

OS DEBATES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE CURRÍCULO

MARCOS CARNEIRO SILVA¹

Resumo

Neste artigo, será apresentado um mapeamento dos debates entre as teorias educacionais, denominadas de teorias de currículo, e as aproximações e os possíveis afastamentos entre a área educacional e a Educação Física escolar. Os diálogos nesses campos nem sempre demonstraram a articulação e parece haver, em certos casos, um distanciamento que tenta se justificar pelo argumento da especificidade da disciplina Educação Física. As teorias do currículo e, em especial, as contribuições do pensamento de Ivor Goodson podem demonstrar as possíveis contribuições da área educacional nos debates no campo da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Teorias de currículo. Educação Física escolar. Reconceptualização.

Abstract

In this article, it will be presented a set of debates about the educational theories, called curriculum theories, and the approaches or separations between the educational area and school physical education. The dialogues in these fields are not always articulated, and it seems to exist, in certain cases, a distance that tries to justify itself by the argument of specificity of the physical education discipline. The curriculum theories and, specially, the contributions of the thought of Ivor Goodson may demonstrate the possible contributions of educational area to the field of school physical education.

Keywords: Curriculum theories. School physical education. Reconceptualization.

1 Licenciado em Educação Física e bacharel em Filosofia, possui doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF) – 2007, e mestrado em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 1996 e Pós-doutorado na Universidade de Lisboa, no Instituto de Educação(2016). Possui experiência em todos os níveis da Educação Básica, atuando por diversos anos no ensino público e privado. Ministrou diversos cursos de pós-graduação nas áreas da Metodologia da Pesquisa e da Didática do Ensino Superior. Atualmente, é professor adjunto da UFRJ, da Faculdade de Educação, no Departamento de Didática, ministrando disciplinas de Didática e Prática de Ensino. É pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e integra, também, o Laboratório de Filosofia Contemporânea do IFCS-UFRJ e o Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC) da FE-UFRJ.

As teorizações sobre educação podem ser agrupadas em tendências ou correntes pedagógicas que, para efeito deste estudo, serão denominadas de teorias de currículo². Na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (1999), tais teorias produzem ou criam, nas suas descrições, formas próprias de compreender a dinâmica curricular, ou seja, “[...] supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser” (p. 13). De qualquer maneira, prescritivas ou não, o autor anuncia que as teorias do currículo deveriam ter como questão central a definição de qual conhecimento deve ser ensinado. Essa foi a pretensão de Bobbitt na sua obra original *The curriculum* (1918); entretanto, pelas circunstâncias da época, o currículo foi considerado um processo de racionalização fabril em que os resultados educacionais deveriam ser cuidadosamente especificados e mensurados. Pode-se pensar, juntamente com Silva (1999), que as teorias educacionais e seus conceitos sofrem o mesmo efeito; portanto, ao definir determinada concepção de currículo, fica revelada uma preferência na questão curricular. Currículo passa a ser considerado, na perspectiva de Silva (1999), uma questão de identidade (subjetividade). Diante disso, ao se pensar nos conhecimentos que o constituem, o currículo acaba revelando identidades. Currículo também evidencia a questão de poder, da autoridade de quem o constitui, pois sua construção não é acidental. É bem definida a política de quem formula e de quem o executa. No pensamento de Silva (1999), são as questões de poder que podem auxiliar a definição entre as diversas correntes pedagógicas que, para o autor, são agrupadas em três: tradicionais, críticas e pós-críticas. As tradicionais estavam mais interessadas na eficiência do currículo. Bobbitt (2004) demonstrou estar preocupado em transferir para a escola o modelo de organização administrativa proposto por Frederick Taylor. Tal orientação constitui-se em uma forte vertente ao longo do século XX. Entretanto, nem todos pensavam dessa forma; John Dewey, pioneiro na utilização da palavra *currículo* (publicou, em 1902, uma obra com o termo: *The child and the curriculum*), tinha outros interesses. Dewey (2002) revela que estava mais preocupado com a constituição de uma escola democrática do que funcional ou eficaz; afinal, para ele, a educação não era tanto uma preparação para a vida adulta, mas a base para uma convivência direta dos princípios democráticos.

A tarefa do especialista tradicional em currículo era a de transformar a educação em algo o mais próximo possível de uma ciência, mapeando as habilidades

2 As teorias educacionais denominadas de currículo, segundo Lopes e Macedo (2002, p. 17), são constituídas de temáticas plurais e exigem que a definição do campo de currículo supere as questões de naturezas epistemológicas, sendo compreendidas como um *locus*, no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão, ou seja, a área educacional. Ver, também, Lopes e Macedo, 2006.

para organizar um desenvolvimento eficiente e mensurado da aprendizagem do educando. A questão de currículo para Bobbitt (2004) era uma questão de organização, de técnica, ou seja, como fazer e administrar um bom currículo. O modelo idealizado por Bobbitt encontraria sua versão definitiva na obra de Ralph Tyler (1949), *Princípios básicos de currículo e ensino* (publicado no Brasil em 1974). Tyler baseou-se nas questões centrais de organização e desenvolvimento, isto é, no currículo é de ordem técnica, um modelo que parte de quatro questões básicas a responder: que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo que possam alcançar êxito; como organizar, de forma eficaz, essas experiências; como podemos ter certeza de que esses objetivos serão atingidos. Essa tendência radicalizou-se na década de 1960, sustentando uma vertente tecnicista, sobretudo com Robert Mager (1962) e seus objetivos operacionais, uma vez que a área de conhecimento da Educação Física escolar estava alinhada a essa concepção na época. Os objetivos desse autor (conduta, condição e critérios) foram disseminados e, até nos dias de hoje, é possível encontrar suas ramificações na didática instrumental ainda presente na área. O tecnicismo educacional encontrou solo fértil na Educação Física escolar, podendo ser observado nas diversas metodologias de ensino tecnicistas³, pois as pretensões científicas do meio educacional “caíram como uma luva” nas perspectivas de reconhecimento do *status* na área (MAGER, 1962). Algumas publicações revelaram ainda na década de 1980 tais perspectivas. Por exemplo, publicações da editora Ao Livro Técnico⁴, sob orientação do professor Jurgen Dieckert (1997), demonstraram uma tendência de uma Educação Física instrucional, mesmo inserindo na área, também, perspectivas não diretivas⁵.

As vertentes tradicionais, contudo, encontravam opositoristas que duvidavam das suas pretensões e mesmo da sua eficiência. Os currículos tradicionais restringiam-se à elaboração técnica de como fazer o currículo (SILVA, 1999). A visão tradicional, estritamente técnica, passou a receber duras críticas, surgindo, então, as teorias críticas na década de 1970⁶. Para as teorias críticas, o mais importante não é a pretensa eficácia dos modelos tecnicistas. Tais teorias questionam,

3 As metodologias tecnicistas começaram a ser publicadas, no Brasil, na década de 1980. A Abordagem Sistêmica de Singer e Dick (1980), os Métodos, global, parcial e misto de Xavier (1986), os Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (1986), são alguns exemplos.

4 A editora publicou, na década de 1980, várias coleções específicas para a área da Educação Física escolar dividindo as publicações entre obras de fundamentação, prática e aperfeiçoamento. Ver, também; Farias Júnior, 1986; Hildebrandt e Laging, 1986; Marinho, 1987.

5 As Concepções Abertas de ensino de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986).

6 Apesar de as teorias críticas terem seu maior desenvolvimento na década de 1980, Paulo Freire desenvolveu seu trabalho bem antes e Willian Pinar (1995) concretizou suas críticas às teorias tradicionais ainda na década de 1970, na primeira conferência sobre currículo em Nova York.

sobretudo, a quem interessaria tal modelo eminentemente técnico. Desconfiam que esse seja um arranjo para manutenção do *status quo* e responsabilizam as vertentes tradicionais da educação por reproduzirem a desigualdade e a injustiça social. Enquanto as teorias tradicionais preocupavam-se em desenvolver técnicas de como fazer o currículo, as críticas desenvolveram conceitos que permitiam compreender o que o currículo faz (SILVA, 1999). É importante ressaltar que, na década de 70, as obras de Louis Althusser (*Aparelhos Ideológicos de Estado*, publicado em 1978)⁷, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*A reprodução*, 1975) e Paulo Freire (*A pedagogia do oprimido*, 1977) constituíram um terreno fértil para as teorizações críticas, influenciando o movimento denominado de primeira *reconceptualização* (SILVA, 1999). As críticas educacionais fundamentar-se-iam nas críticas à escola capitalista ou liberal, estendendo-se à sociedade capitalista. O aporte teórico dos autores estava ligado, mais diretamente, aos conceitos e a análises marxistas da sociedade capitalista. A grosso modo, a questão da ideologia, lutas de classes e resistência foram as palavras de ordem dessa nova corrente pedagógica. A crítica à escola capitalista não ficaria restrita às análises marxistas, os sociólogos Bourdieu e Passeron (1975), embora reconhecessem os laços econômicos do sistema educacional, compreenderam o funcionamento da escola vinculado, também, ao da cultura em que a dependência econômica não era tão definitiva, estabelecendo o conceito de capital cultural. Seria através da reprodução da cultura dominante que ficaria garantida a manutenção do *status quo*. É exatamente pelo prestígio e valor social (simbólico) que os valores da classe dominante (suas vantagens materiais) penetram e passam a ser referência de cultura desejada (capital cultural). Essa força original, segundo os autores, é que permite à classe dominante definir a sua cultura como sendo *a cultura*. Dessa forma, o currículo da escola está fundamentado na cultura dominante e erudita. O resultado é que as crianças advindas das classes dominantes encontram fortes referências na escola, vendo seu capital cultural reconhecido e fortalecido, enquanto as das classes populares esbarram com diversos modos de estranhamento, não reconhecendo as formas e manifestações culturais expressas no ambiente escolar. De certa forma, Paulo Freire (1977) faz a mesma denúncia quando institui seu método de alfabetização, buscando romper com essa arbitrariedade cultural, desenvolvendo técnicas em que a cultura do aprendiz seja valorizada e reiterada a todo momento.

A denominada teoria crítica-social, depois rebatizada como teoria crítica social dos conteúdos, procurou referendar os auspícios emancipatórios para a classe trabalhadora no meio educacional, e via distribuições, ou melhor, redistribuições

7 Ver, também: Althusser, 1978.

dos bens culturais. Os adeptos da teoria crítica social dos conteúdos⁸ acreditavam que, por meio de uma educação mais voltada para os interesses da classe trabalhadora, seria possível uma melhoria na qualidade de vida e uma equalização das mazelas sociais. Sob o lema de um projeto político pedagógico⁹ educacional, as teorizações críticas promoveram um acervo teórico e programas educacionais em todos os níveis (educação básica e superior), aos nomes como o de Michel Apple (1979), Henry Giroux (1986, 1987), foram somados os brasileiros como Dermeval Saviani (1987, 1997), Moacir Gadotti (1981), José Carlos Libâneo (1994), Cipriano Carlos Luckesi (1996), entre outros. Na área da Educação Física escolar, tais vertentes podem ser encontradas nas obras *Pedagogia progressista* (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992) e *Metodologia de ensino da educação física* de um coletivo de autores (SOARES et al., 1992)¹⁰. Essas publicações¹¹ promoveram uma reordenação no pensamento educacional na área, iniciando um período de críticas aos sistemas metodológicos do ensino da Educação Física escolar, o qual foi considerado por muitos autores¹² como uma fase de renovação do pensamento pedagógico da Educação Física escolar. As críticas aos modelos de ensino que eram dirigidas prioritariamente ao modelo da aptidão física foram substituídas pela reflexão sobre a cultura corporal¹³, com uma expressão de linguagem que tornaria a classe trabalhadora apta para reivindicar os auspícios emancipatórios da teoria crítica social dos conteúdos. Desse modo, o currículo da área de Educação Física escolar (conteúdos, objetivos, métodos e avaliação) deveria ser reformulado. Houve também, na área de conhecimento da Educação Física escolar, uma *reconceptualização*, como Silva (1999) identificou na área educacional. Para tanto, pode-se recorrer às

8 Dermeval Saviani (1987, 1997), Moacir Gadotti (1981, 1999), José Carlos Libâneo (1994), Cipriano Luckesi (1994, 1996), Miguel Arroyo (1999, 2000) etc.

9 Ilma Passos Veiga (1995) concretizou a expressão Projeto Político-Pedagógico (PPP), e publicou várias obras abordando o assunto. Entretanto, alguns autores deram suas próprias definições ao termo.

10 Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela editora Cortez. Este livro tem se tornado uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar (SOUZA JÚNIOR et al., 2011, p. 392). Os autores são: Carmem Lúcia Soares, Elizabeth Varjal, Valter Bracht, Celi Taffarel, Michel Escobar e Lino Castellani Filho.

11 Outras obras fizeram parte desse período denominado renovador como *A Educação Física cuida do corpo... E "mente"*, de João Paulo Subirá Medina (1983); *A Educação Física: uma história que não se conta*, de Lino Castellani Filho etc.

12 Helder Resende (1995), por exemplo, convencionou chamar de *movimento pedagógico renovador da Educação Física escolar*, os estudos e trabalhos publicados basicamente pelos seguintes autores: João Paulo Subirá Medina (1983), Ferreira (1984), Celi Taffarel (1985), Valter Bracht (1987, 1992), Lino Castellani Filho (1988), Paulo GhiraldeLLi Júnior (1992), Carmo (1991) e Soares et al. (1992).

13 Cultura corporal para os autores pode ser compreendida, na visão dos autores, como uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido historicamente, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, ginásticas, esporte, malabarismo etc., que podem ser identificados como representações simbólicas vividas pelo homem e criadas culturalmente.

contribuições de Vitor Marinho (2005), na sua obra *Consenso e Conflito*, em que são analisadas as principais publicações da década de 1980, relacionando as teorias do consenso e do conflito na produção da área da Educação Física, identificando o mesmo movimento de renovação.

Mesmo reconhecendo que houve um processo de *reconceptualização* na área da Educação Física escolar, percebe-se um certo descompasso em relação ao debate na área educacional. As teorias críticas demoram a fundamentar as práticas da Educação Física escolar em quase dez anos. Na década de 1980, no campo da Educação Física escolar, havia dez cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Muitos profissionais da Educação Física escolar apropriaram-se de teorias disseminadas no campo educacional; entretanto, não houve uma transposição direta, no sentido de compreender a Educação Física como uma disciplina ou atividade que padecia dos mesmos problemas no espaço contestado do currículo escolar. Ao que parece, o campo da Educação Física escolar conserva certas resistências nesse sentido, mantendo a crença nas suas especificidades constitutivas. E tais resistências somente seriam quebradas no final da década de 1980 com expressões mais significativas desse envolvimento com as denominadas teorias críticas.

Outras concepções também foram incorporadas às questões críticas, como a fenomenologia. Na área da Educação Física escolar, são encontradas publicações que procuraram desenvolver suas análises na perspectiva fenomenológica, como é o caso de Wagner Wey Moreira (1991), na obra *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*.

Na década de 1990, porém, as reivindicações das teorias críticas começam a ser questionadas. As questões de classes e luta de classes, ideologia e resistência perderam espaço no currículo para outras que se apresentavam como necessárias e urgentes. São as questões multiculturais (identidade, alteridade, diferença, gênero, etnia, raça etc.). Enquanto as teorias críticas centraram suas baterias nas críticas às teorias pedagógicas tradicionais, as pós-críticas buscam espaço nas lacunas deixadas pelas promessas emancipatórias das teorizações críticas, reconhecendo que os conceitos de classe ou de luta de classes não dão conta de entrar na dinâmica social e educacional. Com efeito, construiu-se um pensamento crítico que repensou a educação com profundidade teórica; também se tentou articular um diálogo com os professores e se fazer uma aproximação demarcando sua visão social e política; entretanto, sem o resultado esperado (ARROYO, 1999). As pesquisas teorizaram sobre os problemas educacionais, mas parece que desconsideraram as demandas e expectativas daqueles que fazem e pensam a escola, ou seja, seus professores.

Nas palavras de Miguel Arroyo (1999), o confronto não foi travado, levando-se em consideração o terreno específico da escola; afinal,

[...] tem sido travado mais no campo das estruturas governamentais, nas universidades, nos congressos, nas associações e organizações partidárias e sindicais, na academia e menos nas escolas, entre os professores. Aquelas instituições tentam levar o debate aos cursos de formação e qualificação, aos encontros de professores de educação básica; entretanto, não é sobre essas questões que os professores dialogam no seu dia-a-dia [*sic*] das escolas(ARROYO, 1999, p.144.)

Para Arroyo (1999), existe uma dissociação entre os que têm poder de estruturar e planejar políticas educacionais e os professores que pensam e fazem, na prática, a escola. É necessária, então, a aproximação da realidade escolar. Assim, “[...] quando nos aproximamos da escola, passamos a considerar até que ponto, nessas duas décadas, o pensamento crítico tem sido o referencial das motivações da prática dos professores e das escolhas pedagógicas” (ARROYO, 1999, p. 146). O autor pergunta: os textos críticos que são lidos pelos professores nos cursos de formação e de qualificação docente estão fazendo alguma diferença? Parece que não. Questiona-se, portanto, se os professores têm aceitado esse pensamento crítico ou, simplesmente, resistido a ele.

O que está em questão não é a validade da tradição crítica, mas seu peso nos processos de inovação da prática escolar. A teoria pedagógica tem um papel relevante, insubstituível; temos, porém, de considerar se conseguimos renovar a educação escolar por meio de teorias e prescrições. Temos de avaliar se decisões políticas e opções teóricas determinam a prática social e a prática pedagógica e cultural das sociedades, das escolas e de seus mestres. Temos de rever nossa tradição político-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam. (ARROYO, 1999, p. 145).

Influenciadas pela perspectiva pós-estruturalista¹⁴ as teorias pós-críticas questionam os avanços obtidos após alguns anos de implementação das teorias críticas. Questionam a neutralidade do currículo, afirmando que também é uma questão de poder (seja ele de que partido for).

As teorias de currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 1999, p. 16).

14 A expressão pós-estruturalista é controversa, muitos utilizam a terminologia pós-moderna. Entretanto, não é consenso a utilização da expressão como sinônima. Ver a obra *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (PETERS, 2000).

Segundo Silva (1999), é precisamente a problemática sobre o poder que vai diferenciar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. Enquanto as tradicionais pretendem ser apenas técnicas, puras, neutras e científicas, as críticas e pós-críticas, argumentam na direção contrária, afirmando que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, pois toda teoria está implicada nas relações de poder. Silva (1999) considera a perspectiva pós-crítica de currículo como uma segunda *reconceptualização* das teorias educacionais. Na área da Educação Física escolar, não são encontrados textos que representam essa vertente; todavia, alguns autores já demonstram interesse por temáticas comuns às teorias pós-críticas, mesmo não fazendo referências explícitas, nem contando com o referencial teórico dessa corrente no campo da educação. Mauro Betti (1991) e Jocimar Daólio (1993, 1995, 1998)¹⁵ são exemplos nesse sentido. A área da Educação Física escolar, ao que parece, ainda não estabeleceu um diálogo consistente com as teorias pós-críticas, isto é, está presente na escola, mas em constante busca de identificação das suas especificidades e da demarcação da sua identidade disciplinar, entretendo o diálogo sob a pena de a área sentir-se colonizada pelo debate educacional. A defasagem persiste e, provavelmente, ainda serão dez ou mais alguns anos de distanciamento.

De forma bem resumida, podemos considerar que as teorias tradicionais se preocuparam com questões organizacionais, pois aceitaram os saberes (cultura) dominantes e centraram-se nas questões técnicas de como fazer o currículo; então, responderam à questão *do que* fazer parte do currículo, como um fato dado, e passaram a buscar *como fazer* um currículo eficaz. As teorias críticas e pós-críticas não aceitam as delimitações impostas pelos saberes dominantes, não se limitando a perguntar *o quê*, mas acrescentaram *por que* esses saberes e não outros? Essas teorias questionam quais *os interesses que estão envolvidos na seleção de um saber; por que privilegiar um conhecimento em detrimento de um outro?* Afirmam que currículo é uma questão de poder, é território de lutas, de afirmação e conquistas e se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 1999).

Atualmente, na visão de Silva (1999), as teorias do currículo consistem em repensar maneiras de organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividades: seja do lado conformista tradicional, seja do libertário ou emancipado das teorias críticas. As perspectivas

15 Mauro Betti (1991) inicia as discussões sobre tais temáticas na obra *Educação física e sociedade*, incorporando conceitos de inclusão e diversidade e Jocimar Daólio (1995) aborda essas questões nas suas publicações *Educação Física escolar: uma abordagem cultural* (1993), *Da cultura do corpo* (1995) e *Educação Física brasileira* (1998). Ver, também, *Educação Física escolar: ser... Ou não ter* (PICCOLO, 1993). Entretanto, não sistematizaram na área da Educação Física escolar, ficando suas proposições mais em linhas gerais para a área de conhecimento da Educação Física como um todo.

pós-estruturalistas, pós-críticas, compreendem, segundo o autor, que o benefício das abordagens críticas – embora continuando a conviver com a sociedade capitalista com suas mazelas sociais – foi importante por vincular o currículo à economia política. No entanto, isso não deve excluir outras abordagens e possibilidades de compreensão daquilo que se passa no nexos entre a transmissão de conhecimento e produção de identidades. As teorias do currículo trabalham na direção da perspectiva da história de constituição do conhecimento escolar, diferenciando-se das análises tradicionais nesse campo, compreendendo que o caminho seguido por uma disciplina, em determinada instituição, é condicionado por fatores internos e externos, a serem examinados em uma perspectiva sócio-histórica. As perspectivas das teorias atuais do currículo ainda desenvolvem pesquisas na área do conhecimento em rede, por acreditarem que tecer o pensamento em rede exige múltiplos caminhos e a inexistência de hierarquia em um mundo de pensamento linear, compartimentalizado.

Apesar de reconhecermos que alguns afastamentos, ou melhor, espaçamentos ocorreram, o campo educacional influenciou sobremaneira a produção científica da Educação Física escolar. Entretanto, percebe-se que há certa defasagem entre a produção educacional e a produção da Educação Física, indicando que o diálogo nem sempre foi constante e que hoje se encontra, de certa forma, mais distante. O campo da Educação Física escolar, ao que parece, muitas vezes, procurou seus próprios desafios sem se preocupar em dialogar com o campo educacional, embora muitas vezes estivesse, objetivamente e por tradição na escola, esquecendo-se de que a formação escolar não pode ser vista como um somatório de disciplinas.

Logo, ressaltamos que o isolamento da área da Educação Física escolar, sob o pretexto da especificidade ou das características especiais da disciplina, não acarreta nenhum tipo de benefício, ao contrário, a distancia da tarefa da educação em termos globais. Pensar que tal especificidade irá garantir algum espaço privilegiado na área educacional é não compreender como se estruturam os debates no campo.

Nesse sentido, pode-se exemplificar com as contribuições do autor inglês Ivor Goodson (1995). O autor, analisando o processo histórico da escolarização na Inglaterra no período da Revolução Industrial, destaca que, colocar as instituições e os discursos em uma perspectiva histórica, significa também ressaltar a desnaturalização do currículo, isto é, a sua condição de invenção e criação social. Assinala, ainda, que tal condição revela uma contingência e uma relatividade presentes nos arranjos sociais, o que significa estar atento para novos e subversivos modos de agir e para formas renovadas e novamente inventadas de organizar a vida e o mundo. O currículo e a forma como organizamos e produzimos o conhecimento, com

vistas à sua transmissão, estão envolvidos nesse processo de subjetivação. Goodson (1995) alerta para o fato de que, para se livrar de invenções e convenções do passado, é preciso compreender como o conhecimento adquiriu a forma que agora ele possui; para isso, será necessário situá-lo na moldura histórica que determinou as formas particulares com as quais, presentemente, ele se apresenta.

Com efeito, Goodson (1995), ao investigar a constituição das disciplinas, reconheceu que o conhecimento disciplinar do currículo sempre esteve associado ao da prescrição. Apresentar um rol de conhecimentos (disciplinas) para efetivação de um determinado currículo sempre se apresentou como um ato prescritivo. Além do efeito prescritivo, Goodson detectou outro, o do poder, o de diferenciar. Logo que se constatou o seu poder para determinar o que se devia processar em sala de aula como conhecimento, descobriu-se, também, o poder do conhecimento ser um grande diferenciador. Houve, desde os primórdios do universo da escolarização, mesmo antes da Revolução Industrial, uma perspectiva de estabelecer um diferencial de conhecimento entre os alunos, o qual, segundo o autor, se baseava em uma pedagogia e em um currículo envolvendo um sistema de diferenciação do conhecimento sustentado por uma epistemologia moderna, em que estabeleciam necessidades diferenciadas para cada classe social:

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esses, o currículo tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. (GOODSON, 1995, p. 34-35).

Goodson (1995) ainda infere que o desenvolvimento escolar na Inglaterra, nos fins do século XVII e início do século XIX, consolidou a vitória das pedagogias baseadas em grupos individualizados de ensino e aprendizagem. Nesse período, tem-se a intersecção da pedagogia e do currículo com os padrões modernos, ou seja, pedagogia, currículo e avaliação sendo considerados no conjunto como os três sistemas de mensagem, por meio dos quais, o conhecimento educacional formal poderia ser realizado, constituindo a epistemologia moderna educacional. A partir de 1850, Goodson indica que um terceiro sistema foi projetado: o estabelecimento dos exames através das juntas examinadoras universitárias (Conselho de Exames Locais da Universidade de Cambridge). O aparecimento de exames secundários se estabeleceu quase ao mesmo tempo, consolidando uma nova forma de controle e diferenciação. É bom lembrar que a maioria dos alunos da classe

operária permanecia na escola elementar, onde eram ensinados os rudimentos referentes aos conhecimentos desenvolvidos no sistema escolar diferenciado. Nessa época da história, segundo Goodson (1995, p. 35), “[...] o currículo funcionava, há um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização”.

Com o estabelecimento do conselho examinador das universidades, no começo do século XX, a escolarização estatal estabeleceu efeitos colaterais no currículo, havendo uma série de normatizações quanto aos horários, cargas horárias e sistematização de matérias escolares, transformando o currículo como matéria escolar. De acordo com Goodson (1995), apesar de ser introduzido na década de 1850, esse sistema apenas efetivou-se em 1904, com a definição dos Regulamentos Secundários, que, em 1917, definiram as disciplinas principais, compreendidas como matérias básicas de um Certificado Escolar. A partir disso, o conflito curricular passou a situação existente nos dias de hoje, centralizando as questões do conhecimento examinável. Com efeito, as matérias acadêmicas do Certificado Escolar tornaram-se rapidamente a preocupação dominante das escolas secundárias. Segundo o autor, houve uma *tríplice aliança* entre matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos, representando uma distribuição padronizada, inclusive de recursos. Isso representou uma tendência acadêmica, e preocupou os chamados *subgrupos* de matérias escolares:

A atuação através da distribuição padronizada de recursos representa um processo de “tendência acadêmica” que angustia os subgrupos que promovem as matérias escolares. Por isso, áreas tão diversas como as de trabalho em madeira e metal, educação física, arte, estudos técnicos, contabilidade, costura e economia doméstica têm procurado melhoria de *status*, defendendo uma intensificação de exames e habilitações no estilo acadêmico. (GOODSON, 1995, p. 37).

De certa forma, a evolução de cada disciplina reflete uma luta em torno de sucessivas alternativas, o que não é diferente do padrão geral, discriminado a partir do que escolarização estatal determina. Cada grupo ou subgrupo emprega o seu esforço no sentido de constituir um discurso na tentativa de ver a sua matéria merecedora do *status* de disciplina acadêmica, podendo disputar recursos e oportunidades de carreira que vão surgindo no universo acadêmico. Na realidade, as diferenças são em relação a quem pode definir as “disciplinas” essencialmente; e isso é apresentado como atividade característica dos estudiosos universitários.

A sutileza progressiva de uma epistemologia adequada à escolarização estatal envolve, pois, a trilogia constituída de “pedagogia, currículo, exame acadêmico” e

alunos aptos, denominada de tríplice aliança. Tal trilogia pôde desfrutar de uma hierarquia nítida de *status* e de recursos.

Assim, o nosso entendimento em relação ao currículo deve concentrar-se, principalmente, na análise da convenção dominante da matéria escolar e do exame concomitante por parte dos conselhos universitários [...]. Todavia, como vimos, foi institucionalizada e provida de recursos uma epistemologia que situa a “disciplina acadêmica no topo do currículo. O que não surpreende é que o estágio final do estabelecimento de uma matéria “acadêmica” exalte o poder dos especialistas para definir o campo das disciplinas [...], em relação a essa mudança sobre quem define o conhecimento escolar “os alunos são metidos numa tradição, em que suas atitudes chegam à passividade e ao conformismo – prelúdio do desencanto”. (GOODSON, 1995, p. 38-39).

Goodson (1995) denuncia, ainda, o tipo de acordo político em relação ao currículo, pedagogia e avaliação em relação ao início do processo de escolarização em inglês, entretanto, que perdura até os dias de hoje em diferentes contextos. Contudo, tais conflitos que se situam em áreas de pouco *status* ou desprezo acadêmico (educação física e artes, por exemplo) podem muito bem ser trazidos para o âmbito dos exames vestibulares e, mais recentemente, para o sistema de avaliação do ensino básico brasileiro (modelo extraído das experiências conjuntas dos Estados Unidos e da própria Inglaterra). Dessa forma, podemos perceber que o processo de instituição de tradições traz consigo as determinações históricas de merecimento ou desprestígio advindas de acordos e convenções nada científicas, determinadas por grupos de interesses diversos nesse espaço contestado do currículo.

Esperamos que tais considerações possam exemplificar como são constituídos alguns processos de legitimação das disciplinas e também de quão importante são as experiências da área educacional. Cabe ressaltarmos que os processos constitutivos do ensino europeu, mais precisamente o inglês e o americano, são basilares nos estudos do campo de currículos, exercendo influência em vários países periféricos; afinal, fundamentam os projetos para o eixo latino-americano, por exemplo,¹⁶ e, em especial, o Brasil. Há uma expectativa, também, de que esta investigação sobre a produção científica possa servir como um importante indicador para as possíveis contribuições do campo educacional, na área de conhecimento da Educação Física escolar. Tal distanciamento apenas reforça os entraves da busca de legitimidades e a demarcação de campo, não revelando nada além das inconsistências do campo da Educação Física escolar e do local que a disciplina continua ocupando, na arena de disputa do campo do currículo.

16 Consultar a obra *A Escola cidadã no contexto da globalização* (SILVA, 2000).

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Posições 1. 2. ed.* Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- _____. *Aparelhos ideológicos de estado.* Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Propostas pedagógicas ou curriculares. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: política e práticas.* Campinas: Papirus, 1999. p.134, 149.
- _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.* Petrópolis: Vozes, 2000.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade.* São Paulo: Movimento, 1991.
- BOBBITT, John Franklin. *O currículo.* Porto: Didáctica, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social.* Porto Alegre: Magister, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação no Brasil: a história que não se conta.* Campinas: Papirus, 1988.
- DAÓLIO, Jocimar. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, Vilma Lení Nista. *Educação Física escolar: ser... Ou não ter.* Campinas: Unicamp, 1993. p.70,
- _____. *Da cultura do corpo.* Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Educação Física brasileira.* Campinas: Papirus, 1998.
- DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo.* Lisboa: Relógio d'água, 2002.
- DIECKERT, Jurgen. *Ensinar e aprender na Educação Física.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.
- FARIAS JÚNIOR, Alfredo Gomes de. *Fundamentos pedagógicos da Educação Física.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Escola cidadã.* São Paulo: Cortez, 1999.
- GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhosos mundo da Disney. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Alienistas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAGER, Robert. *Preparing instructional objectives*. Palo Alto: Fearon, 1962.
- MARINHO, Vítor (Org.). *Fundamentos pedagógicos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- _____. *Consenso e conflito*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo... E "mente"*. Campinas: Papyrus, 1983.
- MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física escolar*. Campinas: Unicamp, 1991.
- MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. *Teaching Physical Education*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, 1986.
- PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PICCOLO, Vilma Lení Nista. *Educação Física escolar: ser... Ou não ter*. Campinas: Unicamp, 1993.
- PINAR, Willian. *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1995.
- RESENDE, Helder. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO(Org.), Ademir. *Pensando a educação motora*. Campinas: Papyrus, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, Robert; DICK, Walter. *Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica*. Porto Alegre: Globo, 1980.

SOARES, Carmem Lúcia; VARJAL, Elizabeth; BRACHT, Valter; TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Michel; CASTELLANI FILHO, Lino. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Zulke. *Os movimentos sociais, as organizações não-governamentais e a educação*. Universidade e sociedade, Brasília, v. 1, n. XIII, p. 107-120, 2003.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básico de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

XAVIER, Telmo Pagana. *Métodos de ensino em educação física*. São Paulo: Manole, 1986.

Submissão em: 16/12/2014.

Aprovação em: 30/01/2015.