Educação Física cabe repensar alguns aspectos relacionados à área no que tange às naturalizações ocorridas em seu interior. Seja na seleção dos conteúdos para compor o currículo, na perspectiva de rompimento com aqueles que hegemonicamente foram definidos como únicos, válidos e dignos, seja na desconstrução de seus significados - dados como naturais - que veiculam sentidos e valores postos pelos representantes das culturas dominantes.

Ressaltamos que o termo cultura corporal também pode ter sido influenciado por algumas formulações sobre a compreensão do que vem a ser cultura nos Estudos Culturais. O entendimento de que “cultura” tem significado político desconstrói verdades e naturalizações sobre a validade e o reconhecimento de algumas práticas corporais em detrimento de outras.

Se para os Estudos Culturais todo conhecimento é cultural, interessa saber quais conhecimentos da cultura corporal e quais discursos estão permeando as práticas corporais, numa relação de luta pela imposição de significados no interior do currículo. Nessa perspectiva também cabe questionar, a partir da escolha de legitimação de determinados conteúdos no currículo, quais identidades estão sendo forjadas. Essa questão é importante porque, a cultura, quando fundamentada no campo dos Estudos Culturais, atrela ao termo cultura corporal outros sentidos e significados.

Parece-nos que o mais coerente diante do exposto é nos referirmos ao termo como *culturas*, numa maneira de não hierarquizar diferentes grupos culturais, aspecto que se distingue das demais explicações dadas: valoração ao grau de conhecimento formal de um indivíduo ou grupo de indivíduos, cultura de um grupo que se sobrepõe a outro dado a ocupação de um nível superior numa escala evolucionista, enfim, atribuições sempre articuladas com seus tempos e contextos.

A retomada dos principais aspectos no processo histórico do termo cultura aponta que a apreensão e a utilização do termo cultura corporal pela área de Educação Física deve ser realizado com certo cuidado. A depender da concepção de cultura adotada, sua presença transportará significados distintos, influenciando não só os conhecimentos alusivos às práticas corporais, como também visões de educação. Tudo isso deve ser levado em conta, uma vez

que nosso interesse é perceber quais conceitos de *cultura corporal* estão sendo veiculados nas propostas curriculares oficiais de Educação Física dos diferentes Estados da nação brasileira.

## 5. METODOLOGIA

*“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”  
(Foucault - História e Sexualidade II: o uso dos prazeres. 1984, p. 13)*

*“A análise do discurso não desvenda a universalidade de um sentido; ela não mostra à luz do dia o fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante.”  
(Foucault – A Ordem do Discurso. 2011, p. 70)*

O percurso da revisão de literatura realizada nos capítulos anteriores indicou-nos que o conceito de cultura corporal foi incorporado nos discursos pós 1980 da Educação Física, carregando consigo intencionalidades de uma prática pedagógica progressista e mais significativa, mesmo apresentando sentidos e significados diferentes quanto à definição do termo (BRACHT, 1999; DAOLIO, 2004; NEIRA; NUNES, 2006).

Tais consensos, no que tange às intencionalidades, permitem-nos supor que possíveis pontos de discordância ocorrem por diferentes sentidos e significados atribuídos a concepções diversas em relação à questão da cultura.

Foi a partir da década de 1990 que cultura corporal tornou-se uma expressão central nas discussões da área. Sua apropriação passou a ser objeto de diferentes propostas curriculares existentes nos Estados da Federação e, ao mesmo tempo, uma *aposta* para atender às novas paisagens sociais e culturais do mundo contemporâneo. Segundo Kramer (1997), uma proposta pedagógica ou curricular é sempre uma aposta que traz consigo valores que a constituem: “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta” (p. 19).

Uma vez que a proposta curricular é uma aposta, é pertinente lançar questionamentos sobre os discursos presentes nos documentos apresentados pelas secretarias estaduais da educação. A autora afirma que toda proposta pedagógica<sup>23</sup> é expressão de um projeto político e cultural - o que também nos leva a inquirir a respeito de qual é a aposta dos governos, quais são os projetos políticos e culturais que estão em jogo nas políticas públicas para a construção curricular na área de Educação Física ao valer-se do termo cultura corporal em seus documentos.

---

<sup>23</sup> A autora não estabelece diferença conceitual entre Proposta Pedagógica ou Currículo.(KRAMER, 1997, p. 19).

Compreendendo os significados das apostas que toda proposta apresenta, é nossa intenção esboçar neste capítulo o caminho percorrido na análise do conceito de cultura corporal nos textos oficiais da Educação Física. Partimos do entendimento que conhecimento e currículo são campos culturais, campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

Essa compreensão encontra no campo dos Estudos Culturais sua fundamentação, pois é por meio da linguagem construída socialmente que se produzem os sentidos e significados atribuídos ao conhecimento posto nos currículos. Sendo assim, é na constituição dos discursos que compõem o currículo que se estabelece a hegemonia de certos saberes e a exclusão de outros.

Como apontamos anteriormente, é na constituição do currículo que se entrecruzam práticas de significação, identidade social e poder. Com base nos Estudos Culturais, esses fatores devem ser investigados a partir de seu envolvimento com as relações de poder estabelecidas. Forjou-se, assim, a busca do método que possibilita uma investigação da linguagem constituinte do nosso objeto de estudo. Optamos utilizar a Ordem do Discurso, pautados na perspectiva foucaultiana, pois concordamos com Fairclough (2008):

O trabalho de Michel Foucault representa uma importante contribuição para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva dos sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social (p. 62).

Na aula inaugural pronunciada no Collège de France em 02 de dezembro de 1970, posteriormente publicada como *A Ordem do Discurso* (2011), Foucault faz indagações na tentativa de compreender os modos pelos quais os poderes se relacionam a determinados discursos, a fim de produzir regimes de verdade. Para o autor, na produção discursiva há procedimentos de exclusão, interno e externo, que controlam, selecionam e organizam os discursos nas sociedades. O discurso é então uma forma de representação, como também um modo de ação sobre o outro e sobre a maneira como ele age sobre as coisas; é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois constitui uma interpretação e constrói uma intencionalidade de verdade.

Com base nessa premissa, cabe dizer que os discursos presentes nas propostas curriculares de Educação Física podem produzir efeitos de verdade. É por meio deles que seus sujeitos lutam pelo poder e por fazer circular aquilo que se pretende estabelecer como verdade. Quando se pronuncia, o autor do discurso age sobre o mundo marcando uma

posição, ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo de interlocução. Assim, a perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso permite visibilizar, entre outros aspectos, o funcionamento de alguns procedimentos de interdição discursiva nas propostas curriculares estaduais de Educação Física bem como a produção de diferentes discursos.

O discurso indica uma intencionalidade de verdade, logo a produção dos discursos produz também novos sentidos, fazendo circular e validar novos significados na ação sobre o outro. Portanto, os discursos disseminam-se em todo o tecido social, organizando e ordenando os sentidos por onde atravessam.

Para Foucault (2011), o discurso sofre limitações externas que atuam como procedimentos de exclusão, operando de três formas. No procedimento de *interdição* dos discursos, o autor afirma que há um controle daquilo que pode ser dito, não se tem o direito de se dizer tudo, ou ainda, qualquer coisa em qualquer circunstância, há uma determinada ordem a ser seguida. Em um segundo procedimento de exclusão tem-se a *oposição razão x loucura*. Para o autor é pela palavra que se identifica o louco. A palavra do louco que antes era ignorada – até final século XVIII – passa a ser ouvida por especialistas. Mesmo sendo ouvida por médicos, psicólogos e pedagogos, ainda há a separação entre a palavra do louco - sem importância e sem verdade - e palavra da razão. Quem escuta, dotado de poder de autoridade no discurso, é quem dá o direito à fala, interpreta e analisa de acordo com o que é considerado verdadeiro.

Já o terceiro procedimento de exclusão, tem relação com a oposição *verdadeiro x falso*. Ao longo do tempo se estabeleceu uma vontade de verdade em alguns discursos que excluiu aqueles que não se enquadravam na ordem do verdadeiro. Tal separação foi historicamente constituída.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (FOUCAULT, 2011, p. 20).

O discurso verdadeiro é pronunciado por quem tem o direito e conforme um ritual requerido, geralmente sendo essa vontade de verdade apoiada sobre um suporte institucional com poder de coerção.

Refletindo sobre o objeto de nossa pesquisa, relacionamos esses conceitos às propostas curriculares estaduais de Educação Física, pois consubstanciam posicionamentos

oficiais através de discursos que soam como verdadeiros. O que nos interessa saber é quais discursos verdadeiros sobre o conceito de cultura corporal são colocados em operação, já que, como vimos anteriormente, o conceito é alvo de disputa e passível de diversas interpretações, dadas as diferentes compreensões do termo cultura. Considerando as noções de interdição que Foucault nos traz, também é importante investigar: quais outros textos ficaram de fora, foram interditados por não fazerem parte da ordem desse discurso no processo de elaboração. Ou seja, qual discurso foi considerado o *da razão* e qual o *da loucura*.

Há que se ter em mente que a expressão cultura corporal pode ter sido empregada para corroborar com as proposições mais progressistas da área atreladas às teorias críticas e pós - críticas, como também, se coadunando com as teorias pedagógicas tradicionais. Em ambos os casos, há circulação de discursos produzindo novos sentidos ligados ao termo, mas também, interdição, exclusão, o texto visto como o do louco, daquele sem o direito de entrar na ordem desse discurso, ditado por cada Estado da nação brasileira, dos grupos que, na autoria dos discursos, instauram sua vontade de verdade.

Essas ideias nos levam aos seguintes questionamentos: seria válido anunciar que existem diferentes verdades circulando como proposições curriculares oficiais para a área de Educação Física? Se diferenças existem, quais seriam as intenções? Essas diferenças revelam um campo de luta pela imposição de significados distintos, relacionados a determinados grupos que detêm o direito de *fala*?

Questões que a pesquisa, na medida em que caminha, pode responder...

Na perspectiva foucaultiana, os discursos sofrem rarefação na medida em que acontecem, pois exercem o seu próprio controle. Segundo o autor, são três os procedimentos internos de limitação do discurso: *o comentário, o autor e a disciplina*.

O *comentário* muitas vezes se apresenta como um desnível entre o texto primeiro e o segundo texto, ele pode desempenhar dois papéis que são solidários: por um lado permite a construção de novos discursos, mas por outro, diz o que já estava articulado no texto primeiro. “Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2011, p. 25).

Entretanto, o “comentário limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 29). Em nossa investigação, podemos questionar se as proposições curriculares vigentes não reescrevem, na perspectiva do comentário, as mesmas proposições de textos anteriores, utilizando o termo

cultura corporal como uma nova roupagem e, ao mesmo tempo, limitando o acaso dos acontecimentos na forma de suas orientações didáticas, dadas as sugestões feitas aos professores. Não seria pertinente indagar se essas indicações e procedimentos podem resultar em práticas pedagógicas tão tradicionais como aquelas realizadas em meados do século XX?

Já no segundo procedimento interno, *o autor*, deve ser pensado não como um indivíduo falante, mas como um princípio de agrupamento do discurso. “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2011, p. 28). Assim, nem todos podem ser considerados autores, o acesso aos discursos ficam restritos, pois nem todos têm o poder de falar aquilo que é considerado verdade. Se pensarmos na autoria dos documentos oficiais que analisamos, sempre mediados pelas instâncias governamentais, com a participação dos professores ou não, quem deles tem o direito de ser autor e entrar na ordem desse discurso? Dos que foram chamados a participar, quais possuem as características necessárias para ter o direito de entrar nessa ordem? Os que destoaram do discurso desse agrupamento foram excluídos?

O terceiro procedimento interno de limitação dos discursos é a *disciplina*. Ela atua diferentemente do *comentário* e do *autor*, pois se estrutura de forma autônoma, à disposição de qualquer um que possa acessá-la. Para pertencer a uma disciplina há que se inscrever em certo horizonte teórico, definido por ela como verdadeiro. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” (FOUCAULT, 2011, p. 36). Vale aqui ressaltar, em qual(is) disciplina(s) o termo cultura corporal se inscreve nas propostas curriculares em questão? Serão naquelas pautadas nas ciências biológicas ou nas ciências humanas? Pois como vimos no capítulo 2, a depender do referencial teórico que sustenta a opção pedagógica, as práticas resultantes no currículo podem ser as mais variadas e confusas.

Foucault (2011) descreve, ainda, outra forma de controle do discurso que determina as condições de seu funcionamento: a *rarefação* dos sujeitos que falam. Ninguém entrará na Ordem do Discurso se não satisfizer certas exigências, se não compuser o *ritual* que define a qualificação que devem possuir aqueles que falam. Assim, forma-se uma *sociedade do discurso*, em que alguns estão habilitados a participarem e outros não. Do mesmo modo, cria-se uma *doutrina* em que se partilha o mesmo discurso para o mesmo grupo, ou seja, somente aqueles que conseguem acessar os mesmos códigos estabelecidos como verdadeiros por essa sociedade do discurso. Há uma pertença própria daqueles que partilham os mesmos discursos e aceitação das regras postas nessa doutrina, que liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe todos os outros; serve para ligá-los entre si e diferenciá-los dos

demais. Foucault (2011) indica uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam, aos discursos e, dos discursos, ao grupo dos indivíduos que falam.

Pela própria necessidade de organização da escrita dos textos das propostas curriculares, podemos sugerir que já houve a *rarefação dos sujeitos* nesse momento, onde muitos professores e pessoas envolvidas no processo de ensino, que poderiam contribuir com a reflexão, foram excluídos. Se, somado a esse fator levarmos em consideração que o direito de entrar na ordem desse discurso não é para todos, pois para isso é necessário partilhar do *ritual* próprio do processo e de suas verdades, bem como de pertencer à mesma doutrina, mais um processo de *rarefação* se faz presente, concretizando o que Foucault chamou de sistemas de restrição dos discursos. A restrição está relacionada à *apropriação social do discurso*.

Num sentido mais amplo, o sistema de educação seria o instrumento pelo qual todos poderiam ter acesso a qualquer tipo de discurso, sendo a educação a forma de permitir o acesso ou limitar os sujeitos aos discursos, aos saberes e aos poderes que a eles se associam:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes (FOUCAULT, 2011, p. 44)?

Inspirados em Foucault, podemos refletir sobre quais políticas formativas têm discutido com os professores os discursos que circulam na área de Educação Física, permitindo-lhes o acesso para que, num processo coletivo, elaborem propostas que atendam de forma mais significativa e contextualizada as demandas dos sistemas de ensino. Será que as instâncias governamentais de educação podem promover grupos de formação de professores para que se tenha por parte deles a *apropriação social dos discursos* que circulam sobre a Educação Física e não apenas uma pequena parte?

## 5.1. Procedimentos Metodológicos

A análise do discurso proposta por Foucault (2011) distancia-se das noções que dominaram a história tradicional das ideias a partir da filosofia, em que se procurava o ponto de origem da criação, a unidade da obra, de uma época ou tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas. Ao invés de buscar a origem da criação, o autor propõe a noção de *acontecimento*, trazendo a possibilidade do acaso; em vez da unidade e originalidade, o discurso como *séries* regulares e descontínuas que permitem

analisar o inusitado e a materialidade do acontecimento do discurso; ao invés da significação prévia já dada ao discurso, atribuir à *condição de possibilidade* do inesperado no acontecimento do discurso.

Na perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso, há princípios que limitam o discurso e, para conseguirmos mapear esses procedimentos que são de exclusão, as análises devem ser feitas a partir de dois conjuntos que se alternam, se apoiam e se completam: o crítico e o genealógico.

A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. (...) A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso (p. 69).

O conjunto crítico tenta compreender como funcionaram os princípios do *autor, do comentário e da disciplina* na produção dos discursos, analisando os processos de *rarefação*, de reagrupamento e unificação no controle dos discursos. No conjunto crítico, Foucault sugere ainda que coloquemos em prática o *princípio da inversão*, ou seja, reconhecer o possível papel negativo em relação aos procedimentos internos de exclusão na rarefação dos discursos.

Já o conjunto genealógico, coloca em prática os princípios de exclusão *interdição, razão x loucura e vontade de verdade*, tentando compreender como o discurso se realizou, se reconduziu e se deslocou na escolha da verdade no interior da qual nos encontramos.

Outro princípio que o método exige é o *da descontinuidade*, ou seja, os discursos devem ser compreendidos como práticas descontínuas que se cruzam, se ignoram ou se excluem. Assim, devemos ter a cautela de não transformar o discurso em um jogo de significações prévias, sendo essa a compreensão do *princípio da especificidade*. Dessa forma, chegamos à noção de acontecimento do discurso, que indica o *princípio da exterioridade*, em que a partir da própria aparição do discurso, ele surge como uma possibilidade, dando lugar a uma série aleatória de acontecimentos.

Enfim, para realizarmos a Ordem do Discurso na perspectiva foucaultiana foi necessário mapear e questionar a *vontade de verdade* existente nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, a partir do que a expressão cultura corporal *fala*: quando o termo cultura corporal está posto nas propostas curriculares, quem fala por ele e quem é falado? Qual é a sustentação teórica que embasou a escolha desse conceito e não de outro, que teoria fala?

Foi necessário restituir ao discurso seu caráter de *acontecimento*, tentar perceber o que ele coloca em funcionamento, *suspender a soberania do significante* e tentar compreender quais os diferentes discursos emitidos pelas proposições curriculares a partir do conceito de cultura corporal.

Para olhar para o termo cultura corporal apreendido pelas propostas curriculares estaduais de Educação Física e poder *perceber aspectos diferentemente do que se vê e pensar diferentemente do que se pensa* é que escolhemos a Ordem do Discurso para fundamentar nossas análises, cujo processo, inclui duas ações distintas. Em função da quantidade de material empírico, a primeira descrita nos “Resultados” (capítulo 6), consistiu no reconhecimento das propostas curriculares a partir da leitura e identificação dos seus aspectos mais relevantes, tendo em vista os objetivos da pesquisa. As análises que tomaram como base a Ordem do Discurso foucaultiana foram alocadas no capítulo 7.

## 6. RESULTADOS

No primeiro semestre de 2012, realizamos o primeiro levantamento das propostas curriculares estaduais, buscando os textos oficiais disponíveis no sítio eletrônico das secretarias estaduais de educação de todas as unidades da federação.

Nessa busca, observamos que cada instância administrativa adotou procedimentos específicos para disponibilizar os documentos. Em raras ocasiões, os textos foram facilmente encontrados. Em alguns sítios eletrônicos oficiais, o acesso se deu mediante o ícone “proposta curricular” ou “documentos para o professor”, enquanto outros oferecem na mesma página, links para acesso aos currículos, ofícios para compra de materiais e demais serviços às escolas. Quando não encontramos por essa via, tentamos por outros sítios eletrônicos de busca, ou ainda, com ligação telefônica para as secretarias de educação para constatar a existência do documento e tentar acessá-lo.

Todos esses fatores descritos anteriormente nos chamaram a atenção, pois, se a proposta é orientar o trabalho docente, dada a importância do construto teórico contido nos documentos para orientar as práticas pedagógicas, o acesso deveria ser facilitado.

Naquele momento, em 2012, encontramos **dezoito** documentos. Não foram localizadas as propostas curriculares dos Estados do Amapá, Amazonas<sup>24</sup>, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Roraima.

Com o intuito de atualizar os dados, no segundo semestre de 2013<sup>25</sup> realizamos um novo levantamento das propostas estaduais de Educação Física. Encontramos alterações referentes aos Estados do Acre, Distrito Federal, Pernambuco, Rondônia, São Paulo e Tocantins. Alguns documentos foram inteiramente substituídos e outros apenas revisados para uma nova edição. Indicamos que nessa nova busca, encontramos também o documento do Estado do Maranhão, que não havia sido localizado anteriormente.

Objetivando a organização e compreensão do material coletado, apresentamos em ordem alfabética a relação das propostas curriculares, o nome do documento e o ano de sua publicação:

---

<sup>24</sup> Deste Estado, localizamos somente a proposta relacionada ao Ensino Médio e não incluía a disciplina Educação Física.

<sup>25</sup> Julho de 2013.

- Acre<sup>26</sup>: Série Cadernos de Orientação Curricular – “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” e “Orientações Curriculares para o Ensino Médio- 2010.
- Alagoas: “Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas”- 2010.
- Bahia: “Educação Física: Referências Curriculares Para a Rede Pública do Estado da Bahia”- 2010.
- Distrito Federal: “Currículo em Movimento- Ensino Fundamental” – 2013a e “Currículo em Movimento- Ensino Médio” – 2013b.
- Espírito Santo: “Currículo Básico da Escola Estadual- Ensino Fundamental”- 2009a e “Currículo Básico da Escola Estadual- Ensino Médio”- 2009b.
- Goiás: “Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano- Currículo em Debate- Expectativas de Aprendizagem – convite à reflexão e à ação”- 2007.
- Maranhão: “Referencial Curricular Educação Física- 1º ao 9º ano- Ensino Fundamental”- 2009<sup>27</sup>.
- Mato Grosso: “Orientações Curriculares- Área de Linguagens- Educação Básica”- 2010.
- Mato Grosso do Sul: “Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul- Ensino Fundamental”- 2012a e “Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul- Ensino Médio” – 2012b.
- Minas Gerais: “Proposta Curricular- Ensino Fundamental e Médio”- 2005.
- Paraná: “Diretrizes Curriculares da Educação Básica”- 2008.
- Pernambuco: “Orientações Teórico- Metodológicas - Educação Física- Ensino Fundamental e Ensino Médio” - 2008.
- Rio de Janeiro: “Proposta Curricular: um novo formato- Educação Física”-2010.
- Rio Grande do Sul: “Referencial Curricular - Lições do Rio Grande- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias- Artes e Educação Física”- 2009.
- Rondônia: “Referencial Curricular de Rondônia- Ensino Fundamental”- 2013a e “Referencial Curricular de Rondônia- Ensino Médio” – 2013b.
- Santa Catarina: “Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares”- 1998.

---

<sup>26</sup> Somente para efeitos de organização e análises das propostas curriculares- sem demandar ênfase neste ou naquele documento- optamos em apresentá-las em ordem alfabética.

<sup>27</sup> A versão para o Ensino Médio não foi encontrada.

- São Paulo: “Currículo do Estado de São Paulo- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias- Ensino Fundamental- ciclo II e Ensino Médio”- 2011.
- Sergipe: “Referencial Curricular- Rede Estadual de Ensino de Sergipe”- 2011.
- Tocantins: “Referencial Curricular- Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano”- 2009<sup>28</sup>.

Em posse dos documentos atualizados, num total de **dezenove**<sup>29</sup>, procuramos identificar os seguintes aspectos<sup>30</sup>:

- ✓ Nome do documento e ano de publicação.
- ✓ Objetivo da proposta.
- ✓ Processo de elaboração e seus autores.
- ✓ Indicações para a prática pedagógica e orientações didáticas.
- ✓ Emprego da expressão cultura corporal.
- ✓ Avaliação.
- ✓ Imagens, quadros ou esquemas.
- ✓ Referências bibliográficas.

Após esse contato, observamos, a partir do diálogo com os conceitos desenvolvidos na revisão de literatura, alguns aspectos comuns e outros divergentes, que valem ser destacados nas paisagens que visitamos. Vale ressaltar que a ausência de alguns dos tópicos indicados anteriormente sinaliza que o documento não contém o item em específico.

De uma forma generalizada, podemos apontar que é comum o emprego do termo cultura corporal nas propostas, entretanto suas indicações variam de documento para documento a depender da equipe representante do Estado que o produziu. Quantitativamente, pudemos constatar que das dezenove propostas analisadas, dezesseis incorporam o termo cultura corporal. Porém, as três que não registram a expressão sugerem indicações para a prática pedagógica que se assemelham às demais.

Cultura corporal nos textos oficiais apresenta os mais variados significados, não havendo um consenso. A primeira leitura do material permitiu-nos observar alguns aspectos que podem nos oferecer elementos importantes para a análise dos diferentes discursos:

---

<sup>28</sup> A versão para o Ensino Médio não foi encontrada.

<sup>29</sup> Não foram encontradas as Propostas de oito Estados: Amazonas, Amapá, Ceará, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Roraima.

<sup>30</sup> Aspectos esses que registramos com detalhamento no capítulo 6 deste trabalho.

- Cultura corporal é um elemento central nas propostas curriculares.
- Cultura corporal nas propostas das secretarias estaduais de educação abrange os jogos, danças, ginásticas, esportes e lutas.
- Em alguns documentos, é na cultura corporal mais ampla que se buscam os conteúdos que serão selecionados para compor o currículo, enquanto em outros, os conteúdos já estão previamente estabelecidos e selecionados, sem apontar quais foram os critérios utilizados para tanto.
- Em alguns referenciais, o conceito de cultura corporal é sinalizador para compreensão das práticas corporais como linguagem, ou seja, textos que se ressignificam constantemente e devem ser lidos.
- Já em outras propostas, cultura corporal é apenas mais um nome dado aos esportes, jogos, ginásticas, danças e lutas, não havendo nenhum diferencial para a prática pedagógica em relação ao construído historicamente pela área.
- Ainda notamos que em alguns referenciais, a reflexão contida sobre cultura corporal se coaduna com os pressupostos das teorias críticas da educação e, com menos frequência, das pós-críticas, entretanto, quando observamos as orientações para a ação didática, constata-se aproximações com as teorias tradicionais da Educação Física.
- Em alguns casos, a bibliografia apontada diverge da ideia central da proposição curricular.

Assim, para organizar a variedade de posições em relação ao termo cultura corporal, percebemos a necessidade de realizar alguns agrupamentos que representassem os aspectos elencados acima, a fim de criar a oportunidade de compará-los, produzir sentidos sobre o conjunto e possibilitar a análise na relação com o termo cultura corporal.

Optamos então pela organização do registro nos quatro agrupamentos abaixo relacionados e organizados em formato de quadro<sup>31</sup>

- a) Cultura Corporal é um conceito central na proposta.
- b) Como aparece o conceito de Cultura Corporal: o que é para essa proposta “Cultura Corporal”.
- c) Fundamentação Teórica: observada a partir da proposição e das orientações didáticas
  - c1) Pautadas nas teorias tradicionais de educação.

---

<sup>31</sup> Os quadros estão disponíveis do anexo deste trabalho.

- c2) Pautadas nas teorias críticas de educação.
- c3) Pautadas nas teorias pós- críticas de educação.
- d) Bibliografia: se coaduna com o que está posto na proposta?

Na sequência, retiramos excertos dos textos oficiais que se aproximavam com os agrupamentos que realizamos e que o próprio texto suscitou. Ressaltamos ainda que os fragmentos foram selecionados pela relevância que apontavam em relação ao nosso objeto, podendo sinalizar afirmações ou contradições de ideias presentes nas propostas e que se relacionavam com os agrupamentos construídos. Os quadros resultantes, fundamentais para a continuidade do estudo, encontram-se disponíveis nos Anexos deste documento.

Construímos então, outras observações da pesquisa. *Outras paisagens* foram se constituindo no *novo tempo do tempo...* Às vezes similares àquelas já existentes em tempos anteriores, às vezes diferentes, mas, sem dúvida alguma, são outras paisagens que aparecem nas estações do tempo...

## **Acre**

Em 2010, o Estado do Acre publicou a série Cadernos de Orientação Curricular denominada “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” e “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”. A intenção da proposta é fornecer subsídios ao trabalho pedagógico para os professores de 6º ao 9º ano nas diferentes áreas curriculares e para as três séries do Ensino Médio, contribuindo assim para a qualidade da educação na concretização do currículo. Não há menção de como se deu o processo de construção deste documento e nem de seus participantes.

Nos dois documentos destinados à Educação Física, há uma apresentação mais geral sobre os aspectos relacionados ao papel da escola, os propósitos da Educação Básica, os adolescentes e jovens como alunos, uma problematização sobre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, breves considerações sobre temas transversais e currículo. Há um tópico no documento que chama a atenção: “O lugar da História e da Cultura Afrobrasileiras na educação escolar”, apenas indicando a Lei 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileiras nas escolas, sem fazer menção às possíveis relações com a Educação Física, já que o documento pertence a esta área.

No capítulo destinado especificamente à Educação Física no documento do Ensino Fundamental, denominado Referências Curriculares, há uma breve retomada do processo

histórico da disciplina, indicando que são os elementos da cultura corporal de movimento que podem propiciar um diálogo com o contexto social e cultural mais amplo, permitindo a formação crítica e qualitativa do aluno.

O acesso à cultura corporal de movimento representa uma oportunidade de diálogo com o ambiente cultural, com tradições, sentidos e significados que as diferentes práticas transformam e ressignificam a cada tempo e contexto. Aprender dessa cultura significa dialogar com o outro a partir de jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. Devemos também considerar que esse diálogo se dará a partir de conteúdos historicamente relevantes da Educação Física e que são portadores de valores. Alguns deles, como o esporte, muitas vezes são estabelecidos e transmitidos por uma cultura dominante e hegemônica, pela mídia atrelada a indústria do consumo, mantendo o que está previamente estabelecido sem uma reflexão crítica. Assim, por trás da escolha de cada conteúdo se faz presente uma opção política, ética e estética; por trás da concepção e da metodologia (ACRE, 2010a, p. 22).

O texto afirma que os alunos gostam das aulas de Educação Física, pois podem vivenciar experiências corporais, podem se movimentar e realizar atividades corporais na quadra.

Já no capítulo denominado Referências Curriculares no documento do Ensino Médio, a reflexão se dá em relação às aulas de Educação Física no ensino noturno. Registram que a LDB 9.394/96 não representou avanço significativo para essa problemática e complementa com as indicações dos Parâmetros Curriculares - PCNEM- e Decreto-Lei nº 10.793/03 que reforçaram as aulas de Educação Física apenas como prática de atividade física, ampliando assim as categorias de alunos com direito à dispensa dessas aulas. Entretanto, destacam a contribuição dos PCNEM em relação à integração de diferentes disciplinas formando áreas do conhecimento, possibilitando e incentivando a interdisciplinaridade, bem como as dimensões dos conteúdos divididos, a título de entendimento, em conceituais, procedimentais e atitudinais. Ressaltam que as Orientações Curriculares corroboram com essas indicações.

Em relação aos objetivos e conteúdos de cada documento, há uma lista de objetivos para serem alcançados em cada ano da escolarização. Complementa a proposição no formato de um quadro denominado “Referências Curriculares” para cada ano do Ensino Fundamental II, (6º, 7º, 8º e 9º) e para as três séries do Ensino Médio, com quatro colunas indicando os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem desenvolvidos, as propostas de atividades e, por último, as formas de avaliação.

Existe ainda, nos dois documentos de modo igual, um item com aspectos relacionados à avaliação, intitulado “Algumas considerações sobre avaliação em Educação

Física”, ressaltando a importância da avaliação inicial ou diagnóstica, reguladora e final. Neste item há uma sucinta reflexão sobre os instrumentos de avaliação.

Em ambas as propostas curriculares existem sugestões de material de apoio para os professores, como sites para pesquisa e indicações de livros e, em seguida há a bibliografia utilizada para a construção desse referencial.

## **Alagoas**

O documento curricular de Alagoas, foi publicado em 2010 e denominado “Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas”. A intenção do documento é possibilitar uma educação voltada à formação humana e comprometida com a transformação da realidade.

Aponta como objetivo orientar a organização da ação pedagógica desenvolvida pelas escolas públicas do Estado, enfatizando os princípios norteadores do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de modo a promover a melhoria da sua qualidade.

O referencial apresentado é resultado de estudos e discussões dos profissionais dos setores da SEE/AL responsáveis pela execução das políticas educacionais, no que se refere à organização curricular e ao desenvolvimento da Educação Básica pelas escolas públicas estaduais e municipais. Para a construção da proposta, o ponto de partida foi a análise de diversos documentos legais, conceituais, normativos e operacionais já existentes na Secretaria Estadual de Educação de Alagoas:

[...] frutos de discussões coletivas com os profissionais das comunidades escolares, tais como o Plano Estadual de Educação, a Carta de Princípios, as propostas curriculares da Escola Normal e da Educação de Jovens e Adultos, assim como outros documentos de orientação encaminhados pelos responsáveis pela educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, educação indígena, educação quilombola e educação no campo na Administração Central da SEE/AL (ALAGOAS, 2010, p. 04).

Existem tópicos no documento que recuperam as principais indicações legais para os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Há um capítulo específico sobre os princípios norteadores para a Educação Básica apontando os fundamentos teórico-metodológicos que direcionam o processo de ensino-aprendizagem. Indicam como elementos norteadores: “Currículo e formação humana”, “Desenvolvimento e aprendizagem”, “Educação, trabalho e humanização”, “Educação,

diversidade e diferença”, e “Educação Ambiental e formação humana”. Em itens específicos, apontam os pressupostos para a organização curricular e os pressupostos metodológicos em cada etapa da Educação Básica.

No que concerne à avaliação, sinalizam que esta é vista como formativa e pedagógica, enfocando as aprendizagens de natureza sociocultural, cognitivas, afetivas, biológicas, éticas, estéticas e outras que venham a contribuir para a formação humana dos educandos. Ainda ressaltam que ao mesmo ela deve analisar e acompanhar o processo de ensino do professor e de construção da aprendizagem do educando, além de “propiciar o *juízo*<sup>32</sup> e a atribuição de valor ao resultado da aprendizagem escolar do educando”.

No Referencial de Alagoas existem quadros indicando quais as aprendizagens esperadas ao término da educação infantil (reunidas em um único tópico denominado “Eu e o Outro, Corpo e Movimento, Quantidades e Relações, Meio Natural e Social, Linguagens”); do Ensino Fundamental (estes divididos por disciplinas agrupadas por período da escolarização: 1º ao 3º anos, 4º e 5º anos e 6º ao 9º anos) e do Ensino Médio (também divididos por disciplinas num único grupo para as três séries desse segmento).

Quanto à Educação Física, há os apontamentos específicos no Ensino Fundamental e Médio quanto a essas aprendizagens esperadas. Perpassam pelos objetivos de “conhecer, vivenciar, perceber, compreender, demonstrar e relacionar” aspectos ligados a: jogos, brincadeiras, esportes, mas também a cultura corporal ou, ainda, associando aos procedimentos e atitudes envolvidos. Há menção à contribuição das práticas corporais e a melhoria da saúde individual e coletiva.

Constata-se o uso do conceito de cultura corporal nesse documento apenas como mais um elemento que compõe o quadro das aprendizagens esperadas.

Ao final do documento é registrada a bibliografia utilizada para a elaboração do texto como um todo; não há indicações específicas das disciplinas, inclusive da Educação Física.

## **Bahia**

A proposta curricular do Estado da Bahia é denominada “Educação Física: Referências Curriculares Para a Rede Pública do Estado da Bahia”, e foi publicada em 2010. O texto é resultante de vários momentos apontados como:

- discussão com os professores de 33 Diretorias Regionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (DIREC/SEC/BA) através de videoconferências;

---

<sup>32</sup> Grifo nosso.

- evento científico com professores e pesquisadores discutindo a Formação do Professor de Educação Física, a Escola e seu Projeto Político Pedagógico, a Educação Física Escolar e o Trabalho Pedagógico;

- diálogo crítico com os professores da rede estadual e elaboradores de outras propostas curriculares (dos Estados da Bahia, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul);

- apresentação de “proposições superadoras e de experiências inovadoras e sua fundamentação teórica, a ser sistematizada a partir da realidade concreta das unidades de ensino, das escolas, nas 33 DIREC/SEC/BA, levando em consideração o diagnóstico da realidade da Educação Física escolar, as finalidades e a função social da escola, as bases teórico-metodológicas analisadas, criticadas, debatidas e sintetizadas de proposições superadoras” (BAHIA, 2010). Este item é reconhecido como ainda em construção.

Apresenta como função social da escola e da Educação Física, segundo os interesses da classe trabalhadora “eivar o padrão de escolarização, elevando a capacidade de reflexão teórica do estudante, e dentro dele, elevar o padrão da cultura esportiva da população – elevando o pensamento teórico do estudante sobre a cultura corporal.”

A concepção que se fundamenta é a crítico - superadora, indicando uma perspectiva dialética com a observação de princípios curriculares: Relevância social dos Conteúdos; A contemporaneidade do conteúdo; Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos estudantes; Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; Espiralidade da incorporação das referências do pensamento; Provisoriedade do conhecimento.

Não existem quadros, imagens ou esquemas no documento. A proposição para a prática pedagógica é feita de modo geral, não há orientações específicas para a ação didática e nem quanto à avaliação.

Ao final do texto aparecem os itens “Bibliografia Básica que Fundamenta o Texto” e “Referências Sobre Diretrizes Curriculares”.

### **Distrito Federal**

A proposta curricular do Distrito Federal, publicada no ano de 2013, ainda numa versão para validação, é denominada “Currículo em Movimento”, apresentada em oito livros chamados de Cadernos do Currículo, divididos em:

- Currículo da Educação Básica.
- Educação Integral.
- Educação Infantil.

- Ciclos Ensino Fundamental.
- Ensino Médio.
- Educação Especial.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação Profissional.

O processo de construção dessa proposta, iniciou-se em 2011, nas unidades escolares das quatorze Coordenações Regionais de Ensino, sendo debatidas posteriormente em Plenárias Regionais, e, ao longo de 2012 foi construído o Projeto Pedagógico no primeiro semestre de 2012, resultando na versão do “Currículo em Movimento” do Distrito Federal. Nesse documento fez-se a opção de ter o currículo orientado pelas Teorias Críticas, pois *considera em sua organização conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência* (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 10). Podemos observar então, que esse documento passou por um processo de elaboração coletiva, em que foi possibilitada a reflexão, o debate de diferentes vozes e o registro desse coletivo como autores da proposta. Em páginas iniciais dos documentos, há os nomes dos colaboradores da proposta, sem detalhamento de sua especialização ou função na rede de ensino.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal considera importante definir referenciais comuns, diretrizes gerais para a Rede, mas também compreende que é na relação da sala de aula e da escola que será construído o currículo integrando elementos da cultura global, universal e local, através da elaboração do projeto pedagógico de cada unidade escolar. Assim, tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos a fim de problematizar a realidade e a comunidade, reconhecendo a escola como espaço de formação de sujeitos históricos.

A disciplina de Educação Física no documento destinado ao Ensino Fundamental integra juntamente com Língua Portuguesa e Arte a área de Linguagens em que os conteúdos se estruturam a partir dos aspectos “textos e contextos: identidade, pertencimento e criação; sensibilidade estética e cultura corporal”. Em dois parágrafos está descrito o entendimento do que vem a ser a Educação Física para o 2º ciclo de aprendizagem, como:

(...) uma manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio do brincar, do jogo simbólico, dos movimentos gerais vivenciados por meio de atividades orientadas, da iniciação das danças, das ginásticas de jogos pré-desportivos (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 20).

Apontam que o enfoque dado é mais abrangente, pois consideram os aspectos sócio-históricos das atividades desenvolvidas e os contextos dos estudantes, citando a importância de se levar em conta o acesso dos alunos às práticas corporais e suas aprendizagens motoras individuais, resultando num estilo pessoal de participação.

Com uma breve explicação a respeito da área de Linguagens e sobre cada disciplina, seguem no texto quadros explicativos por área, indicando conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental; nos quadros percebemos claramente a divisão dos conteúdos por disciplina, mesmo que estivessem listados todos juntos sem separação.

Sobre a avaliação, há no documento do Ensino Fundamental, os princípios metodológicos e avaliativos das aprendizagens, indicando que é primordial promover uma “avaliação com caráter processual, formativo e participativo de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, levando-se em consideração tanto as estratégias didático-pedagógicas propostas como os processos de aprendizagens dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 15).

Já no documento do Ensino Médio, os quadros existentes são divididos também por área, mas incluem a divisão por três séries do ensino indicando a organização e a abordagem dos conteúdos. Estão relacionados aos aspectos: multiletramento, texto, criatividade e movimento; multiletramento, literatura, sensibilidade e apreciação estética; multiletramento, oralidade, interação e corporeidade; multiletramento, gramática, reflexão e análise crítica.

O desenho curricular do ensino se organiza em dimensões definidas a partir da perspectiva geral dos multiletramentos e de conceitos ou categorias que marcam cada uma das quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. A intenção em se optar por dimensões é facilitar a interdisciplinaridade e ressignificar os conteúdos demandados historicamente por certos componentes curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2013c).

A Educação Física integra-se na área de Linguagens, relacionada às dimensões: multiletramentos, texto, criatividade e movimento, multiletramentos, literatura, sensibilidade e apreciação estética, multiletramentos, oralidade, interação e corporeidade, e, multiletramentos, gramática, reflexão e análise crítica. Não há nesse documento fragmentos de textos específicos para a Educação Física, ou qualquer outra disciplina isoladamente, o que

percebemos é a inclusão do conceito de cultura corporal nas indicações de macrocampos pedagógicos<sup>33</sup> :em que explicitam as são eles:

- Macrocampo obrigatório: Integração Curricular e
- Macrocampos eletivos: Leitura e Letramento; Iniciação Científica e Pesquisa; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Apreciação das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Participação Estudantil.

A concepção de avaliação no documento do ensino se coaduna com as do Ensino Fundamental, pois é dada como formativa, considerando que o processo avaliativo deva ser contínuo, processual e dinâmico evidenciando aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Sobre a referência bibliográfica, os documentos analisados<sup>34</sup> apresentam uma lista ao final de cada Caderno, entretanto não se observa nenhuma obra ou autor específico da área de Educação Física.

### **Espírito Santo**

A proposta curricular do Estado do Espírito Santo foi denominada “Currículo Básico da Escola Estadual”, publicado em 2009, engloba oito volumes divididos da seguinte maneira:

- Currículo Básico da Escola Estadual - Guia de Implementação;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino Fundamental - Anos Iniciais;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino Fundamental - Anos Finais - Vol. 1, Área de Linguagens e Códigos;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino Fundamental - Anos Finais - Vol. 2, Área de Ciências da Natureza;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino Fundamental- Anos Finais- Vol. 3, Área de Ciências Humanas;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino - Vol. 1, Área de Linguagens e Códigos;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino Médio- Vol. 2, Área de Ciências da Natureza;
- Currículo Básico da Escola Estadual - Ensino Médio- Vol. 3, Área de Ciências Humanas;

---

<sup>33</sup> Macrocampos pedagógicos são referenciais para que projetos escolares sejam estruturados; são definidos como um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional (DISTRITO FEDERAL, 2013c, p. 32).

<sup>34</sup> Distrito Federal (2013a), Distrito Federal (2013b) e Distrito Federal (2013c).

Os documentos resultam da discussão promovida em Seminários pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, entre os anos de 2004 e 2006, com o intuito de debater democraticamente uma política pública para a educação como direito, com qualidade social, para todos os capixabas. Ainda nos anos de 2007 e 2008, o processo de elaboração da proposta contou com a participação de cerca de 1.500 educadores, entre professores de referência, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados.

O principal eixo da proposta é a elaboração de um plano integrado em prol da melhoria da educação no Estado. Assim, a elaboração do novo currículo teve a definição do Conteúdo Básico Comum - CBC, para cada disciplina da Educação Básica, tendo como foco as categorias ciências, cultura e trabalho, indicando a obrigatoriedade desta implementação em todas as escolas da rede estadual do Espírito Santo.

Essa proposta traz implícita a ideia de que existe um conteúdo básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que precisa ser aprendido por todos os estudantes da Educação Básica da rede estadual, correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos complementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 13).

O documento também alerta que cada unidade escolar será avaliada com base na referência dos Conteúdos Básicos Comuns, o que de certa maneira pressiona as instituições e seus atores a cumprirem o exigido na proposta.

O documento relacionado à Educação Física, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio, sinaliza que a proposta foi inspirada no movimento renovador da Educação Física, amparado nas teorias críticas, bem como nas concepções postas por Soares *et all* (1992)<sup>35</sup>, Souza Junior (2001), e Caparroz (2001)<sup>36</sup>. Assim, a Educação Física nesse documento é compreendida como “componente curricular que tem como objeto a reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal humana, produzido ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal” (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p.112).

---

<sup>35</sup> Soares *et all* (1992) compreendem a cultura corporal humana como um conhecimento sócio-histórico produzido e acumulado pela humanidade que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporeidade ele também produz e reproduz uma cultura (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 111).

<sup>36</sup> Para Caparroz (2001) e Souza Júnior (2001), o componente curricular é o conjunto de conhecimentos sistematizados que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 111).

Em um quadro denominado Conteúdos Básicos Comuns - Educação Física para a 5ª a 8ª séries são apresentados em três colunas as Competências, Habilidades e Tópicos/Conteúdos a serem desenvolvidos. São expressos os eixos temáticos “Conhecimento sobre o Corpo”, “Corpo-linguagem/Corpo-expressão”, “Os jogos e os movimentos individuais e coletivos” e “Os jogos esportivos para o desenvolvimento dessas competências e habilidades”. As mesmas divisões constam do documento destinado ao Ensino Médio.

Em relação à avaliação, a proposta apresenta apontamentos no plano geral para as disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Portanto, não há uma indicação específica por disciplina. São mencionados três níveis para a avaliação: das aprendizagens dos estudantes, da instituição como um todo e do sistema escolar. O texto ressalta a avaliação diagnóstica como importante instrumento para o suporte e planejamento das ações envolvendo professor e educando. Sinaliza a necessidade de avaliar permanentemente e processualmente, de maneira articulada ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda apresenta a avaliação somativa, como sendo aquela que ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado obtido.

Na proposta curricular do Espírito Santo constatamos o uso do conceito cultura corporal inspirados nas teorias críticas de educação, juntamente com os apontamentos de quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas nessa área, indicados no quadro dos Conteúdos Básicos Comuns. Sugere-se que o currículo seja composto de 70% dos conteúdos pertencentes a esse quadro e outros 30% acrescentado pelas unidades escolares para adaptação e inserção de conteúdos relevantes do contexto em que elas estão inseridas.

Ao final de cada capítulo relacionado a cada disciplina é registrada a bibliografia que sustentou a proposta.

## **Goiás**

O Estado de Goiás, em 2007, publica sua proposta curricular denominada “Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano - Currículo em Debate - Expectativas de Aprendizagem - Convite à Reflexão e à ação”. O documento tem como objetivo ser “um instrumento pedagógico direcionador e de apoio à melhoria da qualidade de ensino aprendizagem, dando espaço para a participação e criatividade da criança, do jovem e de seu professor/ professora” (GOIÁS, 2007, p. 04).

A elaboração do texto oficial contou com a participação dos professores da rede pública nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino, num processo de discussão

coletiva estabelecido desde 2004. Este indica ainda, as “Matrizes de Habilidades” que foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares e professores consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual, com assessores do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Elas têm como objetivo ser uma referência curricular para a melhoria da qualidade em educação do Estado de Goiás.

Na proposta são apresentados quadros divididos em colunas com os títulos: “Conceitos/ Conteúdos”, “Eixo Temático” e “Expectativas de Ensino e Aprendizagem”, para cada disciplina e ano da escolarização. Há indicações que os eixos temáticos tem a função de possibilitar que os conteúdos e as habilidades integrantes do currículo, sejam associados a temas sociais, políticos, culturais, econômicos, estético e ético para serem geradores de reflexão, tanto para alunos quanto para professores.

Assim, destacamos os eixos temáticos para a Educação Física em todos os anos, compostos por: “Corpo movimento e saúde”, “Jogos e brincadeiras da cultura popular”, “Ginásticas e suas manifestações culturais”, “Dança, cultura popular e criação”, “Esporte e a construção da cidadania”, e acrescentado do 6º ao 9º ano, o eixo “Lutas e suas manifestações culturais”.

Em relação ao conteúdo, apontam que o critério de seleção não deve se limitar a cada *série*<sup>37</sup>, mas sim ao nível de conhecimento e experiência dos alunos com relação à cultura corporal. Em relação ao conceito de cultura corporal, ressaltam:

A cultura é a fonte que dá origem e sentido aos saberes da Educação Física. Todos os elementos da cultura corporal, tais como: o jogo, a dança, as lutas, a ginástica, o esporte constituem-se como obras culturais criadas pelo ser humano (GOIÁS, 2007, p. 62).

Quanto à avaliação há um breve item ressaltando que seu objetivo é fornecer informações que possibilitem a reorganização permanente dos processos de ensino e de aprendizagem dos docentes e discentes.

No item Referências Bibliográficas, há a citação de oito textos, sendo apenas um relacionado à Educação Física, dois documentos oficiais do Estado de Goiás e demais obras relacionadas à educação em geral.

## **Maranhão**

---

<sup>37</sup> Aqui é destacada a palavra *série* como a etapa da escolarização, e, nos quadros como *anos*.

No ano de 2009, o Estado do Maranhão publicou o “Referencial Curricular Educação Física - 1º ao 9º ano: Ensino Fundamental”. Sobre a elaboração do texto, é apontado que o documento foi produzido num constante diálogo e reflexão por uma equipe de professores de Educação Física da rede estadual de ensino, sob consultoria de um professor- Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana - do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física - GEPPEF- da Universidade Federal do Maranhão<sup>38</sup>.

O objetivo do documento é ser “uma proposição que contextualiza o papel da Educação Física que tem como parâmetro as orientações curriculares nacionais (...)” (MARANHÃO, 2009, p. 09).

O Referencial toma como especificidade da Educação Física, a Cultura Corporal, compreendendo os elementos expressos na dança, no jogo, no esporte, na ginástica e nas lutas como produções culturais e que devem ser tematizados nas aulas. Para isso, apresenta orientações metodológicas para cada elemento da cultura corporal, que não devem ser tomadas como regras rígidas e que estão pautadas em Soares *et all* (1992, p. 89), sinalizando três fases do processo ensino e aprendizagem:

- ✓ Problematização.
- ✓ Desenvolvimento do Tema.
- ✓ Avaliação e considerações finais.

Indica ainda que a cultura corporal é o objeto de estudo da área, ressaltando que é necessária a abordagem de temas da cultura corporal que façam parte do mundo do aluno.

Existem “Quadros de Conteúdos” como sugestão para o professor seguir ou utilizar como guia para compor o currículo. São quatro quadros organizados por etapas do processo escolar (1º e 2º anos; 3º e 4º anos; 5º e 6º anos; 7º, 8º e 9º anos) e por categorias de conteúdos: “Conhecimento sobre o Corpo”, “Jogos”, “Lutas”, “Dança”, “Ginástica” e “Esporte”.

Há ainda um capítulo sobre a “Avaliação” que retoma, de maneira breve, como a avaliação foi historicamente desenvolvida na área, citando por exemplo, a utilização da frequência dos alunos nas aulas, a seleção de alunos mais aptos fisicamente para determinados esportes e a utilização da observação informal diária do professor, sem registros do desenvolvimento das aprendizagens. Indica que a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar deve acontecer na perspectiva crítica, ou seja, precisa ser qualitativa, contínua e

---

<sup>38</sup> Não há menção quanto ao número de professores participantes.

cumulativa, devendo acontecer em três fases complementares: Avaliação Inicial, Avaliação reguladora ou formativa<sup>39</sup> e Avaliação final ou somativa<sup>40</sup>, detalhando cada uma dessas fases.

Sobre a bibliografia, há descrição de diversos textos utilizados, todos relacionados à Educação Física.

## **Mato Grosso**

Em 2010 foram publicadas as orientações curriculares para o Estado do Mato Grosso. O documento que integra a Educação Física juntamente com Arte, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Língua Portuguesa é denominado “Orientações Curriculares Área de Linguagens”, contendo no mesmo documento indicações para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O texto não menciona seus autores e nem a maneira pela qual ela foi construída, somente na apresentação são registrados os nomes e os cargos dos responsáveis pela secretaria de educação.

Apresenta a concepção de uma educação fundamentada na e para a formação humana, no âmbito das relações socioculturais, contextualizando as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares a partir dos eixos estruturantes “conhecimento, trabalho e cultura”.

O texto inicia com apontamentos da caracterização da área de linguagens, apresentando especificidades no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Divide o Ensino Fundamental em três ciclos, sendo: 1º ciclo alunos de 7 a 9 anos; 2º ciclo, alunos de 10 a 11 anos e 3º ciclo, alunos de 12 a 14 anos.

São apresentadas as especificidades para cada faixa etária, sistematizadas num quadro para cada ciclo, denominado Quadro de Linguagens. O quadro é composto de colunas especificando: Os Eixos Articuladores (pontos de intersecção entre as disciplinas), as Capacidades (a serem adquiridas pelos alunos) e os Descritores (evidências da construção das capacidades pelos estudantes). No quadro não são propostos objetivos, expectativas de aprendizagens nem tampouco conteúdos.

Não há nesse documento nenhum item especificando a concepção que fundamenta a avaliação, entretanto observamos que no quadro de linguagens do Ensino Fundamental, os “Descritores” indicam aquilo que os alunos serão avaliados.

No capítulo relacionado à disciplina Educação Física o texto retoma o processo histórico da área, apresenta num item específico a Educação Física escolar como linguagem e

---

<sup>39</sup> Os termos “reguladora” ou “formativa” aparecem como sinônimos (MARANHÃO, 2009, p. 63).

<sup>40</sup> Os termos “final” e “somativa” aparecem como sinônimos (MARANHÃO, 2009, p. 63).

em seguida traz como questão a ser refletida a Cultura Corporal de movimento. O documento entende a cultura corporal como:

A cultura corporal de movimento é o conhecimento pedagógico da Educação Física, historicamente construído com o que melhor representa a perspectiva de Educação Física e da Linguagem, por contemplar uma dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento (MATO GROSSO, 2010, p. 81).

O texto sinaliza que tomar a cultura corporal como conhecimento da Educação Física propicia a formação do educando enquanto agente cultural e histórico, que constrói significados por meio das interações socioculturais.

A proposta indica que apenas a vivência das práticas da cultura corporal não é suficiente, é necessário “problematizar, refletir, propor ações que facilitem o entendimento das intenções e relações sociais envolvidas nessas práticas, permitindo construir novos significados para que os alunos se apropriem de forma crítica e consciente das manifestações da cultura corporal” (MATO GROSSO, 2010, p. 81). O conceito de cultura corporal permeia todas as indicações para a prática pedagógica nessa disciplina.

Em relação às imagens, aparecem duas fotos que evidenciam crianças em duas unidades escolares em aula de Educação Física.

No final do documento é apresentada a bibliografia específica de cada disciplina.

## **Mato Grosso do Sul**

Os documentos de orientação curricular para as escolas do Estado do Mato Grosso do Sul são publicados em 2012, denominados “Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” com um volume para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. O objetivo da proposta é sistematizar o currículo e promover uma educação de qualidade, baseada em princípios e prioridades de democratização.

A elaboração do documento foi realizada pela Secretaria de Estado de Educação em 2007, e disponibilizada às unidades escolares em 2008. Esta versão atual, com publicação em 2012, é considerada uma versão preliminar<sup>41</sup>.

O documento se propõe a trazer reflexões e orientações metodológicas para o ensino e aprendizagem dos estudantes, numa pluralidade contextual das áreas do conhecimento para as práticas de ensino. Nos primeiros capítulos dos dois documentos (Ensino Fundamental e Médio), há igualmente textos que discutem: o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a

---

<sup>41</sup> Esses Referenciais adjetivados de versão preliminar já estão nas escolas para serem desenvolvidos.

educação especial inclusiva, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação das relações étnico-raciais e quilombola, educação de regime de privação de liberdade, educação par a igualdade de gênero, educação ambiental, educação para o trânsito, educação de tempo integral e a inserção das tecnologias educacionais no fazer pedagógico.

Existe um capítulo destinado à avaliação, que é compreendida como parte integrante do currículo. Ressalta a importância da avaliação diagnóstica, pois essa permite que o fazer pedagógico seja pertinente à realidade dos estudantes. Cita ainda que “a avaliação deve ter como referência o conjunto de conhecimentos dos alunos, habilidades, procedimentos, conceitos, atitudes, valores e emoções”, e que o professor deve escolher os instrumentos adequados para cada situação didática (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

Ainda sobre a avaliação, os Referenciais indicam a necessidade da Avaliação Interna da escola, que permite à escola rever suas metas diante da ação dos diversos segmentos da comunidade educativa. Também acenam a importância da avaliação Institucional Externa sob responsabilidade do Estado e realizada pela União e entes federados, incluindo o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e o SAEMS (Sistema de Avaliação Estado do Mato Grosso do Sul).

No documento, as disciplinas são agrupadas por áreas do conhecimento: área de Linguagem, área de Ciências da Natureza, área de Matemática, área de Ciências Humanas e Ensino Religioso<sup>42</sup>.

No capítulo destinado a área de linguagens, aparece por volta de dois parágrafos, a compreensão do que vem a ser a disciplina no currículo. Na Educação Física o componente curricular deve:

(...) oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região. Por diferentes autores da área, esse conjunto e manifestações, na Educação Física, é denominado Cultura Corporal de Movimento (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 61).

Assim, há a indicação dos conteúdos para o Ensino Fundamental, divididos como nos PCN: “Conhecimentos sobre o Corpo” “Jogos, Lutas, Ginásticas e Esportes” e

---

<sup>42</sup> Ensino religioso somente na versão do Ensino Fundamental.

“Atividades Rítmicas e Expressivas”<sup>43</sup>. Já no documento para o Ensino Médio, os conteúdos são: “Lutas”, “Esportes”, “Jogos”, “Atividade Rítmica e Expressiva” e “O Corpo e suas Relações.” Em ambos os documentos existem a divisão por bimestres, as indicações dos conteúdos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

O documento faz menção ao conceito de cultura corporal nos dois únicos parágrafos que descreve a compreensão da Educação Física. Não há orientações metodológicas para a prática pedagógica.

Os Referenciais trazem no término do documento, quadros comparativos de competências e habilidades, agrupados da seguinte maneira: no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano e, para o Ensino Médio apenas um quadro englobando as três séries.

Ao final do capítulo de cada disciplina, inclusive àquele destinado à Educação Física, existem as referências bibliográficas da área específica.

## **Minas Gerais**

O Estado de Minas Gerais publicou o documento intitulado “Proposta Curricular-Ensino Fundamental e Médio” - CBC, em 2005. Indica como objetivo “estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano”. (p. 09)

No documento são apresentados os CBCs - Conteúdos Básicos Comuns - com a intenção de propiciar um alto desempenho no sistema da rede estadual de educação mineira, aliado às indicações das competências e habilidades a serem desenvolvidas. A opção pelos CBCs é justificada por constituírem a base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola.

A apresentação do documento informa que além desta publicação outras estratégias de ação compõem o processo de implementação da proposta, sendo: cursos de capacitação para os professores e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), localizado no sítio da Secretaria de Educação, com orientações didáticas e sugestões de planejamento de aulas, atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas e vídeos educacionais.

---

<sup>43</sup> Essa divisão por conteúdos é a mesma daquelas indicadas nos “Blocos de Conteúdos” dos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. No registro da bibliografia utilizada, não há menção aos PCN de Educação Física.

Na Proposta Curricular - Educação Física: CBC - Ensinos Fundamental e Médio, “os conteúdos de ensino que estruturam e identificam essa área de conhecimento como componente curricular são denominados eixos temáticos, a saber: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos”. (p. 33) É ressaltado que a importância da Educação Física foi discutida à luz da proposta da Unesco para a educação no século XXI, permitindo redimensionar as finalidades a partir de quatro pilares: aprender a conhecer e a perceber; aprender a conviver; aprender a viver; aprender a ser.

A proposta entende ainda que a Educação Física é uma área de conhecimento que trata de questões relacionadas à corporeidade e das práticas corporais construídas ao longo do tempo. Afirma ser necessário:

[...] problematizar a vivência corporal dos alunos nas brincadeiras, nos jogos, nas danças, nas ginásticas, nos esportes, enfim, em todas as suas manifestações corporais, imprimindo-lhes sentidos e significados educativos. Assim, as práticas corporais deixam de ser vistas como um “fazer pelo fazer”, ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes e necessários à formação humana do educando, principalmente para a vivência plena de sua corporeidade (MINAS GERAIS, 2005, p. 25).

Os conteúdos curriculares - um grupo indicado como obrigatório e outros como complementares- são distribuídos pelos eixos temáticos: Esportes, Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, e, Danças e Movimentos Expressivos, indicados separadamente para o Ensino Fundamental e médio. Ainda há subitens indicando: finalidades, diretrizes, orientações metodológicas e avaliação na Educação Física.

No item reservado à “Avaliação do Processo Ensino Aprendizado”, arrola questionamentos sobre o que, para quê, quando, como, e, o que fazer com os resultados. O documento ressalta que a Educação Física por muito tempo foi considerada atividade e, historicamente, a avaliação não tem se dado de maneira sistematizada. Entretanto ressalta que:

É fundamental que a avaliação, no contexto do ensino da Educação Física, esteja presente ao longo de todo o processo educativo. Inicialmente, os professores devem fazer um diagnóstico para detectar o que os alunos já sabem, o que eles ainda precisam aprender e quais são suas necessidades. A partir daí, a avaliação deverá ser realizada de forma contínua, para acompanhar e retroalimentar a trajetória de aprendizagem do aluno, ao longo de cada aula, tendo em vista as intencionalidades das ações pedagógicas estabelecidas em curto, médio e longo prazo (MINAS GERAIS, 2005, p. 29).

Ainda em relação à avaliação, o documento apresenta como instrumentos possíveis a observação sistemática, questionários, provas, pesquisas, testes, debates, seminários, vídeos, fotos entre outros. Na Educação Física, o papel da avaliação é identificar o quanto o aluno melhorou em relação à sua própria avaliação inicial, sendo esse um dos critérios.

Interessante notarmos que o documento não se apropria do conceito de cultura corporal, mas sim o de “práticas corporais”. Em muitos momentos traz a ideia das práticas corporais com sentidos e significados culturais, atrelando-a com a linguagem, e, em outros instantes registra relacionando-a a qualidade de vida.

No final do documento aparecem as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar o documento.

## **Paraná**

O Estado do Paraná publicou em 2008 o documento denominado Diretrizes Curriculares da Educação Básica, dividindo um volume para cada disciplina, reservando, portanto um caderno específico para a Educação Física. O documento é resultante da discussão coletiva, envolvendo os professores da rede estadual de ensino durante os cinco anos (2004-2008) que precederam a publicação. É registrada no início do documento a equipe técnica pedagógica da disciplina Educação Física formada por oito pessoas e mais três leitores críticos indicando as universidades às quais pertencem.

O texto é dividido em três partes: inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular sobre a Educação Básica, seguida da concepção de currículo proposta nas diretrizes para a Rede Pública Estadual; segue com referências e um breve histórico da disciplina como campo de conhecimento e contextualização dos interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica e finaliza neste último tópico com os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

As Diretrizes apontam o entendimento sobre a escola como um espaço que deve garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, aponta a disciplina Educação Física como parte integrante desse processo, questionando visões ultrapassadas desse componente curricular que hegemonicamente compreenderam o treinamento do corpo, se distanciando da reflexão sobre esse fazer corporal. Partindo desse pressuposto, registra o conceito de cultura corporal e indica sua relevância para o rompimento desse paradigma histórico:

[...] partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

A proposta oficial aponta a cultura corporal como objeto de estudo e ensino desse componente curricular, ressaltando que “a ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes” (2008, p.53).

São apresentados elementos articuladores com a cultura corporal: a Cultura Corporal e o Corpo, a Cultura Corporal e Ludicidade; a Cultura Corporal e Saúde; a Cultura Corporal e Mundo do Trabalho; a Cultura Corporal e Desportivização; a Cultura Corporal – Técnica e Tática; a Cultura Corporal e Lazer; a Cultura Corporal e Diversidade; a Cultura Corporal e Mídia. (2008, p.53) Em cada item desse é apresentado uma ampla reflexão sobre o tema, com alguns exemplos, subsidiando assim o professor para planejar sua ação didática.

Apresenta ainda um capítulo denominado “Conteúdos Estruturantes”, com tópicos relacionados a esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança. Em cada um deles há uma reflexão que contribui para o professor pensar sua prática pedagógica.

Como mais um item que tenta contribuir com o professor para concretizar a proposta, é registrado o capítulo “Encaminhamentos Metodológicos”, com exemplos e proposições de desenvolvimento de aulas.

Há ainda, no final do documento, o item denominado “anexo”, que se constitui de quadros de conteúdos básicos da Educação Física. Esses quadros são organizados por série e divididos em colunas por: conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação. Existe a indicação que ele foi construído com a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) e sistematizado a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008. A finalidade desses quadros é articular cada conteúdo básico ao conteúdo estruturante da disciplina.

O documento reserva um item sobre a avaliação indicando que esta deve estar presente ao longo do processo educativo como instrumento de investigação da prática pedagógica, devendo ser um processo contínuo, permanente e cumulativo. Assume a

avaliação como formadora, pois o resultado possibilita a reflexão sobre a ação pedagógica. Destina outro item ao final do documento com as indicações específicas para a avaliação em Educação Física, apresentando a crítica do que foi a avaliação no processo histórico da área, indicando que os testes físicos, o desempenho das habilidades motoras, as imitações de gestos técnicos eram fontes exclusivas para a avaliação.

Ao final do texto, há um longo item com as referências bibliográficas utilizadas.

## **Pernambuco**

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publica em 2008 o documento denominado “Orientações Teórico- Metodológicas - Educação Física” destinado ao Ensino Fundamental e Médio. O texto é fruto de uma construção coletiva que resultante da sistematização dos estudos, discussões e produções realizadas pela Comissão de Educação Física<sup>44</sup>, instituída pela Secretaria de Educação desde maio de 2008.

Tem como objetivo subsidiar os professores na prática pedagógica. É visto como um documento preliminar a ser reconstruído com a participação dos(as) professores(as) a partir de sua vivência na prática docente e pedagógica, como também no processo de formação continuada em serviço da própria Rede.

Informa ainda que o documento é resultante de várias outras ações:

[...] foram feitos estudos de publicações em periódicos, livros, dissertações e teses que versassem acerca da Educação Física em Pernambuco, como também levantamento e análise de documentos oriundos de políticas governamentais de nosso Estado, que contribuísse para o reconhecimento do acúmulo da área da Educação Física, tais como Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública (1989); Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física - Coleção Professor Carlos Maciel (1992); Política de ensino e escolarização básica - Coleção Professor Paulo Freire (1998) e Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física (2006) (PERNAMBUCO, 2008, p. 07).

Apresenta em itens específicos os Princípios Norteadores para a Construção da Matriz Curricular, a Concepção de Educação Física Crítico - superadora, as Características e objetivo geral para organização dos saberes escolares, os Conhecimentos da Cultura Corporal, as Unidades Didáticas em Educação Física, os Procedimentos Didático- pedagógicos e a Avaliação.

---

<sup>44</sup> A comissão é composta por membros da Secretaria de Educação e por professores das universidades públicas do Estado, convidados a subsidiarem as ações e assumirem o processo de elaboração da Matriz Curricular da Educação Física.

O referencial se fundamenta na perspectiva crítico - superadora em Educação Física, “por perceber que essa permanece na essência de todos os documentos governamentais analisados” (PERNAMBUCO, 2008, p. 11). Em vários momentos cita Soares *et all* (1992) como referência dessa proposta.

Para organização dos saberes escolares apresenta ciclos de aprendizagem, sendo o 1º a Organização da identidade dos dados da realidade, o 2º a Iniciação à sistematização do conhecimento, o 3º a Ampliação da sistematização do conhecimento e, por último, o 4º ciclo como Aprofundamento da sistematização do conhecimento.

O conceito de cultura corporal aparece ao longo de todo o texto: nos objetivos de modo bem claro: refletir sobre a cultura corporal..., conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo. Nos conteúdos indica no item “Conhecimentos da Cultura Corporal”, o Jogo, o Esporte, a Ginástica, a Dança e a Luta como possíveis conhecimentos para serem desenvolvidos. Apresenta um breve texto em cada tema com reflexão e indicações não detalhadas para a prática pedagógica.

Em relação aos Procedimentos Didático-pedagógicos, ressalta que não há um modelo único, uma mesma ordem para ser aplicado na estruturação das aulas, mas que é necessário que o professor sistematize a vivência, a apropriação e a produção do conhecimento em torno de três fases:

- a) Apresentação e discussão com os alunos dos conteúdos e objetivos, buscando as melhores formas de organização e execução;
- b) Apreensão/produção do conhecimento e
- c) Conclusão e avaliação a partir do realizado e levantamento de possibilidades para as aulas seguintes (PERNAMBUCO, 2008, p. 57).

Sobre Avaliação, há um tópico indicando que avaliar é sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões para orientar a melhoria do processo ensino aprendizagem. Ressalta que historicamente a avaliação em Educação Física perpassava pelos procedimentos quantitativos, ou seja, medir, comparar e classificar alunos, principalmente sobre seus desempenhos físicos. Alerta que o componente curricular possui conhecimentos próprios e a avaliação pode auxiliar no processo de apreensão do conhecimento.

O documento apresenta a bibliografia utilizada como referencial da área. Não há imagens, quadros ou esquemas.

## **Rio de Janeiro**

As indicações curriculares do Estado do Rio de Janeiro estão contidas no documento “Proposta Curricular: um novo formato- Educação Física”, sendo um texto publicado em 2010 que subsidia o professor para as proposições contidas na proposta curricular de 2006.

O documento informa que essa versão é uma ressignificação da antiga Proposta Curricular de 2006, documento resultante do trabalho que reuniu professores da rede estadual e contou com a coordenação de equipes de especialistas nas diversas áreas de conhecimento da UFRJ. Não há clara indicação de como o documento de 2010 foi construído e nem quem são seus autores.

A intenção exposta é estabelecer uma base comum no currículo da rede estadual visando nortear as atividades educacionais em todas as escolas. Segundo apontamentos do próprio texto, a publicação de 2010 é uma ressignificação da versão de 2006 com adequações para se compatibilizar com as referências oficiais, como PCN, Matrizes de Referência do ENEM, do SAERJ, da Prova Brasil e SAEB.

O texto indica ainda as proposições curriculares dos Estados de Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais, como também as Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o ciclo II- Educação Física do município de São Paulo (2007) e os PCN (BRASIL, 1998 e 1999), como base de pesquisa para a elaboração desse documento. É de se estranhar a ausência de menção a uma possível incompatibilidade teórica entre as propostas.

A Educação Física na proposta do Rio de Janeiro está incluída na área de “Linguagens e Códigos”, é vista como componente curricular da Educação Básica e tem “procurado desenvolver uma prática corporal que possibilite ao indivíduo ser educado para a vida, no sentido de lhe favorecer a descoberta de múltiplas possibilidades de se expressar corporalmente, de forma crítica, no mundo” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 06).

É expresso o entendimento que o corpo carrega em si marcas da cultura, e ao mesmo tempo, indicações para a ação do professor que deve ser pautada nas “manifestações corporais que possam ter objetivos como saúde, qualidade de vida, beleza, lazer, prazer e até mesmo rendimento esportivo” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.06), o que pode sugerir certa confusão de objetivos e fundamentação teórica.

São apresentadas competências e habilidades a serem desenvolvidas especificamente em cada bimestre do ano letivo e para cada ano da escolarização, no que tange “Atividades de

Fundamentação do Esporte”, “Atividade de Percepção Corporal”, “Esportes Individuais” e “Esportes com Bola”.

Não há orientações didáticas de como desenvolver a proposta e não há menção sobre os aspectos relacionados à avaliação.

Notamos a partir do exposto que o documento oficial em questão não utiliza a expressão cultura corporal e apresenta um posicionamento confuso quanto à compreensão das finalidades da Educação Física se relacionadas e analisadas à luz das teorias presentes no contexto educacional e que apontamos nos capítulos anteriores dessa pesquisa.

Não há registro de referencial bibliográfico no documento.

### **Rio Grande do Sul**

O documento que contém a proposta curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, publicado em 2009, é denominado “Referencial Curricular - Lições do Rio Grande”, e está incluído no volume 2, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, abrangendo as disciplinas Arte e Educação Física.

A construção desse referencial se deu a partir do estudo de propostas da Argentina e Portugal, e o que outros Estados do Brasil já haviam construído, especialmente, São Paulo e Minas Gerais. Foi formada uma comissão com 22 especialistas, constituída por professores de várias instituições de educação superior do Estado e professores da rede estadual de ensino, aposentados ou em atividade, titulados nas várias áreas do conhecimento.

O texto informa que a elaboração desse Referencial pautou-se em quatro princípios que direcionaram as escolhas feitas no processo: entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento; foco no estudo da cultura corporal de movimento; de que a Educação Física deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, e, que o documento é uma ferramenta pedagógica para orientar os planos de estudos da Educação Física nas escolas.

De um modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outros, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 113-114).

Quanto aos conteúdos a proposta indica os conteúdos mínimos para serem desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (não há divisão por bimestre, trimestre ou qualquer outro período).

Apresenta um esquema em que os conteúdos Esporte, Ginástica, Jogo Motor, Lutas, Práticas Corporais Expressivas, Práticas Corporais junto à Natureza e Atividades Aquáticas englobam o bloco “Práticas Corporais Sistematizadas”, já Práticas Corporais e Sociedade e Práticas Corporais e Saúde estão no bloco “Representações Sociais sobre a Cultura corporal de Movimento”. Na sequência do texto são acrescentados ainda mais cinco esquemas como esse, detalhando cada item.

Ainda sobre os conteúdos, o Referencial indica “Mapas de Competências e Conteúdos” para cada conteúdo citado acima, dividindo-os em “Saberes Conceituais” (com subdivisão em *conhecimentos técnicos* e *conhecimentos críticos*) e “Saberes Corporais” (com subdivisão em *saber praticar* e *saber conhecer*).

O documento destina um item ao aspecto da avaliação, indicando que essa deve ser formativa, assegurando a participação do educando em sua própria aprendizagem e sinalizando ao professor possíveis redirecionamentos de suas ações e prioridades de ensino.

O Referencial dá sustentação para o professor planejar sua ação didática a possibilidade de cada escola organizar seu currículo.

Além dos quadros e esquemas citados, existem ainda imagens de trabalhos de alunos já realizados que demonstram o fragmento da prática pedagógica que o Referencial propõe.

Pudemos notar a partir dos princípios que nortearam a construção do documento que o conceito de cultura corporal esteve presente como orientador do documento para as indicações das práticas pedagógicas.

## **Rondônia**

No Estado de Rondônia, o documento que orienta as propostas curriculares das escolas é o “Referencial Curricular de Rondônia”. Publicado em 2013, contém um volume específico para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, agrupando as diferentes disciplinas em áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (este somente destinado ao Ensino Fundamental).

Indica que a equipe que elaborou o Referencial foi composta por coordenadores pedagógicos e professores da Rede Estadual de Ensino de Rondônia, coordenadores pedagógicos das Coordenadorias Regionais de Educação e Técnicos da SEDUC (Secretaria

Educação), sem maiores detalhamentos sobre nomes dos autores ou sobre o processo de construção.

Nos documentos há uma explanação sobre Escola e Currículo, Orientação Metodológica, Temas Transversais e Conteúdos Obrigatórios, Educação em Tempo Integral, pressupostos da Avaliação como parte integrante do currículo e apontamentos sobre as especificidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nas áreas de conhecimento são apresentadas a caracterização de cada disciplina, sendo o objetivo da Educação Física compreendido como:

A Educação Física Escolar deverá desenvolver competências e habilidades que permitam ao aluno analisar, compreender e transformar o mundo para atuar como indivíduo e cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica, reconhecendo a importância da promoção da qualidade de vida (RONDÔNIA, 2013a, p. 133).

Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente (RONDÔNIA, 2013b, p.103).

O documento para o Ensino Fundamental ainda indica quatro eixos temáticos com a finalidade de facilitar a interdisciplinaridade. São eles: Linguagem Corporal, Linguagem da Cultura Esportiva, Dança e Expressões Rítmicas e Cultura Corporal e Saúde. Já os temas do Ensino Médio são Linguagens Corporais Específicas, Linguagens Corporais na Sociedade, e Linguagens Corporais para Saúde Coletiva. São apresentados quadros por cada ano/série da escolarização, e estes, divididos em colunas por: Eixos Temáticos, Conteúdos e Competências/ Habilidades.

Há um capítulo específico denominado “Avaliação: parte integrante do Currículo”, determinando que a avaliação não pode estar presente somente nas etapas finais do processo ensino e aprendizagem, mas sim ser constitutiva de todo esse processo. Há uma caracterização da avaliação qualitativa, indicando que esta deve ter *um caráter diagnóstico, cumulativo, somativo e formativo*<sup>45</sup>. Como instrumento de avaliação, sugere a observação com registros, provas, questionários, pesquisas, recursos midiáticos como filmes e fotos.

O conceito de cultura corporal aparece sem ênfase nos textos, ficando em segundo plano para auxiliar no objetivo maior da Educação Física de Rondônia que está associado a uma concepção ligada à Saúde.

---

<sup>45</sup> Rondônia (2013 a, p. 272) e Rondônia (2013b, p. 204)

Ao término do documento, é apresentada a Bibliografia, primeiramente com autores que se relacionam com a educação num plano mais geral e seguidamente com intelectuais e obras específicas de cada área do conhecimento.

### **Santa Catarina**

O texto denominado “Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio” é destinado às escolas estaduais de Santa Catarina para todas as áreas do conhecimento pertencentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Foi publicado em 1998<sup>46</sup>, resultante do trabalho do Grupo Multidisciplinar, para o qual foram selecionados “educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica” (SANTA CATARINA, 1998, p. 04), da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores buscados em Universidades de diversas partes do país, durante mais de dois anos. Esse texto é ainda resultado de uma versão preliminar enviada às escolas catarinenses para leitura, críticas e sugestões dos educadores e incorporações dos apontamentos realizados.

O capítulo destinado à Educação Física registra a concepção sobre esse componente curricular, enquadrando-o num posicionamento teórico denominado crítico-superador. Destacamos que a abordagem escolhida como referencial no documento deve:

“considerar os aspectos sociais, políticos, culturais, o saber representativo do cotidiano do aluno, trazidos de fora da escola, em busca de sua superação, o que o levará à apropriação do conhecimento da área relacionando-o aos demais conhecimentos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 213).

Sobre os conteúdos, o documento ressalta que não é o ponto principal listar conteúdos por disciplina, mas sim, a partir da reflexão contida nela possibilitar ao professor melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos:

Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo

---

<sup>46</sup> Em 2005, foi publicado o caderno denominado Estudos Temáticos que disponibiliza textos elaborados por Grupos de Trabalho com o objetivo de ampliar a reflexão sobre seis temáticas consideradas relevantes e subsidiar políticas públicas para a educação catarinense. As propostas curriculares para cada disciplina de 1998 é que estão ainda em vigor.

que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho (SANTA CATARINA, 1998, p. 08).

Apesar de não apresentar conteúdos especificando-os em períodos (bimestres, trimestres), são recomendados no item “Temas”, o Jogo e o Esporte para serem desenvolvidos nas aulas. Estranhamente, em trecho anterior, incluído na Introdução do documento de Educação Física, há a indicação que os temas Dança e Ginástica são tão importantes quanto Esporte e Jogo, entretanto não estão contemplados no documento devido à restrita bibliografia que os subsidiam.

Embora não se encontrem registros da expressão cultura corporal, há vários indícios que os pressupostos contidos no documento se coadunam com a perspectiva cultural que o conceito carrega, pois entendem o movimento como portador de sentido e significado que representa um fato da cultura e ao mesmo tempo um fator de cultura:

O grupo da Educação Física, frente à realidade escolar, selecionou **corporeidade e movimento humano** pelo seu caráter amplo e indissociável aos temas da Educação Física, e por estes necessitarem de uma melhor discussão entre os professores da área, nas diversas Unidades de Ensino. Ressalte-se que a Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã (SANTA CATARINA, 1998, p.212).

O documento não apresenta imagens, quadros ou esquemas no corpo de seu texto e, no final há o registro da bibliografia utilizada que fundamentou a Proposta. Sobre a avaliação, há uma frase indicando que nesse documento não está contemplada, pois foi produzido um texto específico sobre avaliação abrangendo todas as áreas do conhecimento de que trata a proposta.

## **São Paulo**

Em 2011, foi publicada pela Secretaria de Estado da Educação a segunda edição da proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo, denominada “Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, relacionada ao Ensino Fundamental - ciclo II e médio. A intenção dessa nova edição é a expectativa de que as orientações didático-pedagógicas contribuam para que se efetivem as situações de aprendizagem em cada disciplina.

Para tal, foram chamados especialistas de cada área do conhecimento para a participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino, formando os Cadernos do Currículo que constituem orientações básicas para o professor (SÃO PAULO, 2011). Como autores da proposta de Educação Física são citados os nomes de oito pessoas - os especialistas - sem especificação de cargo ou função que ocupam na rede estadual de educação ou fora dela. Não há menção mais detalhada de como se deu o processo de elaboração do documento.

Apresenta no primeiro item “O Currículo do Estado de São Paulo”, indicando os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Aponta ainda como objetivos centrais da proposta, a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, a prioridade da competência da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender e a articulação com o mundo do trabalho.

Já no item “A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, retoma a definição de linguagem posta nos PCN (BRASIL, 2006), como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Assim, em tópicos posteriores apresentam as orientações para os currículos específicos das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol - Arte e Educação Física.

Para o currículo de Educação Física, há a afirmação de que essa disciplina trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes, registrando que a concepção adotada para essa disciplina está pautada numa perspectiva cultural:

(...) por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma. Assim, entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (SÃO PAULO, 2011, p. 224).

Dessa forma, a Educação Física aponta para um enfoque cultural sendo compreendida como cultura de movimento. Há menção no texto que “cultura de movimento” é um termo mais abrangente que “cultura corporal” e “cultura esportiva”, entretanto os

apontamentos dados se coadunam com os pressupostos indicados para o termo cultura corporal, pois enfatiza que para o ensino de Educação Física deve-se partir do repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento (vistas como jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas), buscando ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente.

Nesse documento, são considerados grandes eixos de conteúdos, expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta e na atividade rítmica, pois refletem a construções corporais humanas organizadas e sistematizadas pedagogicamente como saberes escolares.

Aparecem subitens indicando “Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (ciclo II)” e “Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio”. É apontado o que se espera dos alunos para o Ensino Fundamental e Médio, exemplificando sucintamente como as aprendizagens tornam-se mais complexas com o avanço das séries no processo de escolarização. Especificam os eixos de conteúdos nas fases acrescentando para o Ensino Médio, temas atuais considerados relevantes como: “Corpo, Saúde e Beleza”, “Contemporaneidade”, “Mídias” e “Lazer e Trabalho”.

Ressaltam em um item específico, mas de modo generalizado “Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos”, o desafio de promover o conhecimento da disciplina associado às competências e habilidades do aluno. Destacam-se em outro item “Sobre os subsídios para a implantação do Currículo proposto” que além da quadra, outros espaços da escola podem ser utilizados, como a sala de aula, biblioteca, sala de informática ou sala de vídeo, como também, atividades extra- aula (pesquisa, produção de textos, etc.).

Para a indicação da grade curricular, são apresentados quadros em que os conteúdos e as habilidades são distribuídos por bimestres e por série/ano. Observamos que além dos eixos relacionados às práticas corporais, no item conteúdos, aparecem frequentemente para as indicações do Ensino Fundamental o tema “Organismo humano, movimento e saúde”. Já para os apontamentos do Ensino Médio, há a inclusão dos temas ditos anteriormente como atuais e relevantes “Corpo, Saúde e Beleza”, “Contemporaneidade”, “Mídias” e “Lazer e Trabalho”.

Nesse documento não há menção sobre as concepções de avaliação que permeiam o currículo. Ainda no final do texto de Educação Física, é registrada a bibliografia utilizada na proposta.

**Sergipe**

A Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, em 2011, publicou o “Referencial Curricular - Rede Estadual de Ensino de Sergipe”. A participação para a elaboração da proposta contou com professores em regência de classe, convidados mediante critérios de compromisso ético, competência e experiência profissional nas escolas estaduais e técnicos de diversos setores da Secretaria de Educação.

O documento refere-se aos segmentos do Ensino Fundamental e Médio e é destinado a todas as áreas do conhecimento. Tem como objetivo ser um ponto inicial para que cada unidade escolar construa sua proposta final.

Nas primeiras páginas, o documento inicia com uma reflexão mais geral sobre educação, sobre a função da escola, sobre ações que o Estado de Sergipe vem realizando para qualificar a educação. São apresentados os capítulos: Introdução, Reflexões sobre Metodologia de Ensino, Reflexões sobre Avaliação, Interdisciplinaridade e Transversalidade na Educação, e, Apresentando o Ensino Fundamental de Nove Anos.

A partir desses apontamentos o conteúdo do documento passa a ser em sua grande maioria quadros que constam as Competências e Habilidades, os Conteúdos e os Conceitos Básicos a serem desenvolvidos em cada disciplina e em cada ano da escolarização. Para o Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, antes de iniciar cada quadro de uma dada disciplina, há um texto bem sucinto<sup>47</sup> com uma reflexão do componente curricular.

Para a disciplina Educação Física, o texto que antecede o quadro, explica que a LDB 9.394/96 foi promulgada na tentativa de transformar o ensino brasileiro. Também aponta a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, com a possibilidade de realizar um programa curricular integrado à proposta pedagógica da escola<sup>48</sup>.

Registra que o referencial é apenas sugestão e o professor é quem irá metodologicamente planejar e aplicar a atividades segundo a realidade da escola, portanto não aparecem orientações didáticas. O objetivo é proporcionar aos alunos o acesso à cultura corporal de movimento, referendando-se naquelas que compõem os PCN: atividades rítmicas e expressivas, jogos, ginásticas, lutas, esportes e conhecimentos sobre o corpo.

Especificamente para a Educação Física não há orientações para a avaliação, somente no início do documento é registrada de um modo generalizado indicando que esta

---

<sup>47</sup> Os textos são breves no registro, destacamos o relacionado à Educação Física, que possui quatro parágrafos.

<sup>48</sup> Não poderíamos deixar de registrar que foi a LDB 9.394/96, em seu Artigo 26, § 3º que indicou que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno.

deve ser balizadora, diagnóstica e contínua. Explicitam ainda que em conformidade com as indicações do MEC, a avaliação deve ser somativa e formativa.

Além dos quadros que já indicamos existem algumas fotos de crianças e jovens na escola. Existe uma lista considerável de autores e obras na bibliografia de Educação Física.

## **Tocantins**

Em 2009, o Estado do Tocantins publica a segunda edição<sup>49</sup> de sua proposta curricular denominada “Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano<sup>50</sup>”. O documento tem se consolidado “como instrumento orientador de políticas educacionais, redimensionando projetos pedagógicos e planos de aula” (TOCANTINS, 2009, p. 11), e tem como objetivo orientar o sistema de ensino e ser um referencial na elaboração e na execução do Projeto Político-pedagógico da escola com autonomia.

O Referencial Curricular é fruto de uma construção coletiva que mobilizou professores universitários, técnicos da Secretaria de Educação de Tocantins e educadores da rede estadual de ensino. Apontam que este documento baseia-se na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e principalmente nos PCN.

Há uma reflexão no texto sobre o processo ensino e aprendizagem, na qual faz indicações que o documento se fundamenta na teoria sócio-interacionista ou sócio-cognitivista, defendida por Vygotsky. Nessa reflexão ainda aponta que os conteúdos devem ser desenvolvidos nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, devendo ser abordados de forma significativa e contextualizada, observando os critérios de relevância social e de contribuição para o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Indica ainda a importância de se desenvolver tanto as competências e habilidades como os eixos transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (detalhando cada um deles).

O referencial inclui um amplo capítulo sobre avaliação, apontando que os critérios de avaliação indicam as expectativas que se quer alcançar com a aprendizagem dos alunos, considerando as competências e habilidades propostas para cada área de conhecimento.

---

<sup>49</sup> A primeira edição foi em 2008. A edição de 2009, consta de reformulações que visam facilitar o manuseio e proporcionar novos subsídios aos professores. Foram incluídas sugestões de conteúdos e temáticas necessárias à construção das habilidades esperadas dos educandos nas suas diferentes fases do desenvolvimento.

<sup>50</sup> No site da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins ([www.seduc.to.gov.br/professor/index.php/diretrizes#](http://www.seduc.to.gov.br/professor/index.php/diretrizes#)) há um link para acessar o referencial curricular relacionado ao Ensino Médio, mas o procedimento indicado não possibilita a abertura do documento. Acessado em 15/07/2013, às 21h05.

Detalham a avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ressaltando aspectos que orientam o professor no processo ensino e aprendizagem. Entretanto, não há nada explícito sobre a avaliação e a Educação Física.

Quanto ao capítulo relacionado à Educação Física, existe um breve histórico indicando que:

Assim, o presente Referencial busca democratizar, humanizar, contextualizar e diversificar o ensino da Educação Física Escolar, saindo da visão biológica para uma concepção mais abrangente que contemple todas as dimensões humanas envolvidas nas manifestações da cultura corporal do movimento (TOCANTINS, 2009, p. 95).

Aponta os objetivos para essa disciplina, citando os mesmos que estão incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto aos conteúdos, também se pauta no documento do MEC, relacionando os mesmos blocos de conteúdos como eixos norteadores: Conhecimento sobre o Corpo, Atividades Rítmicas e Expressivas, Ginástica, Jogos, Lutas e Esportes.

Na sequência, apresenta “Quadros” indicando as “Competências, as Habilidades e os Conteúdos Mínimos” associadas aos eixos norteadores para serem desenvolvidos em cada ano do Ensino Fundamental, organizados ainda por bimestres.

Existe um capítulo específico com as orientações didáticas pautadas nos PCN.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental que o professor, em seu planejamento, organize as partes de sua aula inserindo as atividades de aquecimento, recreativas e de volta à calma, bem como à avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos [...]

[...] Os conteúdos da cultura corporal a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física implicam uma metodologia que possibilite a apreensão da realidade social. A seleção e organização dos conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. A metodologia utilizada não pode ser baseada no mecanicismo e na repetição de movimentos padronizados (TOCANTINS, 2009, p. 141).

Como se observa, o conceito de cultura corporal está inserido no texto, amparado pelas mesmas atribuições contidas nos documentos do MEC, talvez portando as mesmas contradições que indicamos no capítulo 3 sobre o conceito de cultura corporal e os PCN.

Ao final do documento constam as referências bibliográficas iniciando com uma bibliografia geral e, na sequência, com as referências específicas por disciplina, incluindo a Educação Física.



## 7. DISCUSSÃO

Nossa intenção neste capítulo foi perceber quais são os procedimentos que interditam e limitam os discursos sobre a cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física. Apresentamos as análises dos excertos extraídos dos documentos curriculares<sup>51</sup>, a partir dos conceitos desenvolvidos na revisão de literatura e dos elementos que a perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso possibilita.

Nossa análise perpassa pela noção de dois conjuntos: o crítico e o genealógico, que, inicialmente, foram relacionados às principais indicações contidas nas propostas curriculares para o termo cultura corporal. Recuperamos, então, sempre que possível, do conjunto crítico, os princípios do *autor*, do *comentário* e da *disciplina* na produção dos discursos, como também os processos de rarefação, reagrupamento e unificação dos discursos que Foucault (2011) indica. Do conjunto genealógico, trabalhamos com os três outros princípios de exclusão: *interdição*, *razão x loucura* e *vontade de verdade*, tentando compreender como o discurso sobre cultura corporal se realiza, se repete e se reconduz nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, estabelecendo, ou não, uma “vontade de verdade” acerca desse termo.

### 7.1. Sobre o termo cultura corporal

Os fragmentos que apresentamos a seguir demonstram a relevância com que o discurso sobre o termo cultura corporal aparece e como ele é compreendido nas propostas curriculares estaduais de Educação Física. A partir dessas indicações, percebe-se que o termo cultura corporal é apontado, de modo generalizado, como jogos, lutas, ginásticas, esportes e dança, sendo esta última registrada também como atividades rítmicas e expressivas. Com menor ênfase ainda são citadas as brincadeiras e atividades lúdicas, mímicas e artes circenses.

O acesso à cultura corporal de movimento representa uma oportunidade de diálogo com o ambiente cultural, com tradições, sentidos e significados que as diferentes práticas transformam e ressignificam a cada tempo e contexto. (ACRE, 2010a, p. 22).

Aprender dessa cultura significa dialogar com o outro a partir de jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. (ACRE, 2010a, p. 22).

---

<sup>51</sup> Disponíveis em sua totalidade no anexo do trabalho.

Conhecer, valorizar e apreciar as diferentes manifestações de cultura corporal presente no cotidiano (ALAGOAS, 2010, p.72).

(...) manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano: jogos, danças, competições (ALAGOAS, 2010, p. 74).

Ou seja, todos os baianos e os que aqui residem terão a oportunidade de, a partir da escola, de elevar seu pensamento teórico, sua atitude crítica, perante a cultura corporal e seus componentes- o esporte, a dança, o jogo, a ginástica, o treino corporal, etc. (BAHIA, 2010)<sup>52</sup>.

Para elevar a capacidade teórica dos estudantes a respeito da cultura corporal- do esporte, da dança, das lutas, da ginástica, dos treinos corporais, etc. (BAHIA, 2010).

Em relação à Educação Física.....deve ser compreendida como uma importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio do brincar, jogo simbólico, dos movimentos gerais vivenciados por meio de atividades orientadas, da iniciação das danças, das ginásticas e de jogos pré-desportivos, entre outras atividades que favoreçam o desenvolvimento geral da criança (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 20).

As lutas, as danças, os jogos, as ginásticas e os esportes fazem parte do imaginário de nossas crianças desde antes de entrarem para a escola. Dessa forma, devem ser introduzidos de forma essencialmente lúdica para que lhes seja possível a vivência nas múltiplas expressões do movimento humano (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 20).

Diante disso, entendemos a Educação Física enquanto componente curricular que tem como objeto a reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal humana, produzida ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 112) e (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 100).

(...) compreendendo-a como prática pedagógica que tem como tema a cultura corporal humana- jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações (ESPÍRITO SANTO, 2009a, p. 113) e (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 101).

O conteúdo aqui é entendido como conhecimento, saber que provém tanto da cultura popular quanto da cultura elaborada. A cultura é a fonte que dá origem e sentido aos saberes da Educação Física (GOIÁS, 2007, p. 62).

Todos os elementos da cultura corporal, tais como o jogo, a dança, as lutas, a ginástica, o esporte constituem-se como obras culturais que “atestam ao homem a essência e o sentido de sua presença no mundo: a presença de um sujeito que compreende, transforma e significa” (GOIÁS, 2007, p. 66).

Assim, o referencial, no que concerne ao currículo, toma como especificidade a Cultura Corporal, numa perspectiva que tematiza elementos expressos na dança, no jogo, no esporte, na ginástica e nas lutas, ou seja, é norteada pela compreensão de que a Educação Física é uma área de conhecimento que trata pedagogicamente, na escola, dos temas ou formas da cultura humana configurados nos elementos supracitados (MARANHÃO, 2009. p. 09).

---

<sup>52</sup> Não há paginação no documento.

Garantir a todos os alunos a aprendizagem dos saberes da cultura corporal expressos nos jogos, lutas, ginásticas, danças, esportes e outras práticas (mímicas, artes circenses, etc.), de maneira crítico-reflexiva, com vistas a uma compreensão/transformação da realidade (MARANHÃO, 2009, p. 17).

Nesse sentido, as aulas de Educação Física, no 3º ciclo, devem ser compreendidas como espaços pedagógicos privilegiados para a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento de forma crítica e consciente (MATO GROSSO, 2010, p. 40).

Portanto, as aulas de Educação Física devem ser espaço de diálogo e de construção de significado por meio das danças, das lutas, dos jogos, dos esportes e ginásticas, entre outros, compreendendo essas expressões como linguagem (MATO GROSSO, 2010, p. 40).

(...) esse conjunto e manifestações, na Educação Física, é denominado Cultura Corporal de Movimento com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdos (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 61).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento (...) (MINAS GERAIS, 2005, p. 15).

Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros (MINAS GERAIS, 2005, p. 16).

*Observação:* O documento de Minas Gerais se embasa nos PCN, mas não cita o conceito de cultura corporal. Os pressupostos se coadunam com o conceito de cultura corporal...

Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade (PARANÁ, 2008, p. 49).

A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (COLETIVO DE AUTORES, 1992). (PARANÁ, 2008, p. 53).

Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos (PERNAMBUCO, 2008, p. 22).

Conhecimentos da Cultura Corporal (PERNAMBUCO, 2008).

O Conhecimento Ginástica (PERNAMBUCO, 2008, p.22).

O Conhecimento Dança (PERNAMBUCO, 2008, p. 23).

O Conhecimento Luta. (PERNAMBUCO, 2008, p. 24).

O Conhecimento Jogo (PERNAMBUCO, 2008, p. 27).

O Conhecimento Esporte (PERNAMBUCO, 2008, p. 28).

*Observação:* No documento do Rio de Janeiro não consta o termo cultura corporal, entretanto os pressupostos se coadunam com os do conceito.

O Referencial Curricular está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117).

É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outros, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 113- 114).

Explorar e analisar o campo da motricidade por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática de atividade física permanente e orientada corretamente (RONDÔNIA, 2013a, p. 133).

Proporcionar vivências e experiências, através da atividade física a partir, da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica, etc (RONDÔNIA, 2013a, p. 134).

O grupo da Educação Física, frente à realidade escolar, selecionou **corporeidade e movimento humano** pelo seu caráter amplo e indissociável aos temas da Educação Física, e por estes necessitarem de uma melhor discussão entre os professores da área, nas diversas Unidades de Ensino. Ressalte-se que a Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã (SANTA CATARINA, 1998, p. 212).

*Observação:* Na proposta de Santa Catarina, o termo cultura corporal não é mencionado, entretanto os pressupostos do documento se coadunam com os do conceito.

É nesse sentido que, neste Currículo, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginásticas, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes (SÃO PAULO, 2011, p. 224).

Assim, pode-se definir o Se-Movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento (SÃO PAULO, 2011, p. 225).

No documento curricular de São Paulo utiliza-se “cultura de movimento” por acreditar que é mais amplo em relação aos termos cultura corporal e cultura esportiva. Entretanto, os

pressupostos do documento ao utilizar “cultura de movimento” se coadunam com os do termo cultura corporal.

Conhecer, valorizar e usufruir de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano, atentando para as de matriz indígena e africana (SERGIPE, 2011, p. 29).

(...) para atingir um objetivo comum que é proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal do movimento, categorizada pelos PCN (1997) em: atividades rítmicas expressivas; jogos; ginástica; lutas; esportes e conhecimento sobre o corpo (SERGIPE, 2011, p. 131).

Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal regional, nacional e mundial, percebendo-a como recurso valioso para integrar pessoas de diferentes grupos sociais e étnicos (TOCANTINS, 2009, p. 95).

Atividades rítmicas e expressivas; Ginástica; Jogos; Lutas e Esportes (TOCANTINS, 2009, p. 97).

Os fragmentos em destaque revelam a *vontade de verdade* presente nos discursos sobre a cultura corporal. Desse modo, qualquer outra interpretação distante do que é indicado por essa verdade, afasta-se do que é oficialmente validado nos currículos. Ou ainda, utilizando outro conceito foucaultiano, a interpretação dada sobre cultura corporal nas propostas seria a *razão*, e tudo o que não se relacionar a ela, será a *loucura*, e assim, não terá seu sentido validado.

Para as propostas curriculares estaduais de Educação Física, por cultura corporal entende-se jogos, lutas, ginásticas, esportes e dança. Compreensão essa que se diferencia do que historicamente foi indicado para a prática pedagógica tradicional da área. Se retomarmos o processo histórico do componente no Brasil, percebemos que as ginásticas, no início do século XX, e os esportes, a partir de 1960, foram os temas predominantes nas aulas.

A partir do que a análise do conjunto genealógico possibilita, notamos que o discurso sobre cultura corporal apresenta uma determinada *ordem*, que sempre atribui significados relacionados às práticas corporais: jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças, como elementos que devem ser objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Assim, o discurso sobre cultura corporal contido nos documentos curriculares estaduais propõe e faz veicular outros conhecimentos para além daqueles que caracterizaram a tradição do componente.

Todavia, não podemos deixar de registrar sobre o discurso apontado anteriormente, que ao deslocar e ampliar a compreensão de Educação Física e insinuar que cultura corporal é

compreendida simplesmente como jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças, ele também sofre uma interdição no *acontecimento* do discurso. Se a ordem que está posta no discurso sobre cultura corporal associa-a diretamente às práticas corporais indicadas, já há uma *limitação e interdição* do acontecimento desse discurso. Nessa perspectiva, outras possíveis concepções da expressão não estão autorizadas a entrar na Ordem do Discurso, sendo, portanto excluídas. Eis a determinação da Ordem do Discurso em funcionamento... Eis aqui um exemplo daquilo que Foucault (2011, p. 08), sugeriu sobre a Ordem do Discurso: “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório”.

Por essas análises, percebemos como o discurso veiculado sobre o entendimento do que vem a ser cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, controla, seleciona e exclui significados em relação ao termo, estabelecendo uma certa ordem a ser cumprida atrelada à *vontade de verdade* determinada pelos documentos oficiais.

## **7.2. Sobre a fundamentação teórica (teorias tradicionais, críticas e pós- críticas):**

Os discursos sobre cultura corporal contidos nos documentos oficiais analisados constituem-se em apontamentos para a construção do currículo em Educação Física, e, assim, sugerem, propõem e, por que não, disciplinam determinadas ações para a prática pedagógica do professor.

Sendo assim, quanto mais clara for a relação entre a fundamentação teórica inscrita no documento e a proposição para a ação didática, maiores são as possibilidades de que as intenções do currículo sejam concretizadas, atingindo os objetivos propostos.

Em cada proposta curricular procuramos analisar as relações entre a expressão cultura corporal, o referencial teórico ao qual se associa e as orientações metodológicas para a prática pedagógica. Utilizamos o conjunto crítico da perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso - *autor, disciplina e comentário*- e o conjunto genealógico - *princípios de interdição, razão e loucura e vontade de verdade*- para encontrar assim discrepâncias sobre esse (im)possível diálogo.

Em alguns documentos (Acre, Alagoas, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins) percebemos que a fundamentação teórica que sustenta a função social do componente é pautada nas teorias críticas da educação.

Entretanto, as orientações didáticas e sugestões ou indicações de conteúdos são antagônicas, ou seja, amparam-se em teorias tradicionais.

Trata-se de um procedimento interno do controle dos discursos. O discurso exerce seu próprio controle, delimitando o acontecimento e o acaso. Apesar das indicações curriculares sinalizarem concepções progressistas, o próprio discurso delimita essas práticas renovadoras quando aponta orientações metodológicas que retomam noções tradicionais, contradizendo o embasamento teórico. O antagonismo é facilmente percebido nos fragmentos abaixo:

Perceber as possibilidades de desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras nas lutas, ginásticas e danças, considerando seus próprios limites e possibilidades, de forma a poder estabelecer metas com maior autonomia, valorizando o conhecimento para desenvolvimento pessoal (ACRE, 2010a, p. 32).

Aprofundamento a respeito da origem histórica, regras e evolução em um esporte escolhido pelo grupo para o semestre (ACRE, 2010a, p. 28).

Participar de jogos e atividades lúdicas e pré-desportivas, desenvolvendo aspectos gerais ou específicos de habilidade motora e corporal (ALAGOAS, 2010, p. 72).

Na perspectiva da formação humana, o currículo precisa estar orientado por princípios que possibilitem uma análise da realidade social, compreendida como um processo contínuo e constante de mudança histórico-cultural e o reconhecimento crítico das peculiaridades do contexto em que se dá o processo educativo (ALAGOAS, 2010, p. 20).

Elementos psicomotores ligados aos movimentos manipulativos, locomotores e combinados compreendendo a noção de lateralidade, tempo e espaço (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 43).

O currículo orientado pela Teoria Crítica considera em sua organização conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 10).

Identificar e experimentar atividades corporais que desenvolvam as habilidades motoras, tais como: coordenação, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio, percepção e atenção (GOIÁS, 2007, p. 66).

Compreender e explicar a origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais (GOIÁS, 2007, p. 84).

I - Aprimoramento técnico das Modalidades. II - Aprimoramento tático das modalidades esportivas (MINAS GERAIS, 2005, p. 58).

É, portanto, com base nesse pressuposto que concebemos as práticas corporais como linguagem (MINAS GERAIS, 2005, p. 20).

Desenvolver capacidades motoras: força, resistência, agilidade, velocidade e flexibilidade. Desenvolver habilidades de manipulação: segurar, lançar, chutar,

bater, rebater, equilibrar, apertar, afrouxar e tocar. Desenvolver habilidades de deslocamento: andar, correr, saltar, desviar, rolar, girar, abaixar, levantar, contornar, subir, descer e escorregar. Desenvolver habilidades desportivas: desarmar, driblar, fintar, cabecear, passar, finalizar, conduzir, antecipar e controlar (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 07).

A Educação Física como componente curricular da Educação Básica tem procurado desenvolver uma prática corporal que possibilite ao indivíduo ser educado para a vida, no sentido de favorecer-lhe a descoberta de múltiplas possibilidades de se expressar corporalmente, de forma crítica, no mundo. Considerando que o corpo carrega em si as marcas culturais da sociedade em que está inserido, é de fundamental importância que, ao desenvolver o processo pedagógico em Educação Física, entendamos o movimento corporal como foco principal (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 06).

Ampliação das potencialidades motoras através das habilidades motoras fundamentais locomotoras (RONDÔNIA, 2013a, p. 135).

Para contextualizar uma Educação Física Ampla, que aborde os diferentes contextos que este componente curricular atua, dividiremos os conteúdos em 04 (quatro) temáticas específicas. A primeira é a **Linguagem Corporal** (...). A segunda temática específica é voltada à **Linguagem da Cultura esportiva** (...) A terceira temática – **Dança e Expressões Rítmicas** (...) A última Temática trata da **Cultura Corporal e Saúde** (...) (RONDÔNIA, 2013a, p. 133).

Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol: princípios técnicos e táticos, principais regras (SÃO PAULO, 2011, p. 239).

Capacidades físicas: aplicações em esportes coletivos (SÃO PAULO, 2011, p. 237).

O que deveria ser aprendido/ apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/ sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias- ou seja, sua apropriação crítica (SÃO PAULO, 2011, p. 225).

Compreender o desenvolvimento das capacidades físicas a partir da percepção da individualidade biológica; Diferenciar as situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso (SERGIPE, 2011, p. 133).

Analisar a espetacularização do esporte a partir da discussão de como o esporte ocupa espaço na sociedade atual (SERGIPE, 2011, p. 135).

Manifestar corporalmente os movimentos locomotores, não locomotores e os movimentos de manipulação (TOCANTINS, 2009, p. 99).

Ser capaz de movimentar-se usando as habilidades motoras e as capacidades físicas (TOCANTINS, 2009, p. 100).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental que o professor, em seu planejamento, organize as partes de sua aula inserindo as atividades de aquecimento, recreativas e de volta à calma, bem como à avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos (TOCANTINS, 2009, p. 141).

Os conteúdos da cultura corporal a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física implicam uma metodologia que possibilite a apreensão da realidade social. A seleção e organização dos conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover

a leitura da realidade. Desta forma, o método deve propiciar a apreensão dos conhecimentos e sua consolidação (TOCANTINS, 2009, p. 141).

Os excertos anteriores nos possibilitam indicar o aspecto limitador do discurso sobre cultura corporal nas propostas curriculares, utilizando o conceito de *autor* apontado por Foucault (2011), na Ordem do Discurso. Aqui, autor é compreendido não como indivíduo falante, mas como um agrupamento de discurso. Aventamos algumas hipóteses para a aparição das incoerências apontadas nas propostas curriculares estaduais.

Ao realizarmos as primeiras leituras dos documentos oficiais, registramos, quando indicado, quem foram os autores do processo de elaboração. A grande maioria dos Estados contou com o trabalho de assessores, intelectuais ligados a Universidades ou às Diretorias de Educação que elaboraram ou supervisionaram a escrita dos documentos. Em casos pontuais grupos de professores da rede estadual participaram do processo. Não temos como detalhar a medida do envolvimento dos educadores, mas o fato é que a análise dos textos levantou algumas suspeitas. Parece-nos que, em alguns casos, a elaboração da fundamentação teórica ficou sob a responsabilidade dos especialistas - os assessores convidados a contribuir na elaboração do documento - mas, no momento de redigir as orientações didáticas, relacionar os conteúdos e lançar sugestões para a prática pedagógica, os professores participantes foram incumbidos da tarefa.

Não queremos com essa suposição atribuir juízo de valor sobre os conhecimentos de cada grupo de autores, mas sim tentar compreender porque há tanta contradição entre o discurso de uma proposição educativa e suas indicações para a ação didática.

As contradições presentes nos discursos das propostas curriculares analisadas podem ser consequência da incompreensão do discurso teórico do próprio documento por parte dos autores que elaboraram as orientações didáticas. Daí nossa hipótese de termos dois grupos distintos trabalhando no mesmo documento: o que estabeleceu a fundamentação teórica e o que selecionou os conteúdos e as sugestões e orientações para a prática pedagógica.

Foucault (2011) nos fornece, ainda, outro conceito relevante para a Ordem do Discurso e que pode ajudar - a *disciplina*. Talvez, o diálogo entre fundamentação teórica e orientações didáticas estabelecido nas propostas curriculares não tenha se efetivado porque um grupo não está autorizado a entrar na ordem desse discurso. Ou seja, para compreender a fundamentação teórica apontada nos documentos analisados é necessário certo trânsito pelas teorias críticas da educação. Assim, coube ao grupo de autores incumbido de traduzir a teoria em orientações metodológicas pautadas no jogo restrito da disciplina em questão. Na hipótese

de faltar a esse grupo de autores o domínio das proposições consideradas verdadeiras no contexto da disciplina, o discurso produzido sofrerá exclusão, pois o mesmo já estaria limitado.

Observamos num mesmo documento discursos antagônicos: se por um lado a proposta avança em sua fundamentação teórica, ampliando a compreensão da Educação Física pautada nas teorias críticas de educação, por outro, retrocede ao que existia através da repetição do que fora vivenciado em tempos anteriores. Foucault (2011) denominaria de *comentário* esse *novo texto* que recupera o *antigo texto*, determinando dessa forma a tal Ordem do Discurso, limitando e controlando o acaso do próprio discurso.

A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado (p. 25).

Esses *novos textos* – as propostas curriculares - que apresentam a cultura corporal no âmbito de uma Educação Física diferenciada, que compreendem o movimento humano não mais como algo mecânico e técnico, mas sim como forma de linguagem que expressa diferentes significados e sentidos social e culturalmente construídos e atribuídos, são internamente controlados, pois acabam veiculando o que o “primeiro texto” apontava, ou seja, as indicações de uma Educação Física pautada nas teorias tradicionais que responsabilizam o componente como espaço para aquisição e fixação da gestualidade que caracteriza as práticas corporais hegemônicas.

Já a análise possibilitada pelo conjunto genealógico da Ordem do Discurso-*interdição, razão x loucura e vontade de verdade*- pode nos indicar como o discurso sobre cultura corporal se realizou nos documentos oficiais, tentando compreender como ele se repetiu e deslocou a escolha da verdade sobre esse termo no que tange à fundamentação teórica e as orientações didáticas.

Nos fragmentos de texto apontados anteriormente, pudemos notar como a *vontade de verdade* sobre cultura corporal se efetivou nos discursos das propostas curriculares dos Estados, demonstrando concepções progressistas atreladas às teorias críticas de educação. Contraditoriamente, nas orientações didáticas, observamos que o próprio discurso aponta como deve se dar o acontecimento elegendo a *verdade* e a *razão* sobre cultura corporal, sendo atreladas às proposições didáticas tradicionais e tecnicistas. Recuperamos aqui, para exemplificar, as indicações da Proposta Curricular de São Paulo (2011):

O que deveria ser aprendido/ apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/ sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias- ou seja, sua apropriação crítica. (p. 225)

Se uma característica dos jogos coletivos nas séries iniciais é a aglutinação em torno da bola e a movimentação em bloco por parte dos participantes com ocupação restrita dos espaços de jogo, caracterizando o jogo chamado de “anárquico”, posteriormente, ao longo das séries seguintes, a movimentação dos jogadores, a ocupação do espaço e a comunicação entre eles tornam-se mais elaboradas e taticamente mais refinadas. (p. 227)

A partir dos apontamentos que a Ordem do Discurso nos oferece, fica evidenciado que o discurso sobre cultura corporal sofre *interdição*, pois ele interfere na formação real do discurso, ele limita o acaso do discurso...

As análises realizadas também puderam identificar duas propostas curriculares (Alagoas e Goiás) que dialogam de certa forma com algumas interpretações e conceitos pertencentes às teorias pós-críticas da educação.

O currículo é entendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes (ALAGOAS 2010, p. 18).

Investigar e experimentar as danças da cultura popular e reconhecer sua importância na construção da identidade cultural de cada região. Refletir sobre as relações sociais entre homens e mulheres na dança. Refletir sobre questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo na dança (GOIÁS, 2007, p. 86).

Ambos os documentos trabalham com o conceito de formação identitária dos estudantes. A proposta goiana vai mais longe ao explicitar a necessidade de desenvolver aspectos relacionados ao preconceito de gênero nas danças. São indícios do referencial pós-crítico, pois nessa fundamentação, ocorre um novo deslocamento na maneira de conceber o currículo, uma concepção que indica que tanto o sujeito como as práticas sociais são resultantes da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação. Assim, “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2002, p. 149).

Mas, é necessário ressaltar que o mesmo discurso contraditório presente em algumas propostas que se fundamentam nas teorias críticas, também pode ser percebido nos

documentos de Goiás e Alagoas. Nestas, as orientações para a prática educativa da Educação Física tampouco dialogam com o referencial anunciado.

Em contrapartida, observamos que os currículos dos Estados Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina não apresentaram discursos contraditórios. O discurso presente no embasamento teórico na perspectiva crítica se coaduna com as proposições didáticas, não aparecendo discursos que orientem para uma prática pedagógica tradicional.

A reflexão que a Ordem do Discurso nos possibilita em relação à compreensão dos discursos veiculados sobre cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física está relacionada aos diferentes significados atribuídos ao termo nesses documentos. Indicamos, a partir dessa análise, que a mesma expressão cultura corporal pode tanto significar a formação do sujeito que compreende o movimento e as práticas corporais culturais como resultantes dos diferentes processos vivenciados e construídos imersos numa determinada cultura, como também, pode indicar tão somente que o universo de práticas corporais é mais amplo, incluindo jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças, cujas técnicas específicas devem ser aprendidas e reproduzidas. Aqui fica evidente uma compreensão do movimento humano destituído de significados culturalmente construídos.

Portanto, existe uma Ordem do Discurso nas propostas curriculares estaduais de Educação Física que atribuem sentidos diferentes para o termo cultura corporal.

### **7.3. Sobre a bibliografia**

Outro ponto que chamou nossa atenção durante as análises é a bibliografia contida nos documentos. Percebe-se que a referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais é muito utilizada, bem como a obra do Coletivo de Autores<sup>53</sup> (1992) intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física”. Ambas aparecem nas propostas dos Estados do Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. Apenas as propostas de Alagoas e do Distrito Federal não buscaram apoio nas publicações mencionadas.

Nos documentos dos Estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Tocantins dentre as duas referências citadas, aparece somente os PCN. Ou seja, das

---

<sup>53</sup> Também grafada como Soares *et all* (1992).

dezenove propostas curriculares investigadas, doze relacionaram os Parâmetros Curriculares Nacionais na bibliografia. Interessante notar que a proposta sergipana não referencia os PCN, mas faz menção a eles no corpo do texto.

Já a obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” é registrada como fonte bibliográfica nas propostas da Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Também doze dentre os dezenove documentos analisados.

A análise da bibliografia relacionada nas propostas curriculares estaduais revela que os discursos veiculados na área de Educação Física pelos documentos oficiais têm como referência maior os PCN, publicados no final da década de 1990, e a obra de Soares *et all*, de 1992. Devemos levar em consideração esses aspectos, pois os quase 20 anos que separam essas edições da publicação da maior parte dos documentos, exceção feita à proposta catarinense, foram bastante profícuos em debates e produções na área de Educação Física.

Em semelhança ao que foi dito com relação à contradição dos discursos, o fenômeno pode ser analisado com base no conceito foucaultiano de *comentário*. Tomemos as propostas curriculares como novos textos, novos discursos sobre cultura corporal, que em nossa análise, têm como função principal dizer o que já estava articulado no texto primeiro, qual seja os PCN ou a “Metodologia do Ensino de Educação Física”. O que se nota, portanto, é o *novo texto* dizendo o *velho texto*.

Também é importante destacar que nos documentos curriculares pertencentes aos Estados da Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, não consta na bibliografia nenhuma referência às obras relacionadas com as teorias tradicionais da educação e, coerentemente, o texto não porta tais indicações para a ação didática do professor.

Nos documentos elaborados pelas secretarias de educação do Acre, Sergipe e Tocantins constata-se o livro de Gallahue e Ozmun (2005), cuja concepção, segundo Neira (2011) alinha-se às teorias tradicionais da educação. Faça-se justiça ao fato de que as indicações para a prática pedagógica são convergentes com a perspectiva da obra.

Nas propostas dos Estados de Alagoas, Goiás, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo não identificamos referências bibliográficas nem tampouco embasamento teórico que pudessem encaixar-se na perspectiva tradicional da Educação Física, mas as orientações para a prática pedagógica alinham-se a tal concepção.

O documento que nos causou bastante estranhamento quanto às fontes consultadas foi o do Estado do Rio de Janeiro, dada as contradições observadas. Embora não arrole uma bibliografia, no corpo do texto são citadas as fontes consultadas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 e 1999), a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (2005), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e as Orientações Curriculares do Município de São Paulo (2007), não havendo qualquer menção sobre possível incompatibilidade teórica com as propostas citadas. Parece-nos que para validar o próprio documento, foi necessário citar outros já reconhecidos, ou seja, é como se nesses outros documentos já houvesse uma *verdade* sobre Educação Física validada.

Vale registrar também que para o Distrito Federal aparecem somente referências da educação em geral, sem especificidade sobre a área de Educação Física.

Após os apontamentos que fizemos, utilizando em alguns momentos a análise crítica e em outros a análise genealógica da perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso, indicamos alguns determinantes que controlam e limitam o funcionamento dos discursos sobre cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física.

Dessa maneira, percebemos que existe uma determinada ordem no discurso sobre cultura corporal, que possibilita algumas condições para que sejam atribuídos diferentes significados a esse termo. Essas condições aparecem tanto na compreensão do que vem a ser cultura corporal nos documentos oficiais - ampliando o significado em relação ao que historicamente foi construído e, ao mesmo tempo, controlando o acaso do discurso ao limitar cultura corporal a jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças- quanto nos discursos que anunciam uma nova perspectiva de Educação Física, mas que contraditoriamente retornam aos velhos textos tradicionais da área.

A partir dessas constatações, sugerimos que a construção *confusa* desse discurso seja intencionalmente controlada e selecionada a fim de que o próprio discurso adquira um tom de renovação, associado às perspectivas mais progressistas em educação, pois a utilização do termo cultura corporal é quase unânime nas propostas analisadas, e, como vimos em nossa revisão de literatura, seu surgimento esteve associado às teorias críticas de educação, ensejando modificações para a prática pedagógica do componente.

Nessa perspectiva, a proposta curricular veicula o discurso sobre cultura corporal, adquirindo um *ar de renovação*, mas contraditoriamente, esse discurso continua colocando em funcionamento práticas tão tradicionais quanto aquelas existentes antes da utilização do termo cultura corporal e anteriores ao debate sobre a função social da Educação Física e da

sua fundamentação nas Ciências Humanas. Vale ressaltar que ao controlar o discurso por meio dessa *confusão*, cria-se a possibilidade de incluir todos os atores que não desejam mudar sua prática pedagógica, pois estes se sentem amparados pelos mesmos documentos oficiais que registram o termo *cultura corporal* e a intenção de uma escola atender às novas demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido retomamos a epígrafe inicial do trabalho: “Mudaram as estações, nada mudou, mas eu sei que alguma coisa aconteceu, tá tudo assim tão diferente...”.

No presente caso, o diferente pode indicar o mesmo...

## 8. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Qual a *paisagem* desta *estação* nesse *novo tempo do tempo*?

Chegamos provisoriamente à última estação de nosso trabalho investigativo sobre a concepção de cultura corporal presente nos currículos oficiais das secretarias estaduais de educação do Brasil, e, ao chegar aqui, uma paisagem se vislumbra diferentemente daquela imaginada no início da pesquisa, em meados de 2010. Hoje, a *paisagem*, nesses *novos tempos do tempo*, tem mais cor e brilho e, porque não dizer, seus elementos compõem um mosaico para apreciação e indagação sobre as questões educacionais, mais particularmente atreladas ao componente curricular Educação Física e as proposições curriculares oficiais postas em ação.

Denominamos nossas conclusões como provisórias, pois acreditamos que a reflexão realizada não se esgota aqui, somente faz uma pausa à estação que chegamos... Nessa pausa, elegemos o momento de registrar o que recolhemos pelo caminho, pelas *idades invisíveis* e visíveis por onde passamos, pelas trilhas sinuosas ou não, concretas ou abstratas que nos constituíram aquilo que somos hoje... Foi o ato de debruçar-nos sobre os caminhos e paisagens da Educação Física escolar que também nos constituiu; enxergando nos dilemas da área, parte dos dilemas profissionais que nortearam o nosso fazer enquanto docente.

Num primeiro momento dessa pesquisa, realizamos o levantamento das propostas curriculares estaduais produzidas nas diferentes secretarias de educação, observamos que cada instância administrativa adotou procedimentos específicos para disponibilizar os documentos. Tal situação interdita o acesso aos discursos produzidos acerca da Educação Física escolar, sobretudo, pelo fato de não ocorrer a unidade nos procedimentos de exposição dos documentos.

Ao estabelecer como procedimento de análise dos documentos oficiais a perspectiva foucaultiana da Ordem do Discurso, percebemos que aspectos relacionados à cultura corporal estão presentes em diferentes discursos, isto é, em quinze documentos analisados, a definição sobre cultura corporal é evidenciada.

Portanto, cultura corporal é central nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, pois o termo aparece na maioria dos documentos expressando uma *vontade de verdade* acerca do deve ser a Educação Física escolar. A compreensão desse componente curricular, segundo os documentos, passa necessariamente pelos significados atribuídos ao termo cultura corporal. Assim, pelo discurso veiculado, ocorre neste contexto do século XXI, ou como

diríamos neste novo *tempo do tempo* uma relação quase direta entre Educação Física e cultura corporal.

Outro ponto a destacar sobre os discursos veiculados acerca do termo refere-se a interpretação do que vem a ser cultura corporal. Nos documentos analisados, cultura corporal está sempre atrelada a jogos, danças, ginásticas, esportes e lutas, determinando assim o desenho que compõe a paisagem da Educação Física escolar. Através dos documentos produzidos pelas Secretarias de Estado de Educação, o componente curricular Educação Física expressa então a *vontade de verdade* acerca dos discursos sobre a cultura corporal. Desse modo, qualquer outra interpretação distante daquela posta nos documentos e, é indicado por essa verdade pautada na *razão*, afasta-se do que é oficialmente validado nos currículos escolares.

É desta perspectiva racional que os discursos presentes nas propostas estabelecem uma ordem que sempre atribui significados relacionados às práticas corporais: jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças, como elementos que devem ser objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Nas análises das propostas curriculares também constatamos que algumas delas<sup>54</sup> indicam os conteúdos para as aulas de Educação Física de modo generalizado, aspecto que corrobora com a indicação de um currículo mais aberto, sujeito a adequações necessárias relacionadas aos contextos que estão inseridos. Essa tentativa demonstra que o currículo pode, apesar de sugerir uma fundamentação para o componente curricular, ser flexível para atender as demandas das instituições escolares e de seus alunos.

Já em outras propostas<sup>55</sup>, cultura corporal está diretamente ligada às atividades que o documento oficial aponta, sem possibilidades de produção de qualquer adequação ao contexto em que ocorrem, determinando assim, uma concepção de currículo estanque, fechado, que não considera os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Concepção essa que se aproxima das formas mais tradicionais de educação vivenciadas no processo histórico da área. Poderíamos indicar que essas propostas curriculares, mesmo utilizando o termo cultura corporal e fundamentando-se através de seus discursos nas teorias não tradicionais, o que as indicações desses documentos sugerem, são práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao viés tradicional.

Vale ressaltar então que, o mesmo termo cultura corporal presente nos discursos das propostas curriculares dos Estados do Brasil, podem tanto ensejar práticas pedagógicas mais

---

<sup>54</sup> A proposta do Estado de Pernambuco é um dos exemplos dessa situação.

<sup>55</sup> O documento de São Paulo e Rio de Janeiro são exemplos que podemos citar.

progressistas, que seriam aquelas relacionadas ao entendimento do *movimento enquanto linguagem*, quanto práticas mais tradicionais, que atrelam a compreensão de movimento corporal destituído de significados social e culturalmente construídos.

A partir desses apontamentos, podemos dizer então que nas propostas curriculares estaduais existem diferentes verdades sobre a Educação Física no Brasil, e que segundo os documentos analisados, passam pela expressão cultura corporal. Dependendo da razão posta no texto oficial específico de um Estado, o discurso pode limitar a ação didática do professor, interditando outras formas de realizar a prática pedagógica.

Um último aspecto relacionado a essa fase de análise esteve relacionado à bibliografia contida nos documentos. Constatou-se que o discurso proveniente dos PCNs (1997, 1998 e 1999) e da obra de Soares *et all* (1992), estão presentes na maioria dos textos oficiais, aspecto que nos chamou atenção sobretudo pela data de publicação desses textos e a exclusão de diferentes outros textos divulgados mais recentemente.

Ainda em relação à bibliografia, em alguns casos as obras<sup>56</sup> registradas não convergiam com a fundamentação posta no texto, havendo assim um discurso contraditório nessas duas vertentes. Mas também observamos no mesmo documento, publicações<sup>57</sup> com fundamentação que se opõem em suas concepções, demonstrando o que o próprio documento veiculou nos seus discursos: embasamento teórico que não convergia com suas orientações didáticas.

Esses fatores sugerem que os autores desses textos não dialogaram entre si, ou ainda, não chegaram a um ponto comum sobre qual a fundamentação teórica que embasava o documento, qual a função social da Educação Física compreendida por essa proposta... Sendo assim, outro apontamento possível de realizarmos está ligado a intenção de que o documento contemplem todos os discursos que circularam na sua elaboração, pois assim, também incluiriam nesses discursos todas as possibilidades de práticas pedagógicas, independente a qual aspecto teórico se relacionavam.

Decorrente da análise da bibliografia que compõem as propostas curriculares estaduais de Educação Física, percebemos que em vários casos não existe coerência entre os discursos contidos nas propostas e os registros das obras.

---

<sup>56</sup> Os documentos de Alagoas e Goiás são alguns dos exemplos que podemos citar.

<sup>57</sup> Podemos citar como exemplos as Propostas Curriculares dos Estados Acre, Alagoas, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins e do Distrito Federal que apresentaram as divergências citadas.

O segundo momento da pesquisa consistiu em analisar os discursos sobre cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física e assim, mapear a existência de procedimentos que controlam, interditam e limitam o que se diz sobre esse termo. As análises realizadas corroboram com o pressuposto foucaultiano:

(...) a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2011, p. 08).

Observamos então, após as leituras iniciais, aspectos relevantes que apareciam nos documentos e essenciais à nossa investigação. Para efeitos de análise tentamos compreender os discursos sobre cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física na perspectiva de quatro eixos: se cultura corporal aparece no documento e qual significado é atribuído ao termo; qual a fundamentação teórica que ampara a utilização da expressão cultura corporal, e, se a bibliografia registrada coaduna-se com os pressupostos anunciados nos documentos.

Através dos conceitos possibilitados pela perspectiva da Ordem do Discurso, utilizamos a noção de dois conjuntos para a análise- o crítico e o genealógico. Do conjunto crítico recuperamos sempre que possível, os princípios do *autor*, do *comentário* e da *disciplina* na produção dos discursos, já do conjunto genealógico, operamos com os princípios de exclusão *interdição*, *razão x loucura* e *vontade de verdade*.

Com base nesses elementos, foi possível questionar a *vontade de verdade* possivelmente posta nos documentos, além de compreender como os discursos sobre esse termo podem ter sido interditados, controlados e excluídos, contribuindo para a atribuição de diferentes significados.

O diálogo almejado a partir do uso dos conceitos que a metodologia escolhida ofereceu, como também com aqueles que nossa revisão de literatura e o campo dos Estudos Culturais possibilitaram, deu-nos a entender que existe uma generalização quanto ao uso de *cultura corporal*, mas também uma polissemia dos discursos quanto à compreensão desse termo nas propostas estaduais de Educação Física.

Desta forma, ressaltamos que das dezenove propostas curriculares o termo cultura corporal apareceu em quinze. Isso permite-nos identificar que para uma parcela significativa das secretarias estaduais de educação, trabalhar com a cultura corporal é foco do componente.

Nas demais, apesar da expressão não estar presente, a concepção de objeto de ensino registrada nos documentos<sup>58</sup> leva-nos a entender que se trata da cultura corporal.

Na maioria das propostas analisadas a definição de um referencial teórico que inclui o termo cultura corporal aparece como elemento estruturante. Tal preocupação, ao mesmo tempo em que favorece a apreensão dos discursos acerca da cultura corporal, limita e interdita o discurso sobre o termo, pois amplia o significado em relação ao que historicamente compôs a área, e, concomitantemente, limita essa compreensão somente a jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças<sup>59</sup>. Portanto, nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, no Brasil, existe uma *vontade de verdade* que perpassa pelo desenvolvimento dessas práticas corporais e que se amparam nas teorias críticas de educação.

Outro ponto a ressaltar neste trabalho: o termo cultura corporal nas propostas curriculares está sempre embasado nas teorias críticas de educação, fundamentação teórica que também apareceu como unânime. Verificamos quinze documentos em que o termo cultura corporal aparece como parte da proposição curricular tomando como base as teorias críticas, todavia não foi possível constatar uma relação coerente com os encaminhamentos e procedimentos pedagógicos.

Apesar do referencial teórico indicar as teorias críticas, ao observarmos com maior detalhamento as proposições para a ação didática do professor, alguns documentos<sup>60</sup> apresentam contradições que podem ter sido produzidas pela não compreensão do embasamento teórico, pois como apontou Foucault (2011), somente quem conseguir se inscrever nesse horizonte teórico (neste caso, as teorias críticas da educação) está autorizado a entrar na ordem desse discurso.

Vale ressaltar que o discurso das teorias pós-críticas não teve grande representatividade nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, apenas nos documentos de Alagoas e Goiás aparecem referências aos conceitos pertencentes a esse campo teórico, mas também os aspectos divergentes entre fundamentação e orientações didáticas foram detectados nesses documentos.

A presença generalizada de cultura corporal nos discursos dos documentos, poderia sugerir a possibilidade de transformação ou renovação da prática pedagógica nessa área.

---

<sup>58</sup> Relacionados aos Estados: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. Vale ressaltar que o documento de São Paulo (2011, p. 223) utiliza o termo “cultura de movimento” por acreditar que é mais amplo em relação ao termo cultura corporal e cultura esportiva.

<sup>59</sup> A prática corporal “Dança”, também foi registrada em alguns documentos como atividades rítmicas e expressivas.

<sup>60</sup> Documentos relacionados aos Estados: Acre, Alagoas, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe, Tocantins e ao Distrito Federal.

Também poderia ser mais um elemento facilitador para a reflexão e apropriação dos pressupostos inovadores relacionados ao termo. No entanto, notadamente a falta de clareza quanto à relação fundamentação teórica x encaminhamentos pedagógicos, suscita a possibilidade de manutenção das práticas tradicionais que deveriam ser superadas.

É emblemático em nossa pesquisa que o entendimento de cultura corporal como algo restrito ao trabalho com jogos, lutas, ginásticas, esportes e danças enseja também a possibilidade da manutenção das mesmas práticas anteriores, isto é, a forma como os documentos apresentam o termo cultura corporal também significa *o mesmo* e a continuidade de uma Educação Física tão tradicional quanto aquela que as propostas curriculares analisadas querem suplantar.

Sinalizamos ainda que essa *confusão* posta nas propostas curriculares, contraditoriamente possibilita que alguns atores do processo que não têm a intenção de alterar sua prática pedagógica, sintam-se também amparados por esses documentos, pois, através do controle e limitação que o próprio discurso coloca em funcionamento, sentem-se autorizados a entrar na ordem desse discurso, concretizando sua ação didática numa perspectiva tradicional. Tratam-se de aspectos criados pelo próprio discurso dos documentos e que necessariamente, ao se pensar em ações de formação com os professores que visem à implementação, não poderiam ser desconsiderados.

Decorrentes desses apontamentos, vale pensarmos sobre a relação das intencionalidades postas para a construção de um currículo renovador em Educação Física no Brasil e a concretização das práticas pedagógicas a partir das próprias indicações das orientações metodológicas que os diferentes documentos sugerem.

Permitimo-nos usar o conceito de currículo renovador porque todas as propostas curriculares analisadas esboçam a ideia de construir um currículo que atenda as demandas da sociedade contemporânea, ou ainda, de situar a escola nos *novos tempos do tempo*.

Desde modo, a utilização do termo cultura corporal pode denotar nessas propostas o uso de uma expressão que signifique a tentativa do currículo de atender as necessidades da escola do século XXI. Entretanto, como foi constatado, não será a utilização de um termo, de um conceito ou de uma expressão registrada em um documento curricular que garantirá a mudança e a qualificação da prática pedagógica.

As proposições curriculares devem ser resultantes do efetivo diálogo entre governos, assessores técnicos e os envolvidos na esfera educativa no âmbito da escola, diálogos esses que possibilitem que professores *estejam autorizados* a entrar na Ordem do Discurso do

documento, não por concessão, mas por direito e como resultante de um processo reflexivo e democrático.

Talvez assim, os estranhamentos que encontramos seriam amenizados... Talvez assim, as paisagens educativas se transformariam, impossibilitando que disséssemos que *mudaram as estações*, mas *nada mudou*... Talvez assim, as novas produções de documentos curriculares oficiais não fossem produzidas como a cidade de *Leônia*, em *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino, apenas para o novo substituir o velho - muito rapidamente - sem, entretanto trazer efetivas transformações daquilo que era; como as propostas que analisamos e que utilizam o termo cultura corporal sem efetivamente superar as práticas historicamente presentes na Educação Física escolar.

Talvez ainda, se as propostas curriculares fossem derivadas de efetivos diálogos entre as diferentes instâncias educativas e ofertassem a possibilidade de artistar o currículo, não teríamos comparado tais proposições como as que aparecem na narrativa sobre a cidade de Tamara, no qual Ítalo Calvino nos descreve uma *cidade que diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso*, limitando assim o acontecimento...

Assim, concluímos provisoriamente nossa pesquisa, parafraseando Foucault (2011, p. 70), sabendo que o discurso sobre cultura corporal nas propostas estaduais de Educação Física *não desvenda a universalidade de um sentido, não mostra à luz do dia o fundamental, mas apresenta a rarefação e a afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante*.

A partir da reflexão que a pesquisa possibilitou, não há como afirmar *um único significado* veiculado sobre Cultura Corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física no Brasil. Os diferentes discursos postos nos documentos oficiais são interditados, excluídos e controlados de certo modo que ensejam diferentes práticas pedagógicas, desde aquelas que rompem com o paradigma da área, até aquelas que se constituem com “mais do mesmo”...

Não há garantias, portanto, que a utilização da expressão cultura corporal em proposições curriculares assegure a transformação de práticas pedagógicas que atendam as novas demandas dos *novos tempos do tempo*.

Finalizamos esta investigação retomando a epígrafe de Ítalo Calvino, quando o imperador Kublai Khan pergunta a Marco Polo: Mas, qual é a pedra que sustenta a ponte? E Marco Polo responde: A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra, mas, pela curva do arco que estas formam.

Como na ponte da cidade de Calvino, acreditamos que uma efetiva qualificação da prática educativa para atender às demandas do mundo contemporâneo, esteja pautada na inclusão de todos os envolvidos – instâncias governamentais, universidades, comunidade educativa – na ordem desse discurso. Que o diálogo seja possibilitador de transformações nas paisagens educacionais, que a velocidade do *novo tempo do tempo*, não deixe pelo caminho alguns excluídos do processo por não terem o direito de entrar *na ordem desse discurso*.

## BIBLIOGRAFIA

ACRE. Secretaria de Educação. *Cadernos de Orientação Curricular - Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental*. 2010a. Disponível em [http://see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=37&Itemid=194](http://see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=37&Itemid=194) Acesso em 15/07/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Cadernos de Orientação Curricular - Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. 2010b. Disponível em [http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12&Itemid=84](http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12&Itemid=84) Acesso em 15/07/2013.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte SEE/AL. *Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas*. 2010. Disponível em [http://www.educacao.al.gov.br/referencia-educacional/referencial-da-educacao-basica/Referencial%20Curricular%2020-08-10.pdf/at\\_download/file](http://www.educacao.al.gov.br/referencia-educacional/referencial-da-educacao-basica/Referencial%20Curricular%2020-08-10.pdf/at_download/file) Acesso em 15/07/2013.

ALMEIDA, L. I.. *O Concurso Público Desmistificado: uma análise bibliográfica na EF*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G.. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA. Secretaria de Educação Física: *Referências Curriculares Para a Rede Pública do Estado da Bahia*. 2010. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=834> Acesso em 15/07/2013.

BARRETO, E. S. S. Tendências Recentes do Currículo no Ensino Fundamental no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (orgs). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1998.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *A Escola Capitalista na França*. 1971.

BAUMAN, Z. In: PORCHEDU, A. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. *Cadernos de Pesquisa*, V. 39, n.137, p. 661- 684, maio/ago., 2009

BETTI, M. Educação Física e Sociologia. In: CARVALHO Y.; M.; RUBIO K.. (orgs) *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOFF, L. *A Águia e a Galinha*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- BORDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educacional reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1977.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo* 1 (2): 12-19, 1989.
- \_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: *Cadernos Cedex*, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*. Suplemento 2, n 2, p. 13- 23, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFED, 1997.
- \_\_\_\_\_. Dilemas no Cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a educação pedagógica. In: *Educação Física Escolar: dilemas e práticas. Salto para o Futuro*. Ano XXI Boletim 12 – Setembro, 2011
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 4.024/ 61. Brasília: Senado Federal, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Lei* nº 5.692. Brasília: Senado Federal, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Decreto* 69.450/ 71. 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental- Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BROUCO, G. R.; DARIDO, S. C. Concursos para Ingresso na Carreira de Professor (a) e as Diferentes Tendências Pedagógicas na Educação Física Escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 117, set/dez, 2010.
- CALVINO, I. *As Cidades Invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CANDAU. V. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU. V. M. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPARROZ. F. E. O Esporte como Conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*. Niterói, v.2. n. 1 (suplemento), p. 31-47, 2001.

CASTELLANI FILHO. L. *Educação Física: uma história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CELANTE. A. R. *Educação Física e Cultura Corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CORAZZA, S. M. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. In: *Pátio, Revista Pedagógica*. Ano V, n.17, maio/ julho, 2001.

CUCHE. D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

CURY. C. R. J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA. N. S.; AGUIAR. M. A. S. (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

DAOLIO, J. *Educação Física e o Conceito de Cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_ A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO Y. M.; RUBIO. K. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

\_\_\_\_\_ *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO S. C.; RANGEL I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO S. C.; SANCHES NETO. O Contexto da Educação Física na Escola. In: RANGEL I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento- Educação Básica*. 2013a. Disponível em [http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=9978](http://www.se.df.gov.br/?page_id=9978) Acesso em 15/07/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento- Ensino Fundamental*. 2013b. Disponível em <http://issuu.com/sedf/docs/4-ensino-fundamental-anos-finais> Acesso em 18/07/213.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento- Ensino Médio*. 2013c. <http://issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio> Acesso em 18/07/213.

ESCOSTEGUY. A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA. T. T. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado), Secretaria de Educação- Vitória. *Currículo Básico da Escola Estadual Ensino fundamental: anos finais: área de Linguagens e Códigos*. Secretaria da Educação. Vitória : SEDU, 2009a. Disponível em [http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf) Acesso em 15/07/2013.

\_\_\_\_\_. (Estado), Secretaria de Educação- Vitória. *Currículo Básico da Escola Estadual- Ensino Médio: área de Linguagens Códigos/ Secretaria da Educação*. Vitória: SEDU, 2009b. Disponível em [http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf) Acesso em 15/07/2013.

FAIRCLOUGH. N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FISCHER. R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223. Novembro, 2001.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT. M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 9ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *História e Sexualidade II: o uso dos prazeres*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 21ª edição, 2011.

GARCIA. W. Tecnoctatas, Educadores e o dilema da Gestão. In: FERREIRA. N. S.; AGUIAR. M. A. S. (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

GEERTZ. C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

- GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA. R. L.; MOREIRA. A. F. B. *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIROUX. H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOIÁS. Secretaria de Educação Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano- *Currículo em Debate- Expectativas de Aprendizagem – convite à reflexão e à ação*. 2007. Disponível em <http://www.see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf> Acesso em 15/07/2013.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GRAMORELLI, L. C. *O Impacto dos PCN na Prática dos Professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2007.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 2006.
- \_\_\_\_\_. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. . In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- HAMILTON. D. Mudança Social e Mudança Pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Revista Teoria e Educação*. Rio Grande do Sul, n. 6, p. 03-32, 1998.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1995.
- HOGGART. R. *As utilizações da Cultura*. Lisboa: Presença, 1973. v. 2 (Tradução de *The uses of literacy*).
- KRAMER. S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*. Ano XVIII, n. 60, dezembro/ 1997.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Transformação didático- pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LOPES. A. C.; MACEDO. E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. (orgs). *Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOVISOLO. H. R.; MOURA. D. L. Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas. v. 29, p. 137-153, maio, 2008.

MARANHÃO. *Referencial Curricular Educação Física- 1º ao 9º ano- Ensino Fundamental*. São Luis: SEDUC, 2009. Disponível em [pt.scribd.com/doc/67779329/REFEENCAL-CURRICULAR-EDUC-FISICA-ENS-FUNDAMENTAL](http://pt.scribd.com/doc/67779329/REFEENCAL-CURRICULAR-EDUC-FISICA-ENS-FUNDAMENTAL) Acesso em 15/07/2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares Área de Linguagens*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. Disponível em [http://www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=13823](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=13823) Acesso em 15/07/2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. *Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul- Ensino Fundamental*. Campo Grande-MS, 2012a. Disponível em [http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial\\_curricular\\_completo\\_ensino\\_fundamental\\_VERSAO\\_PRELIMINAR.pdf](http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial_curricular_completo_ensino_fundamental_VERSAO_PRELIMINAR.pdf) Acesso em 15/07/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul- Ensino Médio*. Campo Grande- MS, 2012b. Disponível em [http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/Referencial%20Curricular\\_Ensino%20Médio\\_2012\\_ok2.pdf](http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/Referencial%20Curricular_Ensino%20Médio_2012_ok2.pdf) Acesso em 15/07/2013.

MELLO. G. N. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular Educação Física: CBC- Ensino Fundamental e Médio*. 2005. Disponível em [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B922DC580-837C-4CD5-B5D4-B49F9FEB4533%7D\\_educacao%20fisica.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B922DC580-837C-4CD5-B5D4-B49F9FEB4533%7D_educacao%20fisica.pdf) Acesso em 15/07/2013.

NEIRA. M. G. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_. *O Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES. M. L. F. *Educação Física e esporte escolar: poder, resistência, identidade e diferença*, 2006. Dissertação Mestrado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Educação. *Texto Subsídio para Prática Pedagógica da Educação Física: contribuições para a elaboração da matriz curricular*. 2008. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edf.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf) Acesso em 16/07/2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Orientações Teórico- Metodológicas - Educação Física- Ensino Fundamental e Ensino Médio*. 2008. Disponível em [http://media.wix.com/ugd/d56241\\_21cd0eb000b6757b447c229c2f09b485.pdf](http://media.wix.com/ugd/d56241_21cd0eb000b6757b447c229c2f09b485.pdf) Acesso em 15/07/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*. 1990.

\_\_\_\_\_. *Texto Subsídio para Prática Pedagógica da Educação Física: contribuições para a elaboração da matriz curricular*. 2008.

REIS SILVA JÚNIOR. J. Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política Educacional no governo FHC: o caso do ensino médio. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233. set/ 2002.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular: um novo formato- Educação Física*. 2010. Disponível em [http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/EDUCACAO\\_FISICA.pdf](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/EDUCACAO_FISICA.pdf) Acesso em 15/07/2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular - Lições do Rio Grande*. 2009. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol2.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf) Acesso em 16/07/2013.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular de Rondônia- Ensino Fundamental*. 2013a. Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-FUNDAMENTAL1.pdf> Acesso em 15/07/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular de Rondônia- Ensino Médio*. 2013b. Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf> Acesso em 15/07/2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina*, 1998. Disponível em [http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc\\_download/369-disciplinas-curriculares](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/369-disciplinas-curriculares) Acesso em 16/07/2013.

SANTIN. S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnica. *Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*. Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação*. São Paulo: SE, 2011. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> Acesso em 15/07/2013.

SERGIPE. *Referencial Curricular- Rede Estadual de Ensino de Sergipe*. 2011. Disponível em [http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular\\_final.pdf](http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf) Acesso em 15/07/2013.

SOARES. C. L. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. et all. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Florianópolis, v. 33, n.2, p391- 411, abril/jun. 2011.

SILVA. T. T. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMPSON. E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio: Paz e Terra, 1988.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. 2009.

Disponível em <http://ulbra-to.br/cursos/Ciencias-Biologicas/download/2011/08/31/CONTEUDO-PROGRAMATICO-ENSINO-FUNDAMENTAL/download> Acesso em 15/07/2013.

VIEIRA. F. C. T. *A Disciplina Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: inovações e permanências*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

VIEIRA. S. L. Escola- função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA. N. S.; AGUIAR. M. A. S. (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade, 1780-1950*. São Paulo: Nacional, 1969.

## ANEXOS

Quadro 01: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Acre

Estado	Excertos	Agrupamentos
A C R E	<p>“O acesso a cultura corporal de movimento representa uma oportunidade de diálogo com o ambiente cultural, com tradições, sentidos e significados que as diferentes práticas transformam e ressignificam a cada tempo e contexto”. (2010a, p 22)</p> <p>“O acesso de todos os alunos a cultura corporal, pautado pelo diálogo com o conhecimento, adquire um caráter comunicativo de valores, técnicas e métodos, imagens e símbolos, conceitos científicos, contextos históricos, geográficos, políticos, étnicos, o que favorece um tratamento metodológico articulado com as demais áreas”. (2010a, p. 23)</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	<p>“Aprender dessa cultura significa dialogar com o outro a partir de jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes”. (2010a, p. 22)</p>	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
	<p>“Participação em jogos e esportes que evidenciem habilidades e dificuldades”. (2010a, p.29)</p> <p>“Compreensão de princípios básicos da fisiologia do exercício como desenvolvimento da resistência aeróbica e da força”. (2010a, p.30)</p> <p>“Perceber as possibilidades de desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras nas lutas, ginásticas e danças, considerando seus próprios limites e possibilidades, de forma a poder estabelecer metas com maior autonomia, valorizando o conhecimento para desenvolvimento pessoal”. (2010a, p.32)</p>	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Aprofundamento a respeito da origem histórica, regras e evolução em um esporte escolhido pelo grupo para o semestre”. (2010a, p. 28)</p>	Embasamento nas teorias Críticas de

	<p>“Identificação das práticas da cultura corporal mais veiculadas pela mídia. Reflexão sobre as principais “causas” para a maior divulgação de algumas práticas em detrimento de outras”. (2010a, p. 33)</p>	<p>educação.</p>
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>BRASIL. Ministério da Educação. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b> - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>BETTI, M. <b>Educação Física e sociedade</b>. São Paulo: Movimento, 1991.</p> <p>BRACHT, V. <b>Educação Física e aprendizagem social</b>. Porto Alegre: Magister, 1992.</p> <p>FREIRE, J. B. <b>Educação de corpo inteiro</b>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>GALLAHUE, D. L., OZUMUN, J. C. <b>Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos</b>. São Paulo: Phorte Editora, 2005</p> <p>SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. <b>Revista Paulista de Educação Física</b>, supl. n. 2, 1996.</p> <p>TANI; MANOEL; KOKOBUN; PROENCA. <b>Educação Física escolar</b>. São Paulo: Edusp/EPU, 1988</p> <p>ZABALA, Antoni. <b>A prática educativa</b> - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (coords.). <b>Metodologia do ensino de Educação Física</b>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p><i>Obs: A bibliografia que consta no documento relacionado ao ensino fundamental é idêntica ao do ensino médio.</i></p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

Quadro 02: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Alagoas

Estado	Excertos	Agrupamentos
<b>A L A G O A S</b>	<p>“Conhecer, valorizar e apreciar as diferentes manifestações de cultura corporal presente no cotidiano”. (2010, p.72)</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>
	<p>“Aprendizagens básicas esperadas”-  “Vivenciar diversas situações de jogos e brincadeiras (...)” (2010, p. 72)  “Participar de atividades lúdicas e pré-desportivas (...)”. (2010, p. 72)  “Participar de diferentes atividades corporais (...)”. (2010, p. 74)  “ (...) manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano: jogos, danças, competições”. (2010, p. 74)  “Conhecer e valorizar as diversas modalidades esportivas: voleibol, futebol, basquetebol, Handebol, etc”. (2010, p. 77)  “Vivenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras presentes nos diversos tipos de modalidades esportivas: atletismo, ginástica, jogos etc”. (2010, p. 77)</p>	<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>
	<p>“Participar de jogos e atividades lúdicas e pré-desportivas, desenvolvendo aspectos gerais ou específicos de habilidade motora e corporal”. (2010, p.72)  “Estabelecer relações entre a prática de atividades corporais e a melhoria da saúde individual e coletiva”. (2010, p.74)  “Vivenciar nas diversas modalidades esportivas movimentos corporais específicos de: o drible, a recepção, o passe, o arremesso, o chute, o lance etc”. (2010, p. 77)</p>	<p>Embasamento nas teorias tradicionais de educação.</p>
	<p>“Um currículo é, teoricamente, a expressão das intenções político-pedagógicas de uma escola, construído a partir da análise e reflexão da realidade de uma comunidade no contexto social em que está inserida, por isso reflete uma determinada visão de mundo, de homem, de conhecimento</p>	<p>Embasamento nas teorias Críticas de educação.</p>

	<p>e de sociedade. Nesta perspectiva, currículo é uma produção coletiva, construída em cada realidade escolar de forma diferenciada, num processo dinâmico, aberto e flexível, sujeito a inúmeras influências”. (2010, p.20)</p> <p>“Na perspectiva da formação humana, o currículo precisa estar orientado por princípios que possibilitem uma análise da realidade social, compreendida como um processo contínuo e constante de mudança histórico-cultural e o reconhecimento crítico das peculiaridades do contexto em que se dá o processo educativo”. (2010, p. 20)</p> <p>“O processo de ensino e aprendizagem deve considerar como ponto de partida os conhecimentos já produzidos pelos alunos sobre a realidade para, a partir desses, promover a construção de novos conhecimentos”; (2010, p. 21)</p>	
	<p>“O currículo é entendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.18)”.</p>	<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>FORQUIN, J. C. <b>Escola e Cultura</b>: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar Porto Alegre : Artes Médicas , 1993.(Pag. 70).</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do Oprimido</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.</p> <p>_____. <b>Pedagogia da Autonomia</b>. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>GIROUX, H. <b>Os professores como intelectuais</b>: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. <b>Currículo, Conhecimento e Cultura</b> / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. <i>IN</i>: BRASIL, MEC - Secretaria de</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

	<p>Educação Básica. <b>Indagações sobre Currículo: currículo e desenvolvimento humano</b>. Brasília, 2008.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <b>Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações</b>. SP: Cortez: Autores Associados, 1991. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: v.40).</p> <p><i>Obs: Das 66 citações incluídas na bibliografia, 33 são documentos oficiais elaborados pelos governos, federal ou estadual, ou ainda Parecer, Resolução...</i></p>	
--	--	--

Quadro 03: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado da Bahia

Estado	Excertos	Agrupamentos
<b>B</b> <b>A</b>	<p>“Ou seja, todos os baianos e os que aqui residem terão a oportunidade de, a partir da escola, de elevar seu pensamento teórico, sua atitude crítica, perante a cultura corporal e seus componentes- o esporte, a dança, o jogo, a ginástica, o treino corporal, etc”.</p> <p>(2010)</p> <p>Obs: o documento não apresenta numeração de páginas.</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
<b>H</b> <b>I</b> <b>A</b>	<p>“Para elevar a capacidade teórica dos estudantes a respeito da cultura corporal- do esporte, da dança, das lutas, da ginástica, dos treinos corporais, etc”.</p> <p>(2010)</p> <p>Obs: o documento não apresenta numeração de páginas.</p>	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	“Nesse sentido, destacamos a concepção de currículo e apontamos os princípios curriculares para as diretrizes da Educação Física (COLETIVO DE	Embasamento nas teorias Críticas de

	<p>AUTORES, 1992) no Estado da Bahia”. (2010)</p> <p>“(…) considerando diagnósticos sobre a Educação Física e o esporte, das proposições de diretrizes curriculares em construção no Brasil e na Bahia e nas proposições crítico- superadoras advindas das práticas docentes (...)” (2010)</p> <p><i>Obs: o documento não apresenta numeração de páginas.</i></p>	<p>educação.</p>
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>SIQUEIRA, Juliano. Fundamentos para uma Política Cultural. Princípios, nº 25, p. 61- 65, maio-jul/ 1992.</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

Quadro 04: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Distrito Federal

Estado	Excertos	Agrupamentos
<p><b>D</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>S</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>O</b></p>	<p>“Em relação à Educação Física... ...deve ser compreendida como uma importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio do brinquedo, jogo simbólico, dos movimentos gerais vivenciados por meio de atividades orientadas, da iniciação das danças, das ginásticas e de jogos pré- desportivos, entre outras atividades que favoreçam o desenvolvimento geral da criança”. (2013b, p.20)</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>
	<p>“As lutas, as danças, os jogos, as ginásticas e os esportes fazem parte do imaginário de nossas crianças desde antes de entrarem para a escola. Dessa forma, devem ser introduzidos de forma essencialmente lúdica para que lhes seja possível a vivência nas múltiplas expressões do movimento humano”. (2013b, p. 20)</p>	<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>

<b>F E D E R A L</b>	<p>“Atividades recreativas, brincadeiras e jogos, entre outras, que possibilitem a combinação de habilidades motoras básicas e a introdução de habilidades motoras específicas (Correr e andar com saltar, andar e correr com transportar, andar e correr com arremessar (...)).” (2013b, p. 42)</p> <p>“Benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde”. (2013b, p.42)</p> <p>“Elementos psicomotores ligados aos movimentos manipulativos, locomotores e combinados compreendendo a noção de lateralidade, tempo e espaço”. (2013b, p. 43)</p> <p>“O processo de funcionamento do organismo humano: capacidades fisiológicas, motoras, psíquicas e afetivas”. (2013c, p.46) <i>(Este item se relaciona com os conteúdos propostos)</i></p>	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica”. (2013a, p.10)</p> <p>“O currículo orientado pela Teoria Crítica considera em sua organização conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”. (2013a, p. 10).</p> <p>“O enfoque dessa abordagem é mais abrangente na medida que valoriza e considera os aspectos sócio-históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto em que os estudantes estão inseridos e as aprendizagens motoras individuais, independente do nível de habilidades que apresentem. (...) colaborando para que cada um construa seu estilo pessoal de participação”. (2013b, p. 20)</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.
		Embasamento nas

		teorias pós-críticas de educação.
	<i>Obs: só aparecem registros da educação em geral.</i>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 05: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Espírito Santo

Estado	Excertos	Agrupamentos
E S P Í R I T O  S A N T O	“Diante disso, entendemos a Educação Física enquanto componente curricular que tem como objeto a reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal humana, produzida ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal”. (2009a, p. 112) e (2009b, p.100)	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	“(…) compreendendo-a como prática pedagógica que tem como tema a cultura corporal humana- jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações”. (2009a, p. 113) (2009b, p. 101)	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	“Foi com base nessas teorias críticas e na Ementa Curricular dessa disciplina que traçamos a concepção de ensino da Educação Física deste documento”. (2009a, p. 111) e (2009b, p. 99)  “O resgate histórico de uma prática corporal pode ser realizado por meio de estudos, pesquisas e desenvolvimento de aulas que englobem o aspecto lúdico e a criatividade, buscando os significados e os sentidos das práticas corporais construídas historicamente (...)”. (2009a, p. 118)  “Analisar e refletir a influência da mídia no culto ao	Embasamento nas teorias Críticas de educação.

	corpo, reconhecendo as violências impostas por essa cultura”. (2009b, p. 110)	
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 1998. SOARES, Carmem Lúcia ET ALL. <b>Metodologia do Ensino de Educação Física</b> . São Paulo: Cortez, 1992.  <i>Obs: A bibliografia que consta no documento do ensino fundamental é idêntica a do ensino médio.</i>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 06: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Goiás

Estado	Excertos	Agrupamentos
G O I Á S	<p>“O critério de seleção dos conteúdos e habilidades não está limitado a cada série. A referência deve ser o nível de conhecimento e experiências dos alunos com relação aos elementos da cultura corporal”. (p.62)</p> <p>“O conteúdo aqui é entendido como conhecimento, saber que provém tanto da cultura popular quanto da cultura elaborada. A cultura é a fonte que dá origem e sentido aos saberes da Educação Física” (p. 62).</p> <p>Enfim, para a área de Educação Física é muito importante que fique claro para os professores que o desenvolvimento de habilidades na educação escolar busque articular a dimensão prática à compreensão do sentido e da intencionalidade pessoal e cultural das ações humanas no campo da cultura corporal". (p.63)</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	<p>“Todos os elementos da cultura corporal, tais como o jogo, a dança, as lutas, a ginástica, o esporte constituem-se como obras culturais que “atestam ao homem a essência e</p>	O que é Cultura Corporal nessa

	o sentido de sua presença no mundo: a presença de um sujeito que compreende, transforma e significa”	proposta.
	<p>“Identificar e vivenciar os movimentos naturais (andar, saltar, trepar, rolar, correr, balancear, equilibrar) através de atividades lúdicas”. (p.66)</p> <p>“Identificar e experimentar atividades corporais que desenvolvam as habilidades motoras, tais como: coordenação, lateralidade, noção espaço-temporal, equilíbrio, percepção e atenção”. (p. 66)</p> <p>“Compreender, explicar e vivenciar jogos pré-desportivos”. (p.85)</p> <p>“Compreender e explicar os benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida”. (p.85)</p>	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Compreender e explicar a origem e o significado das mudanças históricas do esporte e suas características atuais”. (p.84)</p> <p>“Conhecer e vivenciar as derivações dos esportes tradicionais, tais como: futsal, futvôlei, vôlei de areia, etc”. (p.84)</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.
	“Investigar e experimentar as danças da cultura popular e reconhecer sua importância na construção da identidade cultural de cada região. Refletir sobre as relações sociais entre homens e mulheres na dança. Refletir sobre questões relacionadas à dança na sociedade brasileira, tais como: o preconceito com as danças e os dançarinos, desmistificar os papéis sexuais e a utilização do corpo na dança”. (p. 86)	Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	<p>Coletivo de autores. <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>FREIRE. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.</p> <p>_____. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>. 8ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.</p>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 07: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Maranhão

Estado	Excertos	Agrupamentos
--------	----------	--------------

M A R A N H Ã O	<p>“Assim, o referencial, no que concerne ao currículo, toma como especificidade a Cultura Corporal, numa perspectiva que tematiza elementos expressos na dança, no jogo, no esporte, na ginástica e nas lutas, ou seja, é norteadada pela compreensão de que a Educação Física é uma área de conhecimento que trata pedagogicamente, na escola, dos temas ou formas da cultura humana configurados nos elementos supracitados”. (2009. p. 09)</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	<p>“Dentro dessa diversidade cultural, vamos encontrar um conjunto de manifestações que podemos denominar de “Cultura Corporal”, que, segundo Soares Et all (1992), constitui-se em acervo de formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros (...)”. (2009, p. 11)</p> <p>“O que queremos dizer com tratar pedagogicamente os temas da Cultura Corporal (jogos, danças, lutas, ginástica, esportes etc) nas aulas de Educação Física ”. (2009, p.16)</p> <p>“Garantir a todos os alunos a aprendizagem dos saberes da cultura corporal expressos nos jogos, lutas, ginásticas, danças, esportes e outras práticas (mímicas, artes circenses, etc), de maneira crítico- reflexiva, com vistas a uma compreensão/ transformação da realidade”. (2009, p. 17)</p>	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Discorrer sobre a Cultura Corporal é apresentar uma ruptura na forma tradicional pela qual é vista a Educação Física na nossa sociedade (...)”. (2009, 11)</p> <p>“Portanto, a escola é um espaço onde os temas da cultura corporal devem ser tratados pedagogicamente, cujo acesso deve ser garantido a todos os que a requeentam. A escola</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.

	<p>constitui o lugar e o tempo de acesso a esses saberes, bem como, possibilita uma fruição desses conhecimentos, problematizando-os e incorporando suas contribuições à formação humana, recusando aquelas que empobrecem essa condição (VAGO, 2006)". (2009, p. 15)</p> <p>“Fazer a opção pelo trato da cultura corporal nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino do Maranhão é conceber as práticas corporais, como construídas historicamente com intenções e significados, que precisam ser apropriadas de forma crítica, por parte de todo segmento da sociedade assistido por esta rede de ensino, colaborando, assim, para a formação de cidadãos críticos e conscientes”. (2009, p. 16)</p>	
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>BRACHT, Valter et all. <b>Pesquisa em ação:</b> Educação Física na escola. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, Ijuí, 2003.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais:</b> Educação Física. Brasília: DF, 1997.</p> <p>_____. Ministério da Educação. <b>PCN + Ensino Médio:</b> Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2002.</p> <p>GONÇALVES. Maria Augusta. Salim. <b>Sentir, Pensar, Agir:</b> Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papyrus, 1994.</p> <p>MATURANA. Humberto R; VARELA, Francisco J. <b>A árvore do Conhecimento:</b> as bases biológicas para a compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.</p> <p>SOARES, Carmen, Et all. <b>Metodologia do Ensino de Educação Física.</b> São Paulo: Cortez, 1992.</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

	<p>_____. <b>Imagens da Educação no Corpo:</b> estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1998.</p> <p>_____. <b>Educação Física Escolar:</b> conhecimento e especificidade. 1995. Não paginado.</p> <p>SOUZA JR. Marcílio. História da Educação Física Escolar no Brasil. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.) Rio Grande do Norte: Paidéia/ MEC, 2005.</p> <p>_____. <b>A Educação Física como componente curricular:</b> polêmicas e desafios do passado e do presente. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.) A Educação Física no Ensino Fundamental. Natal, RN: Paidéia/ MEC, 2005. (Coleção Cotidiano Escolar)</p> <p>VAGO, Tarcísio Mauro. <b>A nova LDB:</b> repercussões no ensino da Educação Física. Presença pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n.16, p. 12- 29, jul./ago. 1997.</p>	
--	--	--

Quadro 08: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Mato Grosso

Estado	Excertos	Agrupamentos
M A T O  G R	<p>“Nesse sentido, as aulas de Educação Física, no 3º ciclo, devem ser compreendidas como espaços pedagógicos privilegiados para a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento de forma crítica e consciente”. (2010, p. 40)</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>
	<p>“Portanto, as aulas de Educação Física devem ser espaço de diálogo e de construção de significado por meio das danças, das lutas, dos jogos, dos esportes e ginásticas, entre outros, compreendendo essas expressões como linguagem”. (2010, p. 40)</p>	<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>
	<p>“E no 3º Ciclo o estudante deverá ampliar conceitualmente os conhecimentos vinculados à cultura corporal de movimento (dança, ginásticas, conhecimento sobre o corpo e esportes, entre outros (...))”. (2010, p.41)</p>	

<b>O S S O</b>		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Priorizar este ou àquele conteúdo supõe o parcelamento dessa cultura, a negação de importantes conhecimentos construídos historicamente no contexto sociocultural relacionados às outras práticas corporais”. (2010, p. 40)</p> <p>“Segundo Kunz (2009, p. 55), “é o momento de fazer uma leitura crítica das transformações ocorridas a essas manifestações culturais, compreendendo e exercitando a partir de uma visão ampliada”. Assim, é preciso o professor tratar dos conhecimentos das lutas, tendo como principal referencial os aspectos lúdicos, seu referencial de construção cultural e seu processo de construção histórica (...)”. (2010, p. 83)</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 5ª a 8ª série</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>DAOLIO, J.. Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>NEIRA, M. G.. <i>Ensino de Educação Física</i>. São Paulo: Thomson Learning, 2007.</p> <p>SOARES, C. L.. e colaboradores. <i>Metodologia do ensino de Educação Física</i>. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.</p>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 09: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul

Estado	Excertos	Agrupamentos
--------	----------	--------------

<b>M A T O  G R O S S O  S U L</b>	<p>“(…) esse conjunto e manifestações, na Educação Física, é denominado Cultura Corporal de Movimento com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdos. (2012a, p. 61)</p> <p>“Utilizar diferentes fontes de informações para pesquisar sobre elementos da cultura corporal”. (2012b, p, 150)</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>
	<p>“(…) esse conjunto e manifestações, na Educação Física, é denominado Cultura Corporal de Movimento com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdos. (2012a, p. 61)</p>	<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>
		<p>Embasamento nas teorias tradicionais de educação.</p>
	<p>“Dessa forma, quando Betti (1993) <i>apud</i> Bracht (2003, p.49) afirma ser necessário analisar a dimensão simbólica presente na Cultura Corporal de Movimento, a partir da capacidade de abstração e teorização, deve-se salientar uma postura docente não focada apenas em conteúdos técnicos e táticos e sim na discussão do contexto em que acontecem as práticas corporais como linguagens que respeitam as características individuais dos estudantes”. (2012, p.61)</p> <p>“Contextualizar historicamente essa modalidade esportiva”. (2012b, p.150)</p>	<p>Embasamento nas teorias Críticas de educação.</p>
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>Ensino Fundamental:</p> <p>BRACHT, V. <b>Educação Física e ciências</b>: cenas de um casamento (in) feliz. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2003.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

	<p>Educação. <b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</b>. Parecer 11/2010, Brasília, DF, 2010.</p> <p>Ensino Médio:</p> <p>BRACHT, V. <b>Educação Física e aprendizagem social</b>. Porto Alegre: Magister, 1992.</p> <p>BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. <b>Metodologia do Ensino de Educação Física</b>. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>(Não há menção aos PCN de EF relacionado ao ensino fundamental, mesmo que os conteúdos propostos nesta orientação curricular estejam divididos em “Blocos de Conteúdos” como nos PCN. Há menção dos PCN nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.</p> <p>Para o ensino médio a indicação é sobre os PCN da área de Linguagens, que inclui a Educação Física).</p>	
--	---	--

Quadro 10: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais

Estado	Excertos	Agrupamentos
M I N A S	<p>“Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento(...)”. (2005, p. 15)</p> <p><i>Obs: O documento se embasa nos PCN, mas não cita o conceito de cultura corporal. Os pressupostos se</i></p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.

<b>G E R A I S</b>	<i>coadunam com o conceito de cultura corporal...</i>	
	<p>“Como área do conhecimento, a Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros”. (2005, p. 16)</p>	<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>
	<p>“Como dito anteriormente, cabe a essa disciplina estudar e problematizar conhecimentos sobre o corpo e suas manifestações produzidas em nossa cultura (esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos), tendo em vista a busca da qualidade de vida e a sua vivência plena”. (2005, p. 18)</p> <p>“Vale ressaltar que Corpo e Lazer são conhecimentos estruturadores da área, por isso deverão ser contemplados em todos os eixos temáticos”. (2005, p. 33)</p> <p>“Desse modo, tem se tornado urgente a preocupação com a qualidade de vida das pessoas, sendo que o estresse já é considerado a doença do século XXI. Nesse contexto, o lazer vem ganhando destaque e, frequentemente, tem sido foco de debates, inclusive em relação às políticas públicas”. (2005, p. 34)</p> <p>I - Aprimoramento técnico das Modalidades. II - Aprimoramento tático das modalidades esportivas (2005, p. 58)</p>	<p>Embasamento nas teorias tradicionais de educação.</p>
	<p>“É, portanto, com base nesse pressuposto que concebemos as práticas corporais como linguagem”. (2005, p. 20)</p> <p>“Precisamos romper com algumas práticas enraizadas no cotidiano escolar, como nos alerta Elenor Kunz, e considerar a aula como um tempo e espaço intencionalmente organizado”. (2005, p. 24)</p> <p>“Conhecer a história de cada modalidade esportiva”. (2005, p. 49)</p> <p>“Analisar os aspectos histórico-culturais da capoeira”. (2005, p.59)</p>	<p>Embasamento nas teorias Críticas de educação.</p>

*OBS: Não há menção ao conceito de cultura corporal, entretanto são os mesmos pressupostos*

	<p>“Analisar a influência dos jogos e brincadeiras de outras culturas em nossa sociedade”. (2005, p. 59)</p>	
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>BETTI, Mauro. A janela de vidro: esporte televisão e Educação Física. Campinas: Papyrus, 1998.</p> <p>BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. <b>Caderno Cedes</b>, Campinas, n.8, p.69-88, 1999.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, 2002.</p> <p>_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para o ensino médio, 1999.</p> <p>_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.96 p.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>DAOLIO, Jocimar. <b>Cultura: Educação Física e futebol</b>. Campinas: Editora da Unicamp,1997.</p> <p>_____. <b>Da cultura do corpo</b>. Campinas: Papyrus, 1995.</p> <p>KUNZ, Elenor (Org.). Didática da Educação Física - 1. Ijuí: Unijuí, 1998. (Org.). Didática da Educação Física - 2. Ijuí: Unijuí, 2002. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.</p> <p>ZABALA, Antoni. <b>A prática educativa: como ensinar</b>. Porto Alegre: Artmed, 1998. aN</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

Quadro 11: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Paraná

Estado	Excertos	Agrupamentos

<b>P A R A N Á</b>	<p>“Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural”. (2008, p. 49)</p> <p>“Pode e deve ser trabalhada em interlocução com outras disciplinas que permitam entender a Cultura Corporal em sua complexidade, ou seja, na relação com as múltiplas dimensões da vida humana, tratadas tanto pelas ciências humanas, sociais, da saúde e da natureza”. (2008, p. 50)</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	<p>“É partindo dessa posição que estas Diretrizes apontam a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes. A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Essas expressões podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992)”. (2008, p. 53)</p>	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Nesse sentido, procura-se possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social”. (2008, p. 51)</p> <p>“Nestas Diretrizes, o corpo é entendido em sua totalidade,</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.

	<p>ou seja, o ser humano é o seu corpo, que sente, pensa e age. Os aspectos subjetivos de valorização – ou não – do corpo devem ser analisados sob uma perspectiva crítica da construção hegemônica do referencial de beleza e saúde, veiculado por mecanismos mercadológicos e midiáticos, os quais fazem do corpo uma ferramenta produtiva e um objeto de consumo”. (2008, p. 54)</p> <p><b>“CULTURA CORPORAL E SAÚDE</b></p> <p>Esse elemento articulador permite entender a saúde como construção que supõe uma dimensão histórico-social. Portanto, é contrária à tendência dominante de conceber a saúde como simples volição (querer) individual”. (2008, p. 55)</p> <p>“Se o enfoque permanecer apenas na técnica e na tática, deixando de lado os outros princípios do esporte, perde-se a capacidade de se relacionar e refletir sobre quaisquer manifestações corporais”. (2008, p. 59)</p> <p>“Outra maneira de abordagem da dança, nesta perspectiva crítica proposta pelas Diretrizes, seria problematizar a forma como essa manifestação corporal tem se apropriado da erotização do corpo, tornando-se um produto de consumo do público jovem”. (2008, p. 71)</p>	
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Caderno Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. <b>Metodologia do ensino de Educação Física</b>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>DAOLIO, J. <b>Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80</b>. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Programa de Pós- Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1997.</p> <p>ESCOBAR, M. O. <b>Cultura Corporal na escola: tarefas da</b></p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

	Educação Física. In: <b>Revista Motrivivência</b> , n. 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91- 100.	
--	---	--

Quadro 12: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Pernambuco

Estado	Excertos	Agrupamentos
<b>P E R N A M B U C O</b>	<p>“Refletir sobre a cultura corporal, contribuindo para os interesses das camadas populares, na medida em que desenvolve uma prática pedagógica sobre valores como solidariedade, substituindo o individualismo, cooperação, confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão de movimentos – a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem”. (2008, p. 22)</p> <p>“Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos”. (2008, p. 22)</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	<p>“Conhecimentos da Cultura Corporal”: (2008)</p> <p>“O Conhecimento Ginástica”. (p.22)</p> <p>“O Conhecimento Dança”. (p. 23)</p> <p>“O Conhecimento Luta”. (p. 24)</p> <p>“O Conhecimento Jogo”. (p. 27)</p> <p>“O Conhecimento Esporte”. (p. 28)</p>	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	<p>“Tomamos como princípios norteadores para essa elaboração as compreensões de formação humana, de currículo na escola, da dinâmica curricular e da realidade dos alunos. Para isso fundamentamo-nos tanto na atual política educacional do Estado, por entender que esse</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.

	<p>componente curricular constituirá uma Rede Pública de Ensino, devendo levar em consideração as intencionalidades do presente Governo para o setor educacional, como também nos fundamentos da perspectiva Crítico- Superadora em Educação Física, por perceber que essa permanece na essência de todos os documentos governamentais analisados”. (2008, p. 11)</p> <p>Assim, tomando por base a perspectiva crítico- superadora na Educação Física e a legislação educacional, entende-se que a Educação Básica objetiva o desenvolvimento do educando, por via de uma formação comum e indispensável para o exercício da cidadania (...)”. (2008, p.16)</p>	
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física</b>, Secretaria de Educação Fundamental . Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. <b>Metodologia do Ensino de Educação Física</b>. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>ZABALA. A. <b>Os enfoques didáticos</b>. In: O construtivismo em Sala de Aula. Editora Ática, 2004.</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

Quadro 13: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Rio de Janeiro

Estado	Excertos	Agrupamentos
<b>R</b>		<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>

I O		O que é Cultura Corporal nessa proposta.
D E  J A N E I R O	<p>“De forma que as manifestações corporais possam ter objetivos como saúde, qualidade de vida, beleza, lazer, prazer e até mesmo rendimento esportivo”. (2010, p. 06)</p> <p>“Desenvolver capacidades motoras: força, resistência, agilidade, velocidade e flexibilidade. Desenvolver habilidades de manipulação: segurar, lançar, chutar, bater, rebater, equilibrar, apertar, afrouxar e tocar. Desenvolver habilidades de deslocamento: andar, correr, saltar, desviar, rolar, girar, abaixar, levantar, contornar, subir, descer e escorregar. Desenvolver habilidades desportivas: desarmar, driblar, fintar, cabecear, passar, finalizar, conduzir, antecipar e controlar”. (2010, p. 07)</p>	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
<i>OBS:Nessa proposta existem os quadros por bimestres e séries, mas são todos similares.</i>	<p>“A Educação Física como componente curricular da Educação Básica tem procurado desenvolver uma prática corporal que possibilite ao indivíduo ser educado para a vida, no sentido de favorecer-lhe a descoberta de múltiplas possibilidades de se expressar corporalmente, de forma crítica, no mundo. Considerando que o corpo carrega em si as marcas culturais da sociedade em que está inserido, é de fundamental importância que, ao desenvolver o processo pedagógico em Educação Física, entendamos o movimento corporal como foco principal”. (2010, p. 06)</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	“Dessa maneira, a organização do presente volume, partiu de uma pesquisa realizada, em especial, nos	Relação da

	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Educação Física (5ª a 8ª Série) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ministério da Educação (MEC), e em outras propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, sendo estas: a Proposta Curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – CBC Educação Física - Ensino Fundamental e Médio, de autoria de Eustáquia Salvadora de Sousa, Maria Gláucia Costa Brandão, Aleluia Heringer Lisboa Teixeira e Vânia de Fátima Noronha Alves; a Proposta Curricular da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo – Educação Física – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio de autoria de Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Educação Física – 2007, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de autoria de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz”. (2010, p. 07)</p> <p><i>Obs: No documento do Rio de Janeiro não há registro de bibliografia, entretanto, no corpo do texto há as indicações das fontes consultadas, que transcrevemos acima. Não há qualquer menção a possível incompatibilidade teórica com os documentos em questão.</i></p>	<p>bibliografia com a fundamentação</p>
--	---	---

Quadro 14: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado do Rio Grande do Sul

Estado	Excertos	Agrupamentos
<b>R</b>	<p>“O Referencial Curricular está pautado no entendimento de que a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>

<b>I O</b>	movimento, que tem por finalidade potencializar o aluno para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão social”. (2009, p. 117)	
<b>G R A N D E</b>	“De um modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde”. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outros, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina”. (2009, p. 113- 114)	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
<b>D O</b>		Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
<b>S U L</b>	<p>“Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.)”. (2009, p. 116)</p> <p>“Utilizar a linguagem corporal para produzir e expressar ideias, atribuindo significados às diferentes intenções e situações de comunicação, e para interpretar e usufruir as produções culturais com base no movimento expressivo”; (2009, p. 116)</p> <p>“Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas”. (2009, p. 116)</p> <p>“O Referencial Curricular se pauta na ideia de que a Educação Física deve possibilitar a releitura e a</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.

	apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento”. (2009, p. 117)	
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	<p>BETTI, M. A Educação Física não é mais aquela. <i>Motriz</i>, v. 1, n. 1, p. 81-83, 1995.</p> <p>BETTI, M. <i>A janela de vidro</i>. São Paulo: Papirus, 1998.</p> <p>BETTI, M. <i>Educação Física e sociedade</i>. São Paulo: Movimento, 1991.</p> <p>BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, M. (Org.). <i>Educação Física Escolar</i>. Recife: EDUPE, 2005, v. 1, p. 97-106.</p> <p>BRACHT, V. et all. <i>Pesquisa em ação: Educação Física na escola</i>. Ijuí: Unijuí, 2003.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. <i>PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias</i>. Brasília: MEC/SEMT, 2002a.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do ensino da Educação Física</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>KUNZ, E. (Org). <i>Didática da Educação Física 1</i>. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 55-94.</p> <p>GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. <i>Compreender e transformar o ensino</i>. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>SILVA, T. T. <i>Documentos de identidade: uma introdução às teoria do currículo</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 15: Fragmentos do texto de Proposta Curricular do Estado de Rondônia

Estado	Excertos	Agrupamentos
R O N D Ô N I A	<p>“Explorar e analisar o campo da motricidade por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática de atividade física permanente e orientada corretamente”. (2013a, p. 133)</p> <p>“Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente”. (2013b, p.103).</p> <p>“Reconhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal regional, nacional e mundial, percebendo-a como recurso valioso para integrar pessoas de diferentes grupos sociais e étnicos”. (2013a, p. 134)</p> <p>“Compreender a relevância da Educação Física Escolar na construção da identidade da cultura corporal de movimento (...)”. (2013a, p. 159)</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.
	<p>“Proporcionar vivências e experiências, através da atividade física a partir, da compreensão das múltiplas linguagens corporais, partindo da diversidade de situações étnicas através da utilização de jogos, danças, lutas, esporte, mímica, etc”. (2013a, p. 134)</p>	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
	<p>“Entender a importância do estilo de vida saudável para promoção da saúde e qualidade de vida”. (2013a, p.160)</p> <p>“Viabilizar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras que proporcionem ao homem o bem estar físico e emocional, levando-o ao equilíbrio integral e ao hábito do exercício físico como parte integrante de sua vida”. (2013a, p. 134)</p> <p>“Ampliação das potencialidades motoras através das habilidades motoras fundamentais locomotoras (Diferenças e semelhanças entre as formas de</p>	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.

	movimentar-se das pessoas)”. (2013a, p. 135)	
	<p>“Para contextualizar uma Educação Física Ampla, que aborde os diferentes contextos que este componente curricular atua, dividiremos os conteúdos em 04 (quatro) temáticas específicas.</p> <p>A primeira é a <b>Linguagem Corporal</b> (...)</p> <p>A segunda temática específica é voltada à <b>Linguagem da Cultura esportiva</b> (...)</p> <p>A terceira temática – <b>Dança e Expressões Rítmicas</b> (...)</p> <p>A última Temática trata da <b>Cultura Corporal e Saúde</b> (...).” (2013a, p. 133)</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física</b>. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.</p> <p>DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. <b>Educação Física na escola</b>: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.</p> <p>MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. <b>Educação Física na adolescência</b>: construindo o conhecimento na escola. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2007.</p>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 16: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

Estado	Excertos	Agrupamentos
S A	<p>“O grupo da Educação Física, frente à realidade escolar, selecionou <b>corporeidade</b> e <b>movimento humano</b> pelo seu caráter amplo e indissociável aos temas da Educação Física, e por estes necessitarem de uma melhor discussão entre os professores da área, nas diversas Unidades de</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.

<b>N T A  C A T A R I N A</b>	<p>Ensino. Ressalte-se que a Educação Física, ao trabalhar com o movimento humano dentro das diversas formas em que se apresenta, deve pautar-se pela possibilidade de um movimento que ultrapasse as condições reinantes de consciência biologizante e eminentemente de performance, quer no âmbito individual quer no coletivo, e se projete para uma consciência mais participativa e cooperativa, portanto cidadã”. (1998, p. 212)</p> <p><i>Obs: Não aparece o conceito de cultura corporal nesse documento, entretanto os pressupostos do documento se coadunam com o do conceito.</i></p>	
		<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>
		<p>Embasamento nas teorias tradicionais de educação.</p>
	<p>“EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</p> <p>A Educação Física Escolar, por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às novas gerações, deve reunir o que for mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivida, compreendida e, via reelaboração, contribuir na formação do cidadão. Este componente curricular, portanto, é um <b>direito de todos</b> que passarem pela escola”. (1998, p. 212)</p> <p>“Os temas <b>ginástica, dança, jogo, esporte</b>, historicamente produzidos pela humanidade, também são reconhecidos na Proposta Curricular (SC, 1991). O que se pretende são novas formas de abordá-los, com intenção crítica de superação. Para tanto, é preciso que se busquem conhecimentos nos autores da Educação Física e de outras áreas que desenvolvem ações que, sustentadas na</p>	<p>Embasamento nas teorias Críticas de educação.</p>

	perspectiva histórico-cultural, apontem novos rumos”. (1998, p.213)	
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	<p>BRACHT, Valter. <b>Educação Física e aprendizagem social</b>. Porto Alegre: Magister, 1992.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. <b>Metodologia do ensino de Educação Física</b>. São Paulo. Cortez, 1992.</p> <p>FREIRE, PAULO. <b>Educação e mudança</b>. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.</p> <p>_____. <b>Educação Como Prática Da Liberdade</b>, Rio de Janeiro, Paz e Terra,1980.</p> <p>KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.</p> <p>_____. Educação Física: ensino &amp; mudança . Ijuí: Unijuí, 1991.</p> <p>JUNIOR, Paulo Guiraldelli. Educação Física Progressista – a pedagogia crítico-social do conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.</p> <p>SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, INIJUÍ 1987.</p>	Relação da bibliografia com a fundamentação

Quadro 17: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Estado	Excertos	Agrupamentos
	<p>“Assim, entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (SÃO PAULO, 2011, p.224).</p> <p>“Assim, pode-se definir o Se-Movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura</p>	Cultura Corporal é central nessa proposta.

<b>S Ã O  P A U L O</b>	de movimento”. (2011, p.225).	
	<i>Obs: O conceito cultura de movimento é utilizado no lugar de cultura corporal e cultura esportiva, entretanto são os mesmos pressupostos.</i>	
	“É nesse sentido que, neste Currículo, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginásticas, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes”. (2011, p. 224)	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
	<p>“Se uma característica dos jogos coletivos nas séries iniciais é a aglutinação em torno da bola e a movimentação em bloco por parte dos participantes com ocupação restrita dos espaços de jogo, caracterizando o jogo chamado de “anárquico”, posteriormente, ao longo das séries seguintes, a movimentação dos jogadores, a ocupação do espaço e a comunicação entre eles tornam-se mais elaboradas e taticamente mais refinadas”. (2011, p. 227)</p> <p>“Modalidade coletiva: basquetebol ou voleibol: princípios técnicos e táticos, principais regras”. (2011, p. 239)</p> <p>“Capacidades físicas: aplicações em esportes coletivos”. (2011, p. 237)</p> <p>“Efeitos do treinamento físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais. Repercussões na conservação e promoção da saúde nas várias faixas etárias. (2011, p. 253)</p>	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
<p>“O que deveria ser aprendido/ apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/ sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias- ou seja, sua apropriação crítica”. (2011, p. 225)</p> <p>“Modalidade coletiva: handebol ou futebol (...). Processo histórico”. (2011, p. 235)</p> <p>“Analisar criticamente produtos e mensagens da mídia que</p>	Embasamento nas teorias Críticas de educação.	

	<p>tratem da ginástica”. (2011, p. 252)</p> <p>“Analisar criticamente matérias jornalísticas que tratem de esportes”. (2011, p. 254)</p>	
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>
	<p>BETTI, Mauro. <i>A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física</i>. Campinas: Papyrus, 1998.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física</i>. Brasília: MEC/ SEF, 1998.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)</i>. V. 1. Brasília: MEC/ SEB, 2006.</p> <p>CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i>, Campinas, v. 28, n. 2, 2007. P. 21- 37.</p> <p>DAOLIO, Jocimar. <i>Da cultura do corpo</i>. Campinas: Papyrus: 1995.</p> <p>_____. <i>Educação Física e conceito de cultura</i>. Campinas: autores Associados, 2004.</p> <p>KUNZ, Elenor <i>Transformação didático-pedagógica do esporte</i>. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.</p> <p>SOARES, Carmen Lúcia ET ALL. <i>Metodologia do ensino de Educação Física</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>

Quadro 18: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Sergipe

Estado	Excertos	Agrupamentos
	<p>“Conhecer, valorizar e usufruir de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano,</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>

S E R G I P E	atentando para as de matriz indígena e africana”. (2011, p.29)	
	“(…) para atingir um objetivo comum que é proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal do movimento, categorizada pelos PCN (1997) em: atividades rítmicas expressivas; jogos; ginástica; lutas; esportes e conhecimento sobre o corpo”. (2011, p.131)	O que é Cultura Corporal nessa proposta.
	“Compreender as práticas de atividade física para a promoção da saúde”. (2011, p.29) “Realizar atividade mais complexas como girar e saltar, equilibrar e correr, correr e saltar, etc”; (2011, p. 29) “Compreender o desenvolvimento das capacidades físicas a partir da percepção da individualidade biológica; Diferenciar as situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso”; (2011, p. 133)	Embasamento nas teorias tradicionais de educação.
	“Analisar a espetacularização do esporte a partir da discussão de como o esporte ocupa espaço na sociedade atual”. (2011, p.135)	Embasamento nas teorias Críticas de educação.
		Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.
	ALENCAR, E. M. L. S. <i>Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento</i> . 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1983. BETTI, M. <b>Educação Física e Sociedade</b> . São Paulo: Movimento, 1991. DAOLIO, J. <b>Da Cultura do Corpo</b> . Campinas: Papyrus, 1994. FREIRE, J. B. <b>Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física</b> . São Paulo: Scipione, 1989. GALLAHUE, David. <b>Compreendendo o Desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos</b> . 2 ed. São Paulo: Phorte, 2003. TANI, G. O. <b>Educação Física Escolar: Fundamentos de</b>	Relação da bibliografia com a fundamentação

	<p>uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.</p> <p><i>Obs: o documento cita os PCN, se fundamenta nele e não aponta na bibliografia.</i></p>	
--	---	--

Quadro 19: Fragmentos do texto da Proposta Curricular do Estado de Tocantins

Estado	Excertos	Agrupamentos
<p style="text-align: center;">T O C A N T I N S</p>	<p>“Atualmente, a Educação Física trabalha a Cultura Corporal do Movimento visando alcançar as reais necessidades dos alunos, compreendendo suas características e procurando enfatizar o hábito de atividade física como fundamental na sua vida”. (2008, p. 95)</p> <p>“Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal regional, nacional e mundial, percebendo-a como recurso valioso para integrar pessoas de diferentes grupos sociais e étnicos”; (2008, p. 95)</p>	<p>Cultura Corporal é central nessa proposta.</p>
	<p>“<b>Atividades rítmicas e expressivas:</b> este eixo é responsável por despertar a identidade social do aluno em busca do exercício da cidadania e desenvolvimento das possibilidades expressivas de acordo com as potencialidades individuais, integrando-o à cultura corporal”.</p> <p>“<b>Ginástica</b> - são atividades que dinamizam práticas e orientam o aluno a conhecer o próprio corpo, explorar as potencialidades e habilidades que pode desenvolver fazendo com que ele passe por várias experiências corporais, não esquecendo de reconhecer, valorizar e respeitar suas diferenças individuais; biológicas, fisiológicas, anatômicas e culturais”.</p> <p>“<b>Jogos</b> - são atividades que contemplam a cultura regional, as brincadeiras infantis, os jogos de salão, cantados ou de roda, pré-desportivos e desportivos, com</p>	<p>O que é Cultura Corporal nessa proposta.</p>

	<p>caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações de ensino e aprendizagem”.</p> <p>“<b>Lutas</b> - são atividades que combinam ações de ataque e defesa, levando o aluno a possuir domínio de si mesmo e de seus oponentes”.</p> <p>“<b>Esportes</b> - são atividades que permitem ao aluno a apreensão do conhecimento, levando-o à análise crítica do ato desportivo, ao conhecimento de regras, proporcionando o seu desenvolvimento individual e coletivo através de atividades lúdicas, valorizando a cultura corporal.” (2008, p. 97)</p>	
	<p>“Viabilizar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras que proporcionem ao homem o bem-estar físico e emocional, levando-o ao equilíbrio integral e ao hábito do exercício físico como parte integrante de sua vida”; (2008, p. 96)</p> <p>“Encaminhar possíveis talentos para as instituições de iniciação esportiva e programas que contemplem o esporte na escola em horário extracurricular”. (2008, p. 97)</p> <p>“Atualmente, a Educação Física trabalha a <i>Cultura Corporal</i> do Movimento visando alcançar as reais necessidades dos alunos, compreendendo suas características e procurando enfatizar o hábito de atividade física como fundamental na sua vida”. (2008, p. 95)</p> <p>“Manifestar corporalmente os movimentos locomotores, não locomotores e os movimentos de manipulação”. (2008, p. 99)</p> <p>Ser capaz de movimentar-se usando as habilidades motoras e as capacidades físicas. (2008, p. 100)</p> <p><b>Conteúdos Mínimos: Basquetebol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Drible: alto e baixo, com mudança de direção (simples, com giro, por baixo da perna, por trás do corpo), mudança de velocidade, parada brusca.</li> <li>• Arremesso: peito,ombro.</li> </ul>	<p>Embasamento nas teorias tradicionais de educação.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bandeja (introdução).</li> <li>• Fintas simples.</li> <li>• Noções básicas de marcação por zona.</li> <li>• Noções de regras.</li> <li>• Introdução ao jogo. (2008, p. 127)</li> </ul> <p>“Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental que o professor, em seu planejamento, organize as partes de sua aula inserindo as atividades de aquecimento, recreativas e de volta à calma, bem como à avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos”. (2008, p. 141)</p>	
	<p>“Assim, o presente Referencial busca democratizar, humanizar, contextualizar e diversificar o ensino da Educação Física Escolar, saindo da visão biológica para uma concepção mais abrangente que contemple todas as dimensões humanas envolvidas nas manifestações da cultura corporal do movimento”. (2008, p. 95)</p> <p>“Os conteúdos da cultura corporal a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física implicam uma metodologia que possibilite a apreensão da realidade social. A seleção e organização dos conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Desta forma, o método deve propiciar a apreensão dos conhecimentos e sua consolidação”. (2008, p. 141)</p> <p>“As diversas atividades elaboradas pelo professor devem promover condições para que o aluno sistematize o conhecimento de forma mais elaborada, superando o domínio das habilidades motoras iniciais e simples para as mais complexas”. (2008, p. 142)</p>	<p>Embasamento nas teorias Críticas de educação.</p>
		<p>Embasamento nas teorias pós-críticas de educação.</p>

	<p>BRASÍLIA, Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª anos, 1998.</p> <p>BRASÍLIA, Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª anos, 1998.</p> <p><b>397</b></p> <p>FREIRE, J.B. <b>Educação de Corpo Inteiro</b>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética da idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.</p> <p>LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S.G.(coords.). <b>Metodologia do Ensino da Educação Física</b>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental. São Paulo, 1991.</p> <p>TANI, MANOEL, KOKUBON e PROENÇA. <b>Educação Física Escolar</b>. São Paulo: Edusp, 1988.</p>	<p>Relação da bibliografia com a fundamentação</p>
--	--	--