



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROPOSTA CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE
PERNAMBUCO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

DEBORAH ALEXANDRA SILVA DE BARROS SANTOS

RECIFE – PE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PROPOSTA CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE
PERNAMBUCO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEBORAH ALEXANDRA SILVA DE BARROS SANTOS

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Carla de Paiva

RECIFE – PE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237p Santos, Deborah Alexandra Silva de Barros
PROPOSTA CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA O
ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA / Deborah Alexandra Silva de Barros Santos. - 2021.
50 f. : il.

Orientadora: Andrea Carla de . Inclui referências e
apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em
Educação Física, Recife, 2021.

1. Educação Física Escolar. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular. I. , Andrea Carla de, orient. II. Título

CDD 613.7

DEBORAH ALEXANDRA SILVA DE BARROS SANTOS

**PROPOSTA CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE
PERNAMBUCO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em 01 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Andréa Carla de Paiva
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a Rosângela Cely Branco Lindoso
Examinadora I

Prof. Ms. Gustavo José Silva de Lira
Examinador II

RECIFE – PE
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me abençoar grandiosamente e realizar meus sonhos. Pois, se hoje estou aqui finalizando esta etapa da minha formação acadêmica na universidade que sempre sonhei estudar, é graças a ele.

Agradeço aos meus pais, José Alexandre e Ana Claudia, por todo amor, cuidado e educação que me deram. Sou grata por todo esforço que eles tiveram para que eu conseguisse entrar em uma universidade pública.

Agradeço ao meu namorado Júlio Reis, por sempre me apoiar, me dar forças, pelos melhores conselhos e por nunca me deixar desistir.

Agradeço aos meus amigos de graduação, Marcilio, Dani e Gerson por tornarem essa caminhada ainda mais leve e feliz. Espero levar vocês por toda minha vida.

Agradeço a todos os professores e professoras da graduação que foram essenciais no meu processo de formação profissional, em especial, Andréa Carla de Paiva. Serei eternamente grata por toda atenção, cuidado e aprendizado passado durante orientação oferecida no programa PIBIC e BIA. Uma sorte enorme tê-la como professora e orientadora. Essa conquista é nossa!

Por último, agradeço a mim mesma pelo meu esforço e dedicação para alcançar meus objetivos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Etapas da análise de conteúdo

Quadro 2. A Organização da Proposta Curricular de Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar – Ensino Fundamental.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
OTM	- Orientações Teórico- Metodológicas do Estado de Pernambuco
PCPE	- Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	- Plano Nacional da Educação
SINEPE/PE	- Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco
UFRPE	- Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNCME	- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de investigação a proposta curricular de Pernambuco para o ensino da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. No ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publica a proposta curricular, a qual se configura como documento de referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projetos político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino do Estado. O estudo se propõe a analisar tal proposta a luz das teorizações curriculares afim de identificar qual teorização curricular fundamenta o currículo de Pernambuco para o ensino da Educação Física na escola. Partimos dos estudos de Bardin (2011) e Minayo (2004) para subsidiar nossa análise, sendo esta a análise de conteúdo do tipo categorial temática. Nos apoiaremos também em autores que tratam da temática currículo, teorias curriculares e Educação Física Escolar. A partir da realização da análise, destacamos que o currículo de Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental apesar de não anunciar em seu documento, se aproxima de uma perspectiva de ensino de cunho tradicional, por abordar em sua proposta uma perspectiva da Educação Física que vai de contramão a uma educação pautada em uma concepção crítica, ao qual almejamos alcançar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Currículo; Proposta Curricular.

ABSTRACT

The present work has as object of investigation the curriculum proposal of Pernambuco for the teaching of Physical Education in Elementary School. In 2019, the Department of Education of the State of Pernambuco publishes the curriculum proposal, which is configured as a reference document for the preparation of municipal curricula, pedagogical proposals and pedagogical policy projects for all schools in the state's educational networks. The study proposes to analyze this proposal in the light of curricular theorizations in order to identify which curricular theorization underlies the Pernambuco curriculum for the teaching of Physical Education at school. We start from the studies of Bardin (2011) and Minayo (2004) to support our analysis, which is the content analysis of the thematic categorical type. We will also rely on authors who deal with the theme curriculum, curriculum theories and School Physical Education. Based on the analysis, we highlight that the Pernambuco curriculum for teaching Physical Education in Elementary School, despite not having announced it in its document, approaches a teaching perspective of a traditional nature, as it addresses in its proposal a perspective of Physical Education that goes against the grain of an education based on a critical conception, which we aim to achieve

Keywords: School Physical Education; Resume; Curriculum Proposal.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	11
2.1. Instrumentos de Coleta e de Análise dos Dados.....	11
3. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E AS TEORIAS CURRICULARES	14
3.2. As teorizações Curriculares	21
3.3. Teorias Curriculares Tradicionais	22
3.4. Teorias Curriculares Críticas.....	23
3.5. Teorias pós-críticas.....	24
4. ANALISANDO A PROPOSTA CURRICULAR DE PERNAMBUCO	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
6. REFERÊNCIAS	37
7. APÊNDICE	41

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a proposta curricular do Estado de Pernambuco para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental do ano de 2019, a luz das teorizações curriculares. Especificamente, iremos descrever a atual proposta curricular do Estado de Pernambuco, identificando sua organização didático-metodológica.

Partimos da compreensão de que a educação é um direito social, e que todas as instituições educativas devem atuar como espaços para a garantia deste direito para todos. Sendo esta educação ofertada de forma pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade, afim de buscar uma permanência bem-sucedida para todos os estudantes em todas as suas etapas de escolarização.

Este estudo é fruto de uma dedicada e significativa pesquisa intitulada *“PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS: atualidade política e impactos na educação física escolar”*, realizada durante minha formação a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) no qual fui bolsista por um ano. Durante o PIBIC, pude ter meu primeiro contato com a pesquisa de cunho documental e com as propostas curriculares para o ensino da Educação Física escolar de todo o Brasil.

A partir de então, surgiu a necessidade e interesse em aprofundar o estudo na tentativa de enriquecer o campo do conhecimento da Educação Física escolar ao se discutir o currículo. Porém, desta vez com o foco para o currículo de Pernambuco, sendo o objeto de estudo desta pesquisa a proposta curricular de Pernambuco para do Ensino Fundamental de Educação Física escolar.

Além disso, a política curricular vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no Brasil, frente aos organismos internacionais através de seus instrumentos reguladores na busca de superar problemas na educação, estes que por vezes não tem atendido as reais necessidades da educação escolar. Segundo Carvalho (2009), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem sido o principal órgão regulador na constituição das políticas e reformas educacionais, exercendo grande influência sobre as ações dos gestores das políticas públicas, e governo federal, o provedor de alternativas, programas, projetos e propostas curriculares com intuito de possibilitar suas ações para alcançar

resultados positivos através de reformas educacionais, mediante o que impõem estes organismos.

As reformas educacionais são marcadas por mudanças na organização curricular, que conseqüentemente geram mudanças no trato com os conteúdos incluídos no currículo. Tais mudanças atingem não só o trato com os conteúdos, mas mudam a forma como as políticas curriculares passam a serem entendidas como reformas educacionais, ocorrendo também mudanças de legislações, nos financiamentos da educação, e nas formas de avaliação que passam a ser centradas no resultado e não mais no processo de desenvolvimento do aluno.

As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas[...] consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido. Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. (LOPES, 2004, p. 110)

Segundo Mainardes (2013), entende-se por política curricular serem as decisões e os encaminhamentos do Estado, representados pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação, com relação à definição de diretrizes curriculares, propostas curriculares e outros aspectos relacionados ao currículo. A partir disso, se tem as diretrizes curriculares onde se encontra de forma mais ampla as propostas e princípios encaminhados pelo Estado. Já as propostas curriculares, são documentos norteadores que possuem princípios pedagógicos, pressupostos teóricos de cada uma das áreas de conhecimento, conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação.

As Propostas Curriculares constituem em políticas de conhecimento que se voltam para as realidades locais, dialogam com as políticas globais, inscrevendo-se em múltiplos contextos e estando afetas a diretrizes norteadoras e reguladoras de caráter nacional. Os textos legais e os documentos curriculares constituem um *corpus* que define as ações nesse domínio da prática social (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012, p. 128).

Deste modo, temos o currículo como definidor do “o quê” os estudantes devem aprender e “como” eles devem aprender. Tais propostas também são fundamentadas em teorizações curriculares classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas.

Silva (2016) apresenta uma análise bastante clara que contribui para o entendimento do tema em questão, ao apresentar as diferentes teorias curriculares. Segundo o autor, pode dizer que existem duas grandes vertentes de teorias curriculares: as teorias tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. As primeiras concebem o currículo como algo neutro, estritamente científico e objetivo. Já o segundo grupo percebe que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Ou seja, elas implicam relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2016, p. 16).

De acordo com o autor, as teorizações curriculares apontam a direção política do processo de formação humana diante das relações de poder. Portanto,

[...] estamos privilegiando a formação do indivíduo (DUARTE, 1992) via escolarização, que se constrói pela objetivação e apropriação das relações sociais, dos conhecimentos e atitudes necessárias para a produção do gênero humano. Essa educação se objetiva no ensino construído em condições objetivas contraditórias, dentro de possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas que determinam os rumos de tal processo (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JR, 2011, p.106).

O currículo além de disseminar concepções de mundo, valores e padrões culturais, também vai apontar a direção política na formação humana de forma muitas vezes implícita nos documentos, e o currículo passa a ser um “percurso traçado no processo de apreensão do conhecimento selecionado e organizado pela escola” (PERNAMBUCO, 2008, p. 11). Diante dessas questões apontamos como problemática do estudo: Qual a teorização curricular que fundamenta o currículo de Pernambuco para o ensino da Educação Física na escola?

Essa problemática surgiu do entendimento de que, para compreender o significado do currículo no processo educacional e os seus efeitos, é preciso conhecer as concepções de educação e currículo que o fundamentam, bem como, entender como as mesmas interferem na prática pedagógica.

Nesse sentido, é necessário discutir “a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdos” neutros, compreendendo que “o currículo é cheio de intenções e

significados”, que inclui “relações de poder e de espaço, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos” (MALTA, 2013, p. 340).

Buscamos então abranger o olhar sobre o currículo de Pernambuco em sua dimensão pedagógica, bem como em seu processo de elaboração, no sentido de entender seus interesses sociais, políticos e os impactos que o mesmo tem de forma direta na formação educacional dos alunos, quanto como cidadãos.

Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa, do tipo documental, que é realizada através da análise de documentos que passam ser estudados e através deles, se possa obter informação significativa e/ou serem apresentadas como evidência.

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2005, p. 41).

Esta análise foi feita a partir da leitura minuciosa do documento, ao qual nos propomos analisar – O currículo de Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental. Esperamos que esta pesquisa permita a ampliação do debate entre as/os professoras/es de Educação Física, com o intuito de entender que as relações de poder e de identidade que envolvem o currículo validam e caracterizam os conhecimentos ensinados nos espaços escolares.

Nesse sentido, organizamos os capítulos desta monografia da seguinte maneira;

No capítulo 1 discutiremos questões referentes a Educação, o trato com o conhecimento no âmbito escolar, documentos norteadores da prática-pedagógica, o currículo e suas teorias. No capítulo 2 faremos uma apresentação do currículo de Pernambuco, indicando sua construção e como se constitui a estrutura definida para o ensino da Educação Física Escolar no mesmo. No capítulo 3 apontaremos uma análise acerca do currículo de Pernambuco no que se diz respeito ao trato com a disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental através dos apontamentos que orientam a prática curricular dos professores para o ensino da mesma na sala de aula.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo trata-se de uma abordagem qualitativa-descritiva do tipo documental que se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Sendo a pesquisa qualitativa, aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 2011).

Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO et al, 2008).

A pesquisa documental apresenta similaridades com a pesquisa bibliográfica, a qual se embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, etc., ao passo que a pesquisa documental levanta materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente, por exemplo, cartas, documentos cartoriais, memorandos, correspondências pessoais, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, atas, estudos, avaliações, etc. (GIL, 2008).

2.1. Instrumentos de Coleta e de Análise dos Dados

Utilizamos como fonte o documento oficial, a proposta curricular para Educação Física escolar do Ensino Fundamental, denominada ‘Currículo de Pernambuco’. O documento pode ser acessado no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (www.educacao.pe.gov.br). Na página do site destinada ao currículo de Pernambuco, também é possível acessar o currículo por área de

conhecimento, além de cadernos de orientações metodológicas e organizador por bimestre para anos iniciais e anos finais.

Uma vez coletados, os dados serão tratados a partir da análise de conteúdo do tipo categorial por temática de Bardin (2011), uma técnica formada por um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos (conteúdos e continente) diversificados. Essa opção de tratamento dos dados nos possibilitará (des) construir e (re) construir os núcleos de sentidos referentes aos recortes, influências e perspectivas que permeiam as produções e ações relacionadas ao currículo de Pernambuco para a Educação Física Escolar.

Esta é uma das técnicas de análise de dados dentro da pesquisa qualitativa que tem como objetivo descrever um conteúdo através de procedimentos sistemáticos. Segundo Cavalcante, Calixto e Kerr (2014, p. 14) “A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados.” Os autores ainda acrescentam;

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (CAVALCANTE; CALIXTO; KERR, 2014, p. 14).

Segundo Minayo (2004), a análise de conteúdo pode ser do tipo: das relações, de expressão, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Optamos por utilizar a análise de conteúdo do tipo categorial temática, como forma utilizada para a organização e tratamento dos dados para esta pesquisa, a qual funciona por desmembramento do texto em unidades e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos, tendo como referências os estudos de Bardin (2011) e Minayo (2004).

Dessa forma, se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) sugerem a organização dessas etapas como um roteiro didático para o tratamento dos dados, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Etapas da análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; Escolha inicial dos documentos; <p>Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas. Constituição do corpus: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> Exaustividade - dar conta do roteiro; Representatividade - dar conta do universo pretendido; Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; Preparação e exploração do material - alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Interpretações dos dados brutos (falantes); Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises; 	<ul style="list-style-type: none"> Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

A análise de conteúdo parte do princípio de que é necessário a definição de uma estrutura para os elementos de tal conteúdo a fim de deixar claro suas características e significação, e através de conceitos e concepções para definir a elaboração, sistematização e organização dos dados.

Diante de tal quadro referente a organização das etapas para a análise de conteúdo, definimos o quadro de categorias onde será explicitado as questões relacionadas a organização do que aparece no texto da proposta curricular de

Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental. Desta forma, descrevemos no Quadro 2:

Quadro 2 – A Organização da Proposta Curricular de Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar – Ensino Fundamental.

CATEGORIAS ANALITICAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	Dados empíricos
CURRÍCULO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Concepção de Currículo	
		Papel da Educação Física escolar	
		Histórico da proposta	
		Competências e Habilidades	
	ELEMENTOS DIDÁTICOS	Eixos temáticos/Conteúdos	
		Orientações Metodológicas	
		Conteúdos de Ensino	
		Avaliação	

As categorias elencadas para a construção do quadro acima foram selecionadas de acordo com suas recorrências ao longo da proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar no ensino fundamental.

3. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E AS TEORIAS CURRICULARES

O desenvolvimento humano se encontra em contínua evolução, e as experiências que vão sendo adquiridas surgem e vão se modificando através de um processo histórico, primordialmente da vida em sociedade. Esta que por sua vez surge em sua maior parte através do trabalho, onde o homem sente a necessidade de se comunicar com o outro, estabelecendo relações e trocas de conhecimentos.

O ser humano vai modificando suas atividades com o objetivo de saciar suas necessidades, que se ampliam e se diversificam. Cria objetos, instrumentos, roupas, bens materiais, habitações, máquinas,

etc. e esse progredir no tocante às coisas materiais traz inerente o desenvolvimento da cultura. (GOELLNER, 1992, p. 289).

Sendo essas atividades humanas consideradas aptidões adquiridas através da aquisição cultural das relações entre diferentes gerações. É que o sujeito produz sua consciência e personalidade em virtude da atividade e do mundo que o rodeia. Desta forma, ao trabalhar com a cultura corporal no componente curricular Educação Física Escolar, deve-se levar em conta que cada pessoa tem uma visão diferente da sua realidade. Sendo necessário trabalhar dimensões não apenas físicas, mas também as dimensões que abrangem as características mentais, sociais, emocionais e culturais.

Nesse sentido, A Educação escolar tem papel social extremamente importante no processo de humanização do estudante. É a partir da aquisição dos conhecimentos e da cultura que se possibilita o pensamento crítico ao indivíduo. Que por sua vez, se torna emancipado e assim se conduz o processo de humanização. A Educação Física como disciplina escolar, quando supera os paradigmas apenas de cunho tecnicistas, é fundamental na construção desta humanização. Sendo esta enquanto

Conteúdo curricular que pode romper com a educação escolar unilateral ao contemplar o movimento humano como forma de expressão carregada de simbolismo e historicidade e entender o ser humano não apenas frente ao seu aspecto biológico, mas sim como um ser biológico-social. Concepção essa que tem como pano de fundo a compreensão acerca da atividade e da sua importância frente ao desenvolvimento do ser humano. (GOELLNER, 1992, p. 5).

A Educação escolar é garantida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como direito de todos os cidadãos, sendo necessária em todas as etapas de escolarização a articulação e sistematização dos conhecimentos vivenciados. Desta forma, se faz necessário tanto uma atenção maior acerca da Educação Física como componente curricular, mas também para a prática docente. Pois, ao longo da escolarização, os estudantes se deparam com desafios ainda desconhecidos e que podem afetar diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Podemos citar como tais desafios a construção de novos conhecimentos, rotinas, horários, a necessidade de compreensão, processos avaliativos, entre outros.

É evidente que a educação é afetada por diversos fatores que surgem em cada etapa escolar. A evasão escolar e exclusão são os fatores mais evidentes. Tendo em vista que os maiores índices de repetência ocorrem nas séries iniciais. Podemos

salientar que em escolas que trabalham com uma perspectiva mais tradicional essa exclusão é fartamente encontrada. Uma vez que, as mesmas têm como centralidade processos avaliativos que acabam por segregar os estudantes considerados bons, daqueles considerados incapazes ou não dedicados. Seguido ainda de uma falta de cuidado em relação ao trato com a transmissão de conteúdos em que os alunos quem devem se adequar e suas relações hierárquicas.

Essas ações e tantas outras de viés tradicional afetam diretamente na qualidade da educação que tem seus efeitos para além do ambiente escolar. Uma vez que acaba por comprometer também a sociedade, por agir diretamente na formação humana por meio do trabalho pedagógico. Perpetuando conhecimentos e construções de sociedade através de interesse que atuam e estão permanentemente na escola e na sociedade, inibindo a criticidade e as transformações de realidade.

Jacomini (2009), em seus estudos, afirma que a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. E ainda que, a educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos. Tendo em vista que, as instituições de ensino e educadores precisam superar organizações de ensino fragmentadas e pautadas em procedimentos de avaliação de segregação.

Atendendo a diversidade e processos individuais de desenvolvimento e construção de conhecimentos. Tendo um processo educativo contínuo, de forma crítica e sem deixar de tratar os marcadores sociais como os de gênero, raça, etnia, religião, classe social, de direitos humanos em geral. Construindo então processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais distintos.

Reconhece-se, assim, sua importância no processo de humanização do homem. No entanto, uma educação que dê conta do desenvolvimento do humano-genérico não é algo dado pelo importante fato de ser reconhecida como direito e, em certa medida, garantida pelos Estados. É necessário que o processo educacional escolar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações sociais democráticas. (JACOMINI, Márcia, p.559).

Saviani (2003) reafirma isto quando fala sobre a função social da escola. O mesmo diz em sua obra acerca da pedagogia histórico crítica que a escola deve organizar-se e propiciar aos alunos a humanização, e isto só é possível a partir da apropriação do saber científico, e que este currículo corresponde ao conhecimento organizado e sistematizado da escola básica.

Portanto, para que a escola cumpra essa sua função social os professores têm um papel fundamental nessa construção do conhecimento científico do aluno. Para isso, é preciso se ter um planejamento, selecionar os conteúdos, objetivar o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar, a forma que vai se ensinar, dentre outras questões relevantes dentro deste processo. É durante esse processo que os documentos norteadores colaboram para essa tarefa pedagógica do professor.

No texto intitulado “Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético” escrito por Ana Marsiglia, Lígia Martins e Tiago Lavoura (2019), trata da questão da didática histórico-crítica e de como esta contribui no processo de construção de fundamentos críticos para o chão da escola e de como a pedagogia Histórico Crítica auxilia o trabalho educativo e que de acordo com o texto esse trabalho tem uma intencionalidade devido às relações sociais que são travadas no cotidiano. Além disso, o trabalho educativo é capaz de promover a transformação social através da mediação da pedagogia histórico-crítica.

Para que aconteça essa transformação social a autora Ana Marsiglia (2018), atenta para a questão da contradição existente entre a alienação e a formação humana, uma vez que, se faz necessário que a escola opere a favor da formação humana e da consciência dos alunos, consciência esse atributo do psiquismo, e que também seja contra a alienação dos mesmos.

A partir dessas definições percebemos que a educação tem um papel fundamental para a formação humana. A Educação Física escolar, ainda que não seja tão valorizada, exerce uma função essencial nesse processo, uma vez que a disciplina colabora para o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, tornando-os indivíduos críticos, capazes de entender a sociedade em que vivem e de transformá-la, bem como suas relações de poder, despertar desejos pelas atividades físicas, desenvolver a relação interpessoal, dentre tantas outras.

Portanto, se faz necessário que o professor de Educação Física escolar tenha total autonomia durante a sua prática pedagógica, a fim de que os alunos não se tornem indivíduos alienados. É indispensável que durante as aulas, o professor sempre busque problematizar o conteúdo tratado com os dados da realidade, a fim de despertar a criticidade e desenvolvimento do aluno.

Ainda nesse sentido, o currículo escolar se faz bastante importante e precisa ser bem elaborado para que a prática pedagógica do professor tenha êxito. É

importante mencionar o currículo porque este também lida com a organização do conhecimento, no que diz respeito a sua seleção, organização e sistematização. O currículo escolar não pode ser fragmentado, precisa ser amplo e integrado e que atenda ao conhecimento necessário para a formação do indivíduo em suas várias dimensões.

O debate sobre Currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação. Um Currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Pelo contrário, a construção de um Currículo demanda: a) uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) a compreensão de que o Currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; c) conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro (disputa de poder pelos grupos) (LOPES, 2006).

3.1. SOBRE O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS

O desenvolvimento curricular tem se firmado nas últimas décadas, como uma área científica própria, no âmbito das Ciências da Educação. Porém, antes de apresentar algumas reflexões referentes ao currículo no campo da Educação Física, é necessária uma breve introdução no que se refere às teorias do currículo. O que é uma teoria? Como surgem as teorias do currículo? O que distinguem as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas?

De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 1.829), teoria é um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica. Em geral, está implícita a correspondência entre a “teoria” e a “realidade”, pois a teoria pensa e reflete sobre a realidade existente. Entende-se a teoria como um elemento de reflexão sobre determinado fato, a qual submetida a determinadas regras representa “[...] uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede.”. (SILVA, 2016, p. 11).

No entanto, quando se discute currículo, várias compreensões são atribuídas por mais diversos autores sobre suas teorias. Comungando com Silva (2016), o currículo é um objeto que precede a teoria, portanto, faz-se necessário que o entendamos para que possamos descrevê-lo, explicá-lo e analisá-lo

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, p.1).

Pela etimologia, “currículo” é uma palavra que vem do latim que significa “pista de corrida”, portanto pode-se dizer que seria o percurso, a trajetória daquilo que nos tornamos. Pacheco (1996, p. 16) afirma que O lexema currículo, proveniente do ético latino currere, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra. Mas, o currículo é mais que isso, visto como resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir , precisamente o currículo (SILVA, 2016, p.15).

Lopes (2006), Silva (2016) e Sacristán (2000) afirmam que o currículo é processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno. Essas reflexões devem orientar a ação dos profissionais da educação quanto ao currículo, além de estimular o valor formativo do conhecimento pedagógico para os professores, o que realmente nos importa como docentes. Sendo assim, conhecer as teorias sobre o currículo nos leva a refletir sobre para que serve, a quem serve e que política pedagógica elabora o Currículo.

Os estudos curriculares se iniciaram através do movimento da Escola Nova no Brasil. Tornando-se, ao longo do século XX, um campo de estudo e pesquisa (MOREIRA; SILVA, 1995). Partindo da necessidade de se saber o que deveria ser ensinado, e assim como afirma Vieira Junior, Goes, Monteiro (2014, p. 293) “nessa trajetória, em especial, a partir dos anos setenta, questionamentos, relacionados ao poder, à ideologia, à cultura e, mais recentemente, à seleção de conteúdos, à hierarquia dos saberes escolares, à interdisciplinaridade, dentre outros, vêm sendo abordados”. Ou seja, a necessidade não era apenas em saber o que deveria ser ensinado, mas também como abordar tais conhecimentos diante de amplas discussões em torno da educação.

Todas estas discussões em torno do que iria ser ensinado e em tudo o que se dizia a respeito da educação, se deu pelo fato de que o surgimento da Escola Nova foi em um período em que o país passava pelo processo de industrialização. Período em que surgiram as primeiras fábricas no Brasil, aumentando o crescimento dos centros urbanos e de consumidores, ocasionando conseqüentemente uma demanda maior para a mão de obra na produção dos bens de consumo. Portanto, todos estes fatores atingiram de forma direta a escola, que por sua vez tinha como função social a resolução de problemas, e que neste caso era a falta de mão de obra para as produções.

É em torno deste contexto que “surgem dois movimentos, o eficientíssimo e o progressivíssimo. Na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo” (LOPES, CASSIMIRO, 2011, p. 23). As autoras ainda destacam que para os progressistas, “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrializada e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e industrializada” (LOPES, CASSIMIRO, 2011, p. 23).

Tendo como referência principal do progressismo, John Dewey. Já o eficientíssimo tem como referência principal Ralf Tyler, onde o mesmo possui uma abordagem linear e administrativa. O eficientíssimo defende um currículo científico baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. As teorias tradicionais consideram-se neutras, científicas e desinteressadas, as críticas argumentam que não existem teorias neutras, científicas e desinteressadas, toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder.

O conceito de currículo inicialmente tinha sentido estrito de matéria. Após a publicação do livro “The child and the curriculum” de John Dewey em 1902, a definição enriqueceu a partir de críticas ao currículo utilizado nesta época. Começou-se então a discutir a construção de um currículo que, diferentemente do utilizado, levasse em consideração os interesses do aluno. Percebe-se assim a ampliação do sentido dado à noção de currículo para além da matéria, incorporando a dimensão do ensino e da aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011).

Com o passar dos anos, o currículo escolar foi sendo cada vez mais debatido nas políticas públicas educacionais, sendo cada vez mais visto e trabalhado como uma ferramenta fundamental de mudanças na educação e na sociedade. Segundo Lopes e Macedo (2011), é quase impossível definir o que é o currículo. Uma vez que,

o mesmo é múltiplo de sentidos e significados. Além disso, ao longo da história da educação o currículo vem tendo diversas mudanças em sua estrutura e teorias. Teorias estas que são vastas, e que através de seus fundamentos e pressupostos definem o currículo e conseqüentemente qual estudante e sociedade se pretende formar.

Várias são as questões levantadas no campo curricular sobre como é instrumentalizada e realizada sua ação, quais sejam: “Que conhecimento deve ser ensinado?”, “Por que ensinar esses conhecimentos e não outros?”, “Que cidadão se quer formar?”, “Como ensinar?”, “O que os estudantes precisam aprender?”, “O que é o currículo?”, “Qual é a sua utilidade”? As respostas para as várias perguntas que possam surgir estarão vinculadas às concepções de Educação, Homem e sociedade, as quais são historicamente construídas. Não existe apenas um conceito de currículo, pois existem várias definições de diferentes autores e teorias construídos de acordo com determinados contextos culturais.

Como sabemos as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (SILVA, 2016, p.13). É preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2016, p.17).

3.2. As teorizações Curriculares

Para Silva (2016) é importante entender o significado de teoria como discurso ou texto político. Uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. De acordo com esse autor, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo.

As propostas curriculares estão fundamentadas em teorizações curriculares que podem ser classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma destas vertentes traz consigo uma definição de currículo e quais objetivos os mesmos

propõem.

3.3. Teorias Curriculares Tradicionais

A teoria tradicional de currículo, segundo SILVA (2016), se baseia em um currículo que busca a neutralidade, tendo como objetivo principal promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e acadêmica. Sendo um currículo que defende uma educação baseada em modelos tradicionais cujo não tem como seus objetivos discutir sobre as instituições de ensino e nem sobre questões sociais.

Esta teoria teve como principal teórico John Franklin Bobbitt (1876-1956), onde o mesmo defendia a ideia de que a escola deveria funcionar da mesma forma que as indústrias e as grandes empresas comerciais. De acordo com Silva (2016, p. 23-24), as respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras. Onde o mesmo colocava o currículo nos moldes do sistema capitalista, onde tinha objetivos centrados em questões técnicas, de monitoramento e controle.

A teoria tradicional predominou até a década de 1960, até o surgimento das teorizações curriculares críticas. Desta forma, podemos dizer de forma sucinta que nas teorias tradicionais, o currículo tem seus conteúdos e objetivos pautados na resolução de problemas econômicos de uma sociedade capitalista através do alcance de resultados esperados. Sendo concebido como instrumento de organização pautado simplesmente na técnica de forma pretensamente neutra em relação aos objetivos da educação.

As teorias tradicionais de currículo são baseadas em modelos tradicionais cuja discussão não visa problematizar as instituições de ensino, tampouco os processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva produz um apagamento acerca das questões econômicas, políticas e culturais que culminam na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados, excluindo as discussões sobre a estrutura social que determina aquilo que deve ou não ser ensinado e os porquês dessa seleção.

De modo geral, esse modelo de currículo está centrado em questões técnicas e é baseado numa perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no

processo educacional. Assim, pode-se dizer que as teorias tradicionais colocam o currículo nos moldes do sistema capitalista, como dissemos anteriormente. Nas palavras de Silva (2016, p. 148): O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista.

O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. Dessa forma, vale salientar que as teorias tradicionais se desenvolvem nos moldes do sistema capitalista baseados na reprodução, no controle e monitoramento da produção. Conforme escreve Silva (2016, p.30) “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” que colocadas no interior do processo educacional produziam práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo, pensando, aqui, o modelo de controle dos Aparelhos Ideológicos do Estado, em particular, o Aparelho Ideológico Escolar (SILVA, 2016).

3.4. Teorias Curriculares Críticas

As teorias curriculares críticas surgiram a partir de movimentos sociais em 1960. Estes movimentos discutiam sobre as formas de opressão em que a sociedade passava, e que muitas dessas eram as razões pelo qual a desigualdade social se tornava tão grande. Tais movimentos eram;

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2016, p.29).

Diferentemente das teorizações tradicionais, nas teorizações críticas se acredita que o currículo não pode ser neutro. Que o mesmo sempre tem uma intencionalidade. Desde forma é uma teoria que questiona o conhecimento curricular tanto em relação a forma que o mesmo é passado, mas também o porquê que alguns conhecimentos são selecionados para o ensino escolar e outros não. Nesta perspectiva se destacam alguns autores, sendo eles Michael Young (Nova Sociologia da Educação), Michael Apple (Relação entre conhecimento e poder), Paulo Freire

(Educação popular), e Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos) (LOPES; MACEDO, 2011).

Tais teóricos defendiam a ideia que de a escola era o local onde o capitalismo se debruçava afim de reproduzir suas ideologias e alcançar seus objetivos diante da construção de uma sociedade, visto que na escola o sujeito produz a sua consciência e personalidade para então se conduzir o processo de humanização. Sendo assim, a escola e o currículo se constituem como cenários perfeitos para reproduções ideológicas.

As teorias críticas se propuseram a discutir qual o real papel do currículo na educação. Para Silva (2016);

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA,2016, p. 23-30).

Diante da compreensão crítica de currículo, este não é uma listagem de conteúdos que são considerados desejáveis e válidos serem ensinados, mas que estes envolvam as experiências cotidianas, as práticas pedagógicas e os processos de avaliação dos sujeitos nele envolvidos. Na concepção crítica, o currículo também é compreendido como elemento que constrói a identidade e a multiplicidade de conhecimentos. A escola, por ser um espaço que proporciona múltiplos conhecimentos, constitui um poderoso artefato para reflexão, observação, diálogo e interação.

3.5. Teorias pós-críticas

Contrariamente às teorias críticas, as teorias pós-críticas acreditam que o currículo está diretamente ligado ao processo de formação pelos quais nós tornamos o que somos, sendo uma teoria que defende que o currículo deve abordar temas como a diversidade de cultura.

Tal teorização se iniciou na década de 1960 e 1970, e aponta a direção política do processo de formação humana que muitas vezes se encontra de forma implícita nos documentos e práticas curriculares.

Na visão pós-crítica, o qual é posterior às teorias críticas, o currículo é entendido para além da construção de significados e valores culturais, mas como o local onde se produzem significados e valores sociais, políticos, econômicos, históricos, ou seja, um construtor de identidades.

Nesse sentido, Goodson (1995, p. 25) levanta estes questionamentos:

Que tipo de educação está sendo visado quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado? É aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre definição e construção de currículo? Quando a investigação se limita à realização imediata de conhecimento sobre a matéria escolar, existe grave perigo de perpetrar uma miopia, que prejudicando a visão dos alunos sobre a sala de aula, inevitavelmente obscurece e mistifica um componente fundamental na complexidade da vida em sala de aula.

Diante de uma concepção pós-crítica se estabelece a ideia de currículo como emancipação social, no qual a escola é o espaço onde se constrói identidade e se estabelece diferentes trocas de saberes. Compreendo que o currículo não seja somente uma lista de conteúdos a serem transferidos, assim como afirma as teorias críticas, mas que dialogue com questões de gênero, raça, etnia, religião, sexo, diferenças culturais, as quais são tão influentes nas relações que vivemos.

O currículo estabelecido nas escolas é o responsável pelas escolhas dos conteúdos selecionados e este é utilizado como procedimento de controle das práticas educativas. Assim, “[...] a experiência de aprendizagem que significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles que é objeto.” (SACRISTÁN, 2006, p. 311). Entendemos que o currículo nas escolas deve promover a relação professores e estudante e que estes sejam percebidos como sujeitos ativos, construtores do seu conhecimento e não apenas meros executores de conhecimentos estabelecidos por aqueles que detém o poder de selecionar o que se considera desejável.

Entendendo, assim, que a ação do professor exige trocas dialógicas, com o objetivo de promover questionamentos e oportunidades de discussões críticas em que os sujeitos envolvidos no processo educacional construam coletivamente sua cidadania, seus pensamentos, seus sentimentos, sua identidade.

Nesse sentido, o currículo através de cada teorização curricular que o mesmo esteja pautado, irá definir uma compreensão sobre a educação e de sua função social sobre qual o tipo de homem e sociedade se quer formar, das relações políticas, econômicas e culturais. “As teorias curriculares, sob influência das tendências críticas,

chegam ao campo da Educação Física por meio de diferentes entendimentos, pelos quais são elaboradas proposições pedagógicas para dar legitimidade à área” (PAIVA, 2017, p. 48).

Para Silva (2016) é importante entender o significado de teoria como discurso ou texto político. Uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. De acordo com esse autor, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo. Como sabemos as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (SILVA, 2016, p.13).

É preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2016, p.17).

4. ANALISANDO A PROPOSTA CURRICULAR DE PERNAMBUCO

A atual proposta curricular de Pernambuco, denominada “Currículo de Pernambuco”, se configura como documento de referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projetos político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino de Pernambuco.

Na especificidade da construção da proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental, destacamos que a mesma foi feita através da colaboração de professores de Universidades públicas, particulares e de autarquias municipais, professores de redes municipais, rede estadual e das escolas privadas, representantes do Conselho Estadual de Educação, da UNCME, do SINEPE/PE (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco), de colaborações advindas de seminários regionais e sugestões por meio da plataforma digital. Além dos redatores, coordenadores das etapas da Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, articulador municipal e coordenadores estaduais, os quais atuaram de forma mais efetiva no processo de construção do documento curricular (PERNAMBUCO, 2019).

A participação das escolas de Redes municipais, estaduais e privadas teve fundamental importância para a contribuição do currículo no que se refere às características da cultura, economia, e sociedade de Pernambuco. Com o propósito de que o documento conseguisse contemplar de forma efetiva a identidade do Estado. Toda esta equipe foi constituída através do apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC), de acordo com a portaria nº.331, de 05 de abril de 2018, publicada no Diário Oficial da União (PERNAMBUCO, 2019).

O documento curricular de Pernambuco é fruto de articulações;

Este documento curricular é fruto de uma articulação entre a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE). Tem por base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (2012), que atendem ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental, homologada em dezembro/2017. (PERNAMBUCO, 2019, p.15).

Anteriormente a publicação do documento curricular de Pernambuco, conforme Pernambuco (2019), o Estado já dispunha de documentos orientadores que apontavam a construção de currículo e posteriormente serviram para a construção dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco em 2013. Sendo eles, a Base Nacional Comum Curricular para as Redes públicas de ensino de Pernambuco - BNCC (2008) e as Orientações Teórico-Metodológicas para o ensino fundamental - OTM (2008).

O Currículo de Pernambuco em sua área destinada para o componente curricular da Educação Física escolar para o Ensino Fundamental, é organizado em 4 subcapítulos. Sendo eles; a Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais; Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental e Organizador Curricular. Além desses capítulos, se tem um breve recorte sobre o ensino da Educação Física no Brasil em relação ao seu conceito de cultura e na delimitação de conteúdos/saberes escolares considerados específicos à disciplina de Educação Física escolar.

As áreas de conhecimento do currículo se dividem em: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Ensino Religioso, Linguagens e Matemática. Sendo a utilizada para esse estudo onde procuramos identificar quais os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola, e como critério de inclusão, o currículo de Pernambuco mais recente do ano de 2019 em sua área de linguagens para o Ensino Fundamental, onde a mesma contempla a

Educação Física como seu componente. Sob justificativa de que a Educação Física em sua prática faz uso das práticas corporais como manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem seu objeto de estudo denominado Cultura Corporal de Movimento (PERNAMBUCO, 2019).

Como descrito anteriormente, este trabalho surgiu a partir da necessidade de aprofundamento de uma pesquisa anteriormente já realizada, e intitulada *“PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS: atualidade política e impactos na educação física escolar”*. Durante a pesquisa foi possível realizar o mapeamento das propostas curriculares de todos os Estados brasileiros que se encontravam disponíveis de forma online nos respectivos sites das Secretarias de Educação de cada Estado. Porém, agora nos propomos a analisar de forma mais aprofundada apenas com o currículo de Pernambuco, em sua parte do documento referente ao ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental.

A pesquisa anteriormente citada teve como objetivo identificar os pressupostos teórico-metodológicos fundamentados nas teorizações curriculares, educacionais e pedagógicas das propostas de cada Estado. Tendo como marco cronológico os anos de 2013-2018, na intenção de mapear os dados mais atuais acerca da temática abordada, haja vista que o estudo de SOUZA JÚNIOR (2016) já apresentou o mapeamento dos anos de 1990 a 2013.

Ao analisarmos o currículo de Pernambuco, foi possível verificar que ao tratar de teorias curriculares, o mesmo não se compromete em anunciar a proposição metodológica que se baseia o ensino da Educação Física para o Ensino Fundamental caracterizando então, uma falta de posicionamento político do mesmo. Esta falta de informação no documento, além de não deixar clara a perspectiva de formação humana e de sociedade que o mesmo se aproxima, acaba por colocar aos professores mais um desafio, sendo este, o de ter uma autonomia diante de suas atividades pedagógicas.

No que se refere ao histórico da proposta, o documento destaca as bases legais em que se ancora para reafirmar a Educação Física escolar como obrigatória enquanto componente curricular;

Os referidos avanços foram reconhecidos e legitimados no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, Art. 268), que a (re) define como Componente Curricular obrigatório

da Educação Básica; e ratificados na elaboração de documentos oficiais (nacionais, regionais e locais), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Teóricometodológicas (PERNAMBUCO, 2008) que a situam na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com o intuito de estabelecer um currículo minimamente delimitado, sob a égide do conceito de cultura, que contemple os saberes escolares característicos e identitários à prática social/ pedagógica deste componente curricular (PERNAMBUCO, 2013a e 2013b). (PERNAMBUCO, 2019, p. 257; 258).

Além das bases legais citadas a cima, o documento também se debruça sobre a BNCC para a sua construção. Uma vez, que a mesma é referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. O próprio documento da BNCC em seu texto afirma que se constitui como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07).

Porém, é possível afirmarmos que a Base Nacional Comum Curricular não trabalha através de uma concepção crítica, e tal posicionamento gera diversas consequências indesejáveis na formação educacional dos estudantes quanto como cidadãos. Tal afirmação se dá por diversos pontos que podemos abordar ao decorrer do próprio documento da BNCC, onde o mesmo se encontra pautado no eficientíssimo tecnocrata de Tyler (apud Neira, 2018, p. 217). Segundo Neira (2018), é possível afirmar que

A BNCC retrocede política e pedagogicamente. O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da educação física. (NEIRA, 2018, p. 222).

Para tanto, o documento da BNCC ainda

Para abarcar tantas frentes, o documento recupera a tipologia dos conteúdos proposta por Coll (1997) quando coloca as aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (Brasil, 2017, p. 8).

Podemos a partir de então, destacar que o Currículo de Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar, também evidencia o uso de habilidades e competências ao afirmar

É dessa forma que o Componente Curricular Educação Física busca, mediante articulação entre habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e organização do trabalho pedagógico voltado para a tematização de cada Unidade Temática em seus respectivos objetos de conhecimento, estimular o senso crítico, a autonomia e o protagonismo da compreensão e do usufruto das práticas corporais que compõem seu universo cultural (DARIO, 2003; REIS, 2002, RODRIGUES, 2015 apud PERNAMBUCO, 2019, p.262).

Contudo, defendemos aqui uma educação que não esteja baseada em simples habilidades e competências. Que seja esta, uma educação que promove a criticidade da realidade, que esteja totalmente voltada para a autonomia, e desenvolvimento dos estudantes. O que se faz contrário a determinação de habilidades e competências, que busca apenas uma aprovação ou análise de resultados esperados.

As habilidades e competências acabam reduzindo as possibilidades pedagógicas tanto do professor, quanto do aluno que acaba por ter um ensino pautado apenas em saciar as necessidades de uma sociedade capitalista. Podendo definir as mesmas assim como afirma Duarte (2001) é a formação de competências necessárias à adaptação dos indivíduos na sociedade contemporânea.

A Educação Física escolar se encontra no caderno Linguagens do currículo de Pernambuco, e tal colocação é justificada no documento da seguinte forma;

A inserção da Educação Física na área de Linguagens reflete a relevância hoje atribuída ao movimento corporal humano como instância de comunicação, de interações recíprocas mediante expressões (significação e ressignificação) de gestos corporais culturalmente construídos, legitimados, reconhecidos e compartilhados como expressões das linguagens. (PERNAMBUCO, 2019, p. 258).

É possível identificar facilmente a falta de preocupação na construção do documento quando se refere a área de Educação Física. Uma vez que, o número de páginas e contextualização no mesmo é extremamente inferior as outras disciplinas que a área de linguagens contempla. Sendo elas, a Língua Portuguesa, Língua inglesa e Arte. Além disto, é possível identificar no documento que existe uma falta de tratamento de habilidades que problematizem marcadores sociais das diferenças de gênero, raça, etnia, religião, classe social, sexualidade, dos direitos humanos em geral.

No que se diz respeito ao papel da Educação Física escolar, o documento afirma o seguinte:

O ensino de Educação Física na escola trata, então, da compreensão, (res) significação e usufruto das práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem o objeto de estudo deste Componente Curricular então denominado Cultura Corporal de Movimento. Situada na área de Linguagens, a Educação Física tem como pressuposto abordar tais conhecimentos, referendando-os em competências relacionadas à sua compreensão, exploração e valorização como construções humanas significativas e relevantes ao processo de comunicação ao longo da história (ELIAS, 1994). (PERNAMBUCO, 2019, p. 258).

Tendo seus eixos temáticos abordados da seguinte forma

O reconhecimento da linguagem corporal como dimensão expressiva da constituição de saberes escolares derivados das práticas corporais destaca a centralidade do conceito de cultura que ora define a prática pedagógica da PÁGINA 259 Educação Física nas escolas como não apenas a constituição e a consolidação dos saberes escolares a serem abordados por este componente curricular, materializados nas Unidades Temáticas Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura. (PERNAMBUCO, 2019, p. 259).

Nas menções que o documento faz sobre dos temas da Cultura Corporal (Luta, Dança, Esporte, Ginástica e Jogo), percebemos os diferentes entendimentos acerca da Educação Física como um componente curricular que se ocupa de uma grande área da cultura denominada "Cultura Corporal".

Ou seja, quando aparece na proposta curricular da Educação Física – Luta, Dança, Esporte, Ginástica, Jogo – o entendimento é de que o estudante vai aprender tanto sobre o significado de cada um desses fenômenos nas diferentes culturas, como também, compreender sua expressão por meio de seus mais variados tipos e modalidades.

Quando esses fenômenos aparecem no plural (Lutas, Danças, Jogos...), como é visto no documento curricular de Pernambuco para a Educação Física no Ensino Fundamental, o entendimento da cultura corporal se resume à compreensão de um tipo de luta, de um tipo de dança, de uma modalidade esportiva, o que identificamos como uma limitação da proposta. Além disto, apenas no fenômeno Esportes (no plural, como mencionado no documento), se tem uma preocupação em relação a necessidade de problematização acerca da sua história. Deixando de lado o arcabouço histórico de todos os outros temas da Cultura Corporal, que acabam por se restringirem apenas a prática.

Em relação aos objetivos da Educação Física, identificamos também que há uma pluralidade teórica em sua indicação na proposta, acontecendo inclusive, contradições entre eles. Então, esta área do conhecimento tem como finalidade na escola, desde o desenvolvimento das habilidades motoras, da formação de hábitos saudáveis, da formação do cidadão crítico, até no que consideramos ser o objetivo desta, o domínio do conhecimento cientificamente elaborado acerca da cultura corporal.

Ao buscar reconhecer em nossos estudos, as mais diferentes metodologias do ensino existentes no contexto da Educação Física escolar, identificamos ser a “Crítico-Superadora” a que mais avança, por toda sua organização curricular, o que a diferencia das demais. Esta metodologia apresenta de forma bastante clara, seus fundamentos teóricos (filosóficos, históricos, psicológicos e pedagógicos), bem como seus desdobramentos metodológicos, favorecendo a compreensão do professor de como, numa perspectiva crítica do conhecimento, é possível colocar em prática essas teorias. Desse modo, apresenta os objetivos da área, os temas da cultura corporal e conteúdos de ensino, bem como o processo avaliativo.

Temos como problemática deste estudo a seguinte indagação; Qual a teorização curricular que fundamenta o currículo de Pernambuco para o ensino da Educação Física na escola? Ao final de nossa análise podemos destacar que o currículo do Estado de Pernambuco para o ensino da Educação Física no nível escolar fundamental, apesar de não anunciar em seu documento, se aproxima de uma perspectiva de cunho tradicional, por abordar em sua proposta uma perspectiva da Educação Física voltada ao desenvolvimento das habilidades motoras e da saúde por meio da descrição dos conteúdos, não dissertando sobre o papel social da área, tendo o papel da Educação Física apenas como contribuinte para o desenvolvimento de competências e habilidades que restringem o real papel da Educação Física a “aprendizagens essenciais”.

Tal aproximação do documento curricular com uma perspectiva de cunho tradicional gera impactos significantes nos estudantes e na sociedade. Afinal, seja através do currículo explícito, seja através do currículo oculto, podemos transmitir símbolos, concepções, conhecimentos e atitudes próprios da cultura a ser sistematicamente pensados.

A finalidade do currículo crítico é o inverso do currículo tradicional; este último tende a “naturalizar” os acontecimentos; aquele tenta obrigar os estudantes a que

questione as atitudes e comportamentos que considera “naturais “. O currículo crítico oferece uma visão da realidade como processo mutante contínuo, cujos agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condição de realizar sua transformação. A função do currículo não é “refletir “ uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que poderiam ter sido diferentes.

Um indício marcante no Currículo de Pernambuco que nos leva a afirmar também sua aproximação ao contexto mais tradicional de ensino, está ligado a negação dos princípios críticos apresentados nas propostas curriculares que o Estado teve anteriormente, baseado no que se tem de mais avançado para o ensino da Educação Física na escola (PAIVA, 2017), a Perspectiva Crítico-Superadora, embora citado no contexto histórico da proposta.

No campo das proposições pedagógicas da Educação Física escolar, a Metodologia Crítico-Superadora chegou ao final dos anos 80 ao início dos anos 90, em busca superar o tecnicismo das aulas. Essa metodologia busca analisar a sociedade, identificando de que forma a mesma pode influenciar de forma direta na prática pedagógicas dos professores em sala de aula, superando uma perspectiva tradicional, e partindo para uma perspectiva crítica de apropriação de conhecimento, a partir da valorização dos conteúdos clássicos, da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico (PAIVA, 2017).

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2009, p. 50).

Portanto, a perspectiva Crítico-Superadora

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no

decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Aponta-se que a Metodologia Crítico-Superadora realiza reflexões pedagógicas sobre a cultura corporal, defende um ensino de metodologia sistematizada, atua de forma a tornar os sujeitos críticos e conscientes da sociedade em que vivem. Desta forma, desenvolve a identidade de classe nos estudantes de forma crítica.

Os documentos anteriores norteiam e orientam a prática-pedagógica, como por exemplo, as Orientações Teórico-Metodológicas do Estado de Pernambuco (OTM), os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCPE),. Tais documentos auxiliam a prática pedagógica do professor, e através destes documentos, são selecionados os conteúdos da Educação Física a serem trabalhados a partir das temáticas da cultura corporal que é uma concepção emergente da abordagem Crítico-Superadora e que na Educação Física escolar abrange seis principais temas. Sendo eles, a Ginástica, Luta, Dança, Esporte, Atletismo e Práticas Corporais de Aventura.

As Orientações Teórico-Metodológicas é um documento que norteia a prática pedagógica do professor, contribui de forma crítica e contextualizada a ação dos docentes da rede pública do estado, a fim de colaborar com a apropriação do conhecimento do aluno. Sendo um material construído a partir da realidade escolar e organizando a mesma pelo ensino através de ciclos, não o ciclo como uma forma de sistema de educação, mas sim, para o melhor entendimento e organização dos conteúdos por parte dos alunos.

No primeiro ciclo é o momento de identificação dos dados da realidade, o segundo ciclo é o da sistematização à iniciação do conhecimento científico, o terceiro ciclo é da sistematização desse conhecimento científico e o quarto ciclo, trata do aprofundamento e da sistematização do conhecimento. Daí então, o documento se debruça de forma sistematizada sobre o quando e como seria o ensino através da organização por ciclos, sendo os conteúdos da Educação Física embasados sob a visão da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, segundo a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco tem como objetivo a organização dos conteúdos por bimestres, bem como facilitar a organização pedagógica do professor,

com o propósito de que a partir do conhecimento prévio da temática a ser trabalhada em cada bimestre, o mesmo acaba por se planejar antes na seleção de alguns conteúdos a serem trabalhados. Então, cada temática desse documento vem cercada de conteúdos e cheios de expectativas de aprendizagens para que o professor desenvolva junto aos alunos.

A aula nessa abordagem segue alguns passos, começa com o resgate histórico do conteúdo e também da aula anterior, em seguida a contextualização do conteúdo, logo após vem a problematização do conteúdo em suas várias dimensões (gênero, raça, etnia, relações econômicas, inclusão, etc.) além de outros temas importantes para a formação de um indivíduo crítico. Após a problematização temos o confronto de saberes que é o momento em que o aluno confronta o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico e por fim, a avaliação final ou síntese avaliativa.

Essas etapas de aula são inspiradas na pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, e a abordagem em si, é fundamentada na sociologia de Karl Marx, o Materialismo Histórico Dialético. Essa base teórica trabalha com questões que envolvem o conhecimento do todo, e não das partes (fragmentadas), além de visar a formação por completo do ser humano, fazendo com o que o mesmo seja capaz de compreender e modificar/superar a sociedade em que vive.

A partir dos documentos norteadores da prática pedagógica docente, pode-se perceber que a escola apresenta uma função social tanto no que diz respeito à transmissão do conhecimento científico, bem como no processo de formação do indivíduo crítico.

Desse modo, a Educação Física pode ampliar o debate, trazendo os direitos humanos com base no compromisso com a cultura de promoção, proteção, defesa e reparação desses direitos. Afim de se constituir estudantes capazes de serem críticos diante da sociedade em que vivem e conseqüentemente intervir nela.

Diante disto, podemos afirmar que, quando a escola discute suas metodologias e objetivos, está definindo tanto a sua posição diante do mundo quando ao tipo de cidadão que deve atuar nele.

Estudar nossas propostas curriculares, bem como as teorias do currículo e tendências pedagógicas é importante para que possamos entender nossa prática e suas conseqüências aos alunos e docentes. Para defini-lo se faz necessário discutir a serviço de quem a escola está.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a proposta curricular de Pernambuco para o ensino da Educação Física escolar, permitiu um olhar sobre o currículo não só como uma ferramenta de orientação curricular, mas sobretudo para o seu papel político e social.

O currículo vai para além de um simples documento orientador. Ele é tudo aquilo em envolve o trabalho pedagógico, é tudo aquilo que acontece de forma implícita e explícita na sala de aula e em torno dela, é uma ação pedagógica coletiva. Por mais além, o currículo é definidor de que sujeito e sociedade que se pretende formar através do conhecimento e da forma que o mesmo é passado.

A Educação Física escolar tem fundamental importância ao tratar da formação do sujeito para a sua participação de forma crítica na vida em sociedade. Para tanto, a mesma deve se encontrar não apenas como uma disciplina posta para atingir resultados, mas se fundamentar em uma concepção de homem e de sociedade, tendo suas ações pautadas em relações políticas e sociais.

O sistema educacional concebe a função social da escola, uma vez que se torna um campo constituído de intencionalidades, ora numa perspectiva mais tradicional, ora numa perspectiva mais crítica. Sendo esta última, uma educação pautada em uma perspectiva crítica é a que almejamos, pois, esta tem como finalidade a formação de um sujeito crítico, capaz de intervir nas relações sociais, econômicas e culturais a fim de refletir de forma crítica sobre elas para que então o mesmo possa superá-las.

Diante disto, esperamos que outros estudos possam dar profundidade as análises aqui apresentadas, afim de enriquecer os estudos sobre currículo no campo da Educação Física na escola.

6. REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017
- CAVALCANTE, Ricardo; CALIXTO, Pedro; KERR, Marta. **Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan. / abr. 2014.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, p. 45, 2008.
- GOELLNER, Silvana. A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. >> GOELLNER, Silvana V. A categoria atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n.2, p. 288-295, 1992.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Tradução Attilio Brunetto. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. São Paulo: Objetiva, 2009.
- JACOMINI, Márcia. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. >> **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set. /dez. 2009
- JOCIMAR, E. L. et al. **Esporte e Sociedade**; 1ª edição; Brasília – DF; 2004

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a Cultura**. In: o desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, n.26, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Cassimiro. **Currículo, política, cultura**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n.2, p.33-52, jul./dez, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 set. 2021

MAINARDES, Jeferson. **Questões fundamentais de currículo: roteiro de aula, disciplina educação e currículo**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1697–1710, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>>. Acesso em: 29 set. 2021.

MARTINS, Lígia. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2018; 40 (3): 215-223.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1996.

PAIVA, Andréa. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: Contribuições para a prática pedagógica da educação física**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de Pernambuco / Universidade da Paraíba. Recife – PE.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações teórico metodológicas** – Ensino Fundamental e Médio: Educação Física. Recife: SEDE-PE, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina

Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.

RODRIGUES, D. A. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Journal of Physical Education, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. **Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural**. In Currículo sem fronteiras, v.13,n.3, p.125-142, Set; dez, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval; MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario Mariano; **Crítica Educativa. Sorocaba/SP, v.1, n.1 p. 163-217, jan./jun. 2015.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas**. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56f>>. Acesso em: 29 set. 2021.

SILVA, Maurício Roberto da. Prefácio. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.p. 13-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**.3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke; LACKS, Solange; SANTOS JUNIOR, Claudio Lira. Teorias e Práticas pedagógicas: realidade e possibilidade. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. (Orgs). **Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos**. Maceió: EdUFAL, 2011. p. 89-122.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange; SANTOS JR, Cláudio L. **Teorias e práticas pedagógicas**; realidade e possibilidades. In. CHAVES-GAMBOA, Márcia e SÁNCHEZ, 2011, p. 106.

TURATO, E. R. et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, jan. 2008.

TYLER R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo; 1974.

VIEIRA, Paulo; GOES, Flavia; MONTEIRO, Maria. **Reflexões no Campo do Currículo: A Proposta Curricular como Instrumento da Política Curricular Integrada a Uma Política Educacional**. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.2, p.291-296, Maio a Agosto de 2014.

7. APÊNDICE

QUADRO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO PREENCHIDO

CATEGORIAS ANALITICAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	DADOS EMPÍRICOS
CURRÍCULO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Concepção de currículo	<p>“Os referidos avanços foram reconhecidos e legitimados no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, Art. 268), que a (re) define como Componente Curricular obrigatório da Educação Básica; e ratificados na elaboração de documentos oficiais (nacionais, regionais e locais), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Teórico-metodológicas (PERNAMBUCO, 2008) que a situam na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com o intuito de estabelecer um currículo minimamente delimitado, sob a égide do conceito de cultura, que contemple os saberes escolares característicos e identitários à prática social/ pedagógica deste componente curricular (PERNAMBUCO, 2013a e 2013b)”. P. 257; 258</p> <p>“Verifica-se, assim, que a Educação Física como componente curricular tem por função abordar pedagogicamente esses conteúdos/ elementos culturais como conteúdos/ saberes escolares a serem ensinados e aprendidos na escola. Isso significa dizer que a agregação da noção de cultura ao ideário pedagógico/ epistemológico da disciplina Educação Física não substitui a dimensão anatomofisiológica que a precedera, mas sim que a envolve e amplia, incluindo-a em uma discussão e descrição conjunturais dos saberes (escolares) referentes ao corpo humano em movimento.” P.264</p>

		<p>Papel da educação física escolar</p>	<p>“O ensino de Educação Física na escola trata, então, da compreensão, (res)significação e usufruto das práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem o objeto de estudo deste Componente Curricular então denominado Cultura Corporal de Movimento. Situada na área de Linguagens, a Educação Física tem como pressuposto abordar tais conhecimentos, referendando-os em competências relacionadas à sua compreensão, exploração e valorização como construções humanas significativas e relevantes ao processo de comunicação ao longo da história (ELIAS, 1994).” p.258</p> <p>“A inserção da Educação Física na área de Linguagens reflete a relevância hoje atribuída ao movimento corporal humano como instância de comunicação, de interações recíprocas mediante expressões (significação e ressignificação) de gestos corporais culturalmente construídos, legitimados, reconhecidos e compartilhados como expressões das linguagens”. p.258</p> <p>“Verifica-se, assim, que a Educação Física como componente curricular tem por função abordar pedagogicamente esses conteúdos/ elementos culturais como conteúdos/ saberes escolares a serem ensinados e aprendidos na escola. Isso significa dizer que a agregação da noção de cultura ao ideário pedagógico/ epistemológico da disciplina Educação Física não substitui a dimensão anatomofisiológica que a precedera, mas sim que a envolve e amplia, incluindo-a em uma discussão e descrição conjunturais dos saberes</p>
--	--	---	---

			(escolares) referentes ao corpo humano em movimento.”. P.264
		Histórico da proposta	<p>“Os referidos avanços foram reconhecidos e legitimados no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, Art. 268), que a (re)define como Componente Curricular obrigatório da Educação Básica; e ratificados na elaboração de documentos oficiais (nacionais, regionais e locais), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Teórico-metodológicas (PERNAMBUCO, 2008) que a situam na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com o intuito de estabelecer um currículo minimamente delimitado, sob a égide do conceito de cultura, que contemple os saberes escolares característicos e identitários à prática social/ pedagógica deste componente curricular (PERNAMBUCO, 2013a e 2013b).” p.257; 258</p>
		Competências e Habilidades	<p>“É dessa forma que o Componente Curricular Educação Física busca, mediante articulação entre habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e organização do trabalho pedagógico voltado para a tematização de cada Unidade Temática em seus respectivos objetos de conhecimento, estimular o senso crítico, a autonomia e o protagonismo da compreensão e do usufruto das práticas corporais que compõem seu universo cultural (DARIDO, 2003; RODRIGUES, 2015)”. P.262</p>
	ELEMENTOS DIDÁTICOS	Eixos temáticos/Conteúdos	<p>“O reconhecimento da linguagem corporal como dimensão expressiva da constituição de saberes escolares derivados das práticas corporais destaca a centralidade do conceito de cultura que ora define a prática pedagógica da Educação Física nas escolas como não apenas a constituição e a consolidação</p>

			<p>dos saberes escolares a serem abordados por este componente curricular, materializados nas Unidades Temáticas Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura;”. P.259</p>
		<p>Orientações Metodológicas</p>	<p>“Nesse sentido, para o ensino fundamental, prevê-se, em Educação Física, o ensino dessas Unidades Temáticas a partir de uma organização progressiva dos conhecimentos que esteja devidamente contextualizada em função do tempo pedagógico destinado ao processo de construção das aprendizagens, à mobilização dos saberes discentes e à ênfase na compreensão das práticas corporais como produções culturais da humanidade como fundamento para a organização do trabalho pedagógico - à dinâmica sociocultural na qual se manifesta.” P.256</p> <p>“Nos anos iniciais, a valorização da ludicidade para o ensino-aprendizagem, resgatando as experiências vivenciadas na Educação Infantil e articulando-as de forma ativa, isto é, internalizando novas formas de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, possibilitando a construção de conhecimentos de forma progressiva e sistematizada, sendo repercutida e evidenciada, no processo de desenvolvimento desses estudantes.” P.261</p> <p>“Na fase dos anos finais, observa-se a dimensão do usufruto das práticas corporais sistematizadas em caráter de experimentação/ vivência, apropriação, aprofundamento, resignificação e reconstrução, situando-as histórica e socialmente na cultura humana em geral e dimensionando-as, como conhecimentos, na vida cotidiana dos estudantes em termos de (a) experimentação, (b) uso e apropriação, (c)</p>

			<p>fruição, (d) reflexão sobre a ação, (e) construção de valores, (f) análise, (g) compreensão e (h) protagonismo comunitário.” P.262</p>
		<p>Conteúdos de Ensino</p>	<p>“O reconhecimento da linguagem corporal como dimensão expressiva da constituição de saberes escolares derivados das práticas corporais destaca a centralidade do conceito de cultura que ora define a prática pedagógica da Educação Física nas escolas como não apenas a constituição e a consolidação dos saberes escolares a serem abordados por este componente curricular, materializados nas Unidades Temáticas Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura.” P 258;259</p> <p>“Unidade Brincadeiras e Jogos cabe a discussão das influências exercidas por determinados contextos e grupamentos sociais sobre a configuração de práticas de movimento corporal que não sejam rigidamente regulamentadas, considerando, para tanto, os seguintes objetos de conhecimento: (1) Brinquedos, brincadeiras e jogos populares (subdividido em brinquedos e brincadeiras populares); e (2) Tipos de jogos (subdividido em: jogos sensoriais; jogos populares; jogos de salão; jogos eletrônicos; jogos teatrais; jogos cooperativos e jogos esportivos).” P.260</p> <p>“Na Unidade Esportes, buscase discutir os processos e produtos de práticas corporais altamente regulamentadas em função de suas especificidades e classificação então delineadas por sua lógica interna em função do processo de esportivização, inclusive com relação a outras práticas corporais. Para tanto, seus objetos de conhecimento constituem-se em: (1)Saberes sobre o Esporte (subdividido em: a história dos esportes; a</p>

			<p>relação entre Jogo e Esporte e as dimensões sociais do esporte); (2) Esportes individuais (subdividido em: PÁGINA 260 esportes de marca e de precisão; esportes de rede/parede; esportes técnicocombinatórios e esportes de combate); e (3) Esportes coletivos (subdividido em: esportes de marca e de precisão; esportes de campo e taco; esportes de rede/parede; esportes técnico-combinatórios e esportes de invasão) (LUCENA, 2001).” P.260</p> <p>“ Na Unidade Ginásticas, o foco reside no estudo das diferentes compreensões que lhes foram atribuídas ao longo da história, chegando aos nossos dias com direcionamentos, também, diversos frente a suas instâncias de manifestação. Para tanto, o seu ensino compreende os seguintes objetos de conhecimento: (1) Saberes da ginástica (subdividido em: ginástica geral, conhecimentos sobre o corpo em movimento e a história da ginástica); (2) Ginástica e desenvolvimento humano (centrado na tematização das práticas de ginástica em suas dimensões/manifestações na atividade física, saúde, lazer e qualidade de vida); (3) Modalidades de ginástica (subdividido em: ginásticas de academia; ginástica esportivizada ou de competição e ginástica de conscientização corporal).” P.260</p> <p>“À Unidade Danças cabe a discussão voltada à dimensão expressiva das práticas de movimento corporal, que, prioritariamente marcadas pelos movimentos rítmicos, enfatizam o viés estético e simbólico de suas manifestações, considerando, para tanto, os seguintes objetos de conhecimento: (1) Danças do contexto comunitário e regional; (2) Danças do Brasil; (3) Danças de matriz indígena e africana;</p>
--	--	--	--

			<p>(4) Danças do mundo; (5) Danças urbanas e danças folclóricas regionais; e (6) Danças de salão, danças teatrais e dança contemporânea.” P. 260</p> <p>“Na Unidade Lutas, por sua vez, cabe o enfoque dos embates corporais caracterizados por situações de ataque e defesa corpo a corpo nas quais são utilizadas técnicas e táticas que visam a atingir, desequilibrar, imobilizar e/ ou excluir o oponente de um determinado espaço de disputa. Nesse caso, seu ensino compreende os seguintes objetos de conhecimento: (1) Lutas do contexto comunitário e regional; (2) Lutas de matriz indígena e africana; (3) Lutas do Brasil; e (4) Lutas do mundo. ” P260.</p> <p>“Na Unidade Práticas Corporais de Aventura, por seu turno, o foco encontra-se na experimentação de movimentos corporais realizados em contato com o ambiente, destacando neste contato a interação entre o ser humano que se movimenta, eminentemente espontâneo e frugal, mediante consideração dos seguintes objetos de conhecimento: (1) Práticas corporais de aventura urbanas; e (2) Práticas corporais de aventura na natureza. ” P.260;261.</p>
		Avaliação	<p>“O processo de avaliação das aprendizagens construídas funciona como mecanismo de problematização da ação pedagógica desenvolvida; sobretudo ao considerar como efetivação do processo de ensino e aprendizagem empreendido tanto os processos evolutivos quanto as aprendizagens específicas e características a cada fase desta etapa da escolarização básica (DARIDO, 2003; REIS, 2002 e RODRIGUES, 2015) ”. P.261</p>