



Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica  
Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

LÍVIA MARIA NEVES BENTES

**PAISAGENS TRANSITÓRIAS: UM MAPA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (2006-2016)**

BELÉM- PA

2019



Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica  
Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

LÍVIA MARIA NEVES BENTES

**PAISAGENS TRANSITÓRIAS: UM MAPA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (2006-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica-NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos

BELÉM- PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- B475p Bentes, Livia Maria Neves.  
Paisagens transitórias: : um mapa da produção do conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar (2006-2016) / Livia Maria Neves Bentes, . — 2019.  
xii, 133 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. currículo. 2. educação física escolar. 3. estado da arte. 4. mapeamento. I. Título.

LÍVIA MARIA NEVES BENTES

**PAISAGENS TRANSITÓRIAS: UM MAPA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO  
SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (2006-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica-NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Data da Defesa Pública: 18 de fevereiro de 2019

BANCA EXAMINADORA:

-----  
Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol Dos Santos (Orientador)  
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

-----  
Profa. Dra. Larissa Michelle Lara (Examinadora Externa à Instituição)  
Instituição: PEF/UEM/UEL

-----  
Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro (Examinadora Interna do Programa)  
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

-----  
Profa. Dra. Mirleide Char Bahia (Suplente)  
Instituição: PPGDSTU/UFPA

BELÉM- PA

2019

**Dedico estes escritos à Madalena, Jorge e Marcelo,  
pelo amor incondicional**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Madalena e Jorge por toda dedicação e amor sem medidas. Por embarcarem em cada aventura em que me lanço e acreditarem profundamente em mim. Por sonharem comigo e tornarem muitos desses sonhos possíveis.

Ao meu amor Marcelo pela paciência, cuidado, respeito e cumplicidade. Por segurar minha mão com firmeza e doçura! Por sempre acreditar e me fazer crer também!

Ao professor Marcio Antonio Raiol dos Santos por todas as oportunidades de aprendizado, pela confiança. Por receber minhas inquietações acadêmicas e pessoais com respeito, ética e generosidade.

Às professoras Joyce Ribeiro e Larissa Lara por aceitarem fazer parte desta construção. Por todas as contribuições e direcionamentos. Pelo enriquecimento que proporcionaram a este estudo.

A minha amada Taíssa Thomaz por ser minha inspiração e porto seguro!

A minha grande amiga-irmã Nádia Serique pelo acolhimento e partilha diária. Por cada sorriso, cada lágrima, cada palavra, cada troca. Por nossa caminhada de fé. Por nossa ligação (eterna).

Às amigas amadas Margarida Gordo e Luciana Magalhães Paiva por todo apoio, orientação, cuidado e amor. Sem vocês esse caminho não seria possível!

Ao professor Mário Benjamin por seu incentivo para que eu buscasse maior qualificação docente e por todo o empenho e disponibilidade em garantir minha dedicação integral ao Mestrado.

Às amigas queridas Julian Neris, Luciana Oliveira e Nayara Lima por iluminarem minha vida!

Às amigas Carina Mathias, Lorena Pereira, Jessika Assiz, Jucimeire Rocha, Lígia Bernar, Camila Tenório e Lívia Dorice por todo o carinho e apoio.

A minha família que com compaixão e ternura compreenderam minhas ausências e me deram todo o apoio necessário das mais variadas formas.

Às companheiras e companheiros do GPRAPE por todo o conhecimento e experiências compartilhadas nesse processo.

A todas as professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA) por tantos ensinamentos. Em especial, à professora Amélia Mesquita a quem tenho profunda admiração, carinho e eterna gratidão.

Às manas e manos da turma 2017 do PPEB pela amizade. Por dividirem momentos de dor e alegria! E a todas as amigas e amigos que de alguma forma contribuíram com esta jornada.

*E o esplendor dos mapas, caminho abstrato para a imaginação concreta,*

*Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha (...).*

*Fernando Pessoa.*

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar como o currículo da Educação Física Escolar (EFE) vem sendo abordado no conteúdo das teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016, no Brasil. Desde a década de 1980, o campo da Educação Física vem, periodicamente, realizando movimentos de revisita em sua própria trajetória científica, recuperando as análises elaboradas ao longo de seu percurso histórico, a fim de compreender os movimentos que têm conduzido e caracterizado a produção do conhecimento da área. Os mapeamentos realizados até aqui têm focalizado as mais diversas temáticas e problemáticas, revelando tendências, avanços e limitações do campo. No entanto, observamos que os estudos de mapeamento não têm contemplado o currículo da EFE como objeto privilegiado de suas análises. Esta constatação nos mobilizou a traçar o desenho de um mapa da produção acadêmico-científica, em nível de mestrado e doutorado, que trata do currículo da EFE, com o intuito de construir um caminho de reflexão sobre e para o campo, a partir da interpretação de suas paisagens. Para tanto, nos debruçamos no desenvolvimento de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, na qual cruzamos informações quantitativas, com análises crítico-interpretativas, de cunho qualitativo. Para o tratamento e análise dos dados, utilizamos algumas técnicas de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2011). As incursões nas narrativas dos textos selecionados fizeram emergir três categorias de análise: 1) região do programa; 2) referencial teórico e 3) dimensão do currículo. Cada uma dessas categorias nos revelou paisagens em trânsito, de fronteiras mais vivas ou mais desbotadas. De modo geral, o que se verifica, hoje, é uma produção do conhecimento concentrada nas regiões sudeste e sul. A diversificação de referenciais teóricos, bem como um evidente processo de negociação de espaços entre teorias do currículo críticas e pós-críticas. Apesar dos avanços contundentes em direção à superação e desconstrução de uma visão técnica e hierarquizada de currículo, ainda se verifica a impressão de concepções dicotomizadas no campo dos estudos curriculares que investigam a EFE.

**Palavras-chave:** currículo. educação física escolar. estado da arte. mapeamento.



## ABSTRACT

The present study aimed to analyze how the curriculum of School Physical Education (SPE) has been approached in the content of theses and dissertations, from the postgraduate programs in Education, published during the period from 2006 to 2016, in Brazil. Ever since 1980, the Physical Education field has been revisiting its own scientific trajectory, retrieving the analyses conducted throughout its history, in order to understand the movements that have guided and characterized the knowledge production in it. The mapping has focused, so far, on several matters and concerns, revealing trends, improvements and limitations of the field. However, we observed that the mapping studies have not considered the curriculum of SPE as a privileged object of its analyses. This statement mobilized us to draw a map of the academic-scientific production, on a master and doctorate degrees level, related to the curriculum of SPE, aiming to build a path of reflection about and for the field, from the interpretation of its landscapes. To do so, we have endeavored to elaborate a research of the type State of the Art, in which we crossed quantitative data with critical interpretive analyses, of qualitative character. For the treatment and analysis of the data, we utilized content analysis techniques presented by Bardin (2011). The endeavors on the narratives of the chosen works have brought to surface three analysis categories: 1) region of the program; 2) theoretical frame of reference and 3) curricular dimension. Each one of these categories has revealed us trafficking prospects, with either vivid or faded edges. In a general way, the current situation reveals a knowledge production concentrated on the southeast and south regions. The diversification of theoretical references, as well as a noticeable process of exchange of spaces between critical and post-critical theories about the curriculum. Despite the undeniable progress in order to overcome and deconstruct the technical and hierarchical view of the curriculum, it is still evident the trace of dichotomized conceptions in the field of the curricular studies that analyze the SPE.

**Key words:** curriculum. school physical education. state of the art. mapping.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Distribuição das teses e dissertações selecionadas por região brasileira	78
Quadro 1- Distribuição das teses e dissertações selecionadas por referencial teórico abordado	87
Quadro 2- Distribuição das teses e dissertações selecionadas quanto à dimensão do currículo abordada	108

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UFPA – Universidade Federal do Pará

EFE – Educação Física Escolar

PPEB – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

NEB – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

EA-UFPA – Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Pabae – Programa de assistência brasileiro-americana ao ensino elementar

DTM – Divisão de Treinamento do Magistério

EUA – Estados Unidos das Américas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

BTM – Banco de Teses e Dissertações

PNG – Plano Nacional de Pós-graduação

SAPG – Sistema de Avaliação da Pós-graduação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA</b>	<b>12</b>
1.1 Mobilizando inquietações	12
1.2 A dinâmica em torno do problema de pesquisa	17
<b>2 TEORIAS CURRICULARES: UM UNIVERSO PLURAL E DINÂMICO</b>	<b>30</b>
2.1 Incursão no emaranhado complexo dos movimentos curriculares	30
2.1.1 <i>As teorias tradicionais</i>	34
2.1.2 <i>As teorias críticas</i>	37
2.1.3 <i>As teorias pós-críticas</i>	43
<b>3 MOVIMENTO, FLUXO E MUDANÇA: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>53</b>
3.1 Os discursos hegemônicos e os contornos dos currículos acríticos	54
3.2 Os discursos contra-hegemônicos e a produção de currículos críticos	62
<b>4 MOVENDO-SE NOS CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>68</b>
4.1 Situando as linhas que conduzem o movimento do estudo	68
4.2 Sobre a dinâmica das etapas de investigação	72
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS: UM MAPA DE TRAÇOS FLUIDOS E PAISAGENS EM TRÂNSITO</b>	<b>77</b>
5.1 Região do programa em que as teses e dissertações foram produzidas	78
5.2 Os referenciais teóricos abordados	87
5.2.1 <i>Os estudos de base tradicional</i>	88
5.2.2 <i>Os estudos de base Histórica</i>	92
5.2.3 <i>Os estudos que não anunciam referencial</i>	95
5.2.4 <i>Os estudos de base crítica e pós-crítica</i>	97
5.3 Dimensões do Currículo	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMADAS E FECHAMENTOS PROVISÓRIOS</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>140</b>
Apêndice 1 – Planilhas de dados coletados	141

# 1 INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA

## 1.1 Mobilizando inquietações

Considero que o despertar para uma investigação científica, o surgimento de um problema de pesquisa, o encontro do pesquisador com seu tema e objeto de investigação são mais do que o fruto de inquietações unicamente acadêmicas, pois também brotam do entrelaçar complexo de tudo aquilo que somos, que já vivemos, que desejamos e necessitamos viver, inventar, transformar, produzir, questionar...

Na busca por entregar à sociedade possíveis soluções para as problemáticas que nos incidem, a produção do conhecimento científico ao mesmo tempo em que abriga um destino de utilidade, também carrega um sentido de esperança, na medida em que também é afetada por nossos sonhos, pelas utopias que nos mobilizam e impulsionam o debruçar, necessariamente consciente e ético, em diferentes *locus*, em documentos, em cotidianos, em histórias e teorias.

Triviños (1987) nos diz, que ao se lançar em um projeto de pesquisa é fundamental o envolvimento do pesquisador com a realidade em que pretende avançar seus estudos, principalmente para quem está dando seus primeiros passos no mundo da investigação científica. Já Cesar (2015) nos coloca que um tema de pesquisa emerge de nossas experiências vividas no cotidiano mais imediato, marcado fortemente pelas vivências pessoais e profissionais do pesquisador.

Imbuído nesta perspectiva, este estudo, que se insere no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa “Currículo da Educação Básica”, nasce no seio de minhas experiências profissionais-pessoais enquanto professora da disciplina Educação Física, recém-chegada à Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA).

Ao ingressar em março de 2016 na instituição, vestida com o frescor de quem vê o novo com esperança, de quem carrega na pele uma razão de ser transformadora, busquei imergir completamente naquele espaço para compreender cada detalhe do trabalho desenvolvido na escola, conhecendo e ouvindo pessoas, buscando saber o que pensam e o que sentem, quais significados imprimem à escola, como se organizam, o que gostam e o que desejam melhorar.

Buscando alinhar minhas ideias e trabalho pedagógico com a proposta educacional da escola, recorri aos documentos oficiais que me dariam base para isso: o Projeto Político Pedagógico e o currículo da disciplina Educação Física. Diante do currículo da disciplina,

imediatamente me veio o ímpeto de contribuir com aquela proposta, de trazer outros olhares e perspectivas, de levantar novos questionamentos sobre o documento, de pensar e repensar junto ao grupo novas possibilidades curriculares.

Conversando com professores da área, tanto com os antigos, quanto com os recém-chegados à escola, assim como eu, passamos a nos questionar sobre o nosso conhecimento acerca das concepções curriculares que baseavam o currículo em vigor, sobre a importância de debater o currículo de forma aprofundada, a fim de transcender o olhar raso de mera matriz ou grade curricular.

Certos diálogos me inquietaram e me fizeram recorrer ao meu processo de formação. Quais conhecimentos produzimos sobre o currículo ao longo da graduação? Como as concepções curriculares foram abordadas em minha formação? Como e quando o currículo apareceu em nossos debates acadêmicos? Os egressos dos cursos de Educação Física saem da universidade com o conhecimento básico para debater propostas curriculares no chão das escolas em que atuam? O que se produz cientificamente sobre as questões curriculares no âmbito da Educação Física Escolar?

Diante da perspectiva de ingressar no PPEB, todo este exercício de reflexão me levou ao encontro com o meu tema de pesquisa: o currículo da Educação Física Escolar<sup>1</sup> (EFE). Ao revisitar meu processo de formação e constatar que o currículo da Educação Física, principalmente no âmbito da Educação Básica, esteve à margem de nossos debates acadêmicos, tocado apenas nas entrelinhas de algumas disciplinas de cunho pedagógico, sem sequer chegar perto de um enfoque qualitativo, vi a relevância de trabalhar com o tema.

Isto porque, considero que a ausência ou a baixa frequência dos debates em torno do currículo da Educação Física no contexto da graduação tende a provocar também um esvaziamento das possibilidades e oportunidades de debates, tanto no interior da escola, quanto nos processos de formação continuada. Este quadro de debates incipientes também atua como tradução de uma produção do conhecimento sobre o currículo da EFE ainda pouco explorada nos espaços de produção científica, como os programas de pós-graduação, de onde emerge grande parte dos conteúdos que nos levam a reflexões sobre o campo.

Já como discente no Mestrado, ao mergulhar nos estudos exploratórios sobre a temática em questão, por meio da revisão da literatura científica da área, foi possível obter um panorama preliminar em duas dimensões. A primeira se deu numa perspectiva mais ampla, abrangendo

---

<sup>1</sup> A Educação Física Escolar é considerada uma subárea da Educação Física, optamos por trabalhar com esta nomenclatura por ser um termo já consolidado dentro deste campo de estudo.

as discussões sobre o currículo no âmbito da Educação. A segunda, numa perspectiva mais específica, tratando dos estudos curriculares no campo da Educação Física, no contexto da Educação Básica, ou seja, da Educação Física Escolar.

Pudemos<sup>2</sup> observar a partir desse panorama como se deu o processo de consolidação do currículo como um eminente campo de estudos que ganhou um espaço significativo no âmbito da pesquisa científica, principalmente diante da importância atribuída às políticas e propostas curriculares, que vem expandindo suas proporções ao longo do tempo, demonstrando o tamanho empoderamento do currículo como definidor/orientador dos processos formativos e educacionais (CESAR, 2015; ARROYO, 2011).

As pesquisas exploratórias também revelaram um significativo crescimento dos debates sobre o currículo no campo da Educação Física, ampliando as discussões em diferentes aspectos, buscando compreender, por exemplo: como se configuram a organização, as políticas e as diretrizes curriculares; como se dá a relação entre a prática pedagógica e as concepções curriculares, entre as propostas curriculares oficiais e os processos educativos cotidianos; como se dá a relação entre o currículo e a construção de identidades; e como as teorias curriculares incidem sobre o campo da Educação Física. Esta busca por uma compreensão maior sobre o currículo tem focalizado tanto o contexto do ensino superior, quanto do ensino escolar, porém em proporções diferentes.

Observamos ainda que, ao longo da história, essa ampliação do interesse científico e a consolidação do currículo em um fecundo campo de investigações e de fomento de novos debates esteve fortemente impulsionada pelo processo de expansão do sistema de pós-graduação em todo o território brasileiro, principalmente a partir da construção do binômio pós-graduação/pesquisa<sup>3</sup>. Segundo Gamboa (1987), desde a década de 1960, quando o sistema de pós-graduação foi implementado em diversas regiões do país, o Brasil vem experimentando um aumento vertiginoso no quantitativo de produções acadêmico-científicas nas diversas áreas do conhecimento.

É diante deste cenário fecundo e em expansão que encontramos com nosso **objeto de estudo: a produção do conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar, em teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016**, debruçando-nos no desenho de um mapa desta produção e na

---

<sup>2</sup> A partir deste ponto adoto a postura de escrita na primeira pessoa do plural na perspectiva de que o processo investigativo se dá por meio de uma construção coletiva dialógica.

<sup>3</sup> Trataremos das questões afetas ao contexto de criação deste binômio mais à frente.

compreensão das paisagens que o constituem, por meio do desenvolvimento de um Estado da Arte sobre o objeto em questão.

A constituição deste objeto de estudo seguiu o movimento de busca por delimitações e recortes essenciais para uma investigação científica. Sendo assim, partimos da necessidade de compreender e trazer à tona um panorama de informações e discussões que desse conta de colocar em reflexão o estado atual das produções acadêmico-científicas que trazem como foco o currículo da EFE. Por considerarmos que o caminho para esta compreensão carece de aprofundamento, optamos por desenvolver um Estado da Arte, por ser um tipo de estudo de revisão bibliográfica, que além do aspecto inventariante, permite a adoção de uma postura analítico-interpretativa em torno das produções mapeadas, abrindo possibilidades para a impressão de um olhar crítico sobre os dados coletados.

No que tange às linhas espaço-temporais que demarcam nosso objeto, para a constituição do recorte temporal da pesquisa, levamos em consideração a acessibilidade *online* aos trabalhos e a atualidade das produções. Por esta razão, trabalhamos com o recorte de 11 anos, iniciando nossas análises a partir de 2006, ano em que o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 013, de 15 de fevereiro, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituiu a obrigatoriedade da divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos pela CAPES e, seguem até o ano de 2016, buscando a atualidade dos dados a serem coletados.

No que se refere a ênfase em programas de Educação, a ideia inicial, quando lançamos mão do projeto de pesquisa, buscava abranger também os programas de pós-graduação em Educação Física, porém o recorte temporal de 11 anos, associado ao grande volume de materiais coletados a partir da pesquisa exploratória, levou-nos a reconfigurar nosso foco de análise, priorizando os programas da área de Educação por observarmos que grande parte dos interlocutores que encabeçam as discussões sobre o currículo no campo da Educação Física Escolar, está vinculada à programas de pós-graduação em Educação.

Diante do exposto, consideramos que esta investigação encontra sua relevância acadêmica, em primeiro plano, pelo valor em si que abriga uma pesquisa em Estado da Arte, pois segundo Romanowski e Ens (2006), Estados da Arte podem significar uma contribuição importante para a construção da fundamentação de uma área do conhecimento, já que buscam contemplar aspectos teóricos e práticos, apontar restrições, rupturas, lacunas, avanços ou experiências inovadoras sobre o campo em que se move a pesquisa.

Esta característica possibilita examinar ênfases e temas abordados, identificar referenciais teóricos que subsidiaram investigações, entender as relações estabelecidas entre o



pesquisador e o objeto pesquisado, observar as intervenções da pesquisa em uma dada realidade. Ou seja, para Soares e Maciel (2000) a busca pelo entendimento do estado de conhecimento de uma determinada área, em sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas, é fundamental para o processo de evolução da ciência, pois reúne periodicamente um conjunto de informações e resultados já obtidos que podem alicerçar futuras pesquisas.

Em segundo plano, porque observamos ao longo de nossos estudos exploratórios, que por mais que os estudos curriculares em torno da área da Educação Física, no contexto da educação básica, tenham crescido nos últimos anos dentro do macrocampo da Educação, ainda permanecem com um contingente de publicações irrisórias dentro do contexto específico da produção do conhecimento da Educação Física quando comparado com outras temáticas, que em franca maioria, ainda se orientam em perspectivas das ciências biológicas.

Também verificamos que embora no campo particular da Educação Física muitos pesquisadores venham, desde a década de 1980, desenvolvendo estudos sobre a produção do conhecimento na área, até o presente momento, grande parte das pesquisas em Estado da Arte que tiveram como tema a Educação Física Escolar, não apresentaram o currículo como enfoque principal. Já os estudos que tiveram o currículo como mote central analisaram somente publicações de alguns periódicos científicos nacionais da área da Educação e da Educação Física (BRACHT, 1993; LÜDORF, 2002; MARTINS; SILVA, 2005; ANTUNES *et al.*, 2006, MENDES, 2009; BETTI; FERRAZ; DANTAS; 2011; BRACHT *et al.*, 2011; SACARDO E HAYASHI, 2011; SOUZA, 2011; ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012; COUTINHO *et al.*, 2012; MADEIRA, 2012; BRACHT *et al.*, 2012; FENSTERSEIFER, 2015; ROCHA *et al.*, 2015; WIGGERS *et al.*, 2015; CASTRO *et al.*, 2017; GAMBOA *et al.*, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Constatamos ainda, que os estudos sobre currículo na área da Educação Física tendem a contemplar com maior frequência o currículo do ensino superior. Desta forma, visualizar as informações que circulam sobre a temática, ampliar a zona de mapeamento da produção acadêmico-científica do campo, identificar abordagens, emergir concepções, organizar e analisar a produção do conhecimento que vem se constituindo em torno dos estudos curriculares da Educação Física Escolar, pode significar um passo importante tanto para o aprofundamento do conhecimento em torno do tema, quanto para o estímulo e embasamento de novas pesquisas.

No que concerne à relevância social deste estudo, consideramos que ela encontra-se tecida de forma complexa com a relevância acadêmica, por entendermos que o esforço acadêmico-científico deva ser útil à sociedade, deva servir para lançar reflexões e sistematizar

ações em torno das questões sociais que nos inquietam e que nos exigem soluções, caminhos e alternativas.

Desta forma, ao emergir deste mergulho, vislumbramos que este estudo possa servir como subsídio tanto para pesquisadores que busquem acessar uma literatura consistente e de boa qualidade para iniciarem seus estudos no campo do currículo, quanto para educadores e para a comunidade escolar, a fim de que o debate na área transcenda o espaço acadêmico-científico e possa fomentar reflexões e ações no chão da escola.

Já no que toca a relevância pessoal, o que me moveu e me animou diante de cada passo deste estudo foi enxergar a possibilidade de construir um recorte científico significativo para a área da Educação Física Escolar, no âmbito dos estudos curriculares. Foi a expectativa de que os resultados desta pesquisa possam se configurar em uma possível base para as discussões no contexto da formação inicial da Educação Física, que segue tão carente de discussões em torno do currículo.

Foi ainda a perspectiva de que este esforço investigativo possa figurar como um elemento instigante de novos estudos e debates em torno do currículo na escola básica, pois entendo que o estudo sobre o currículo é inevitavelmente “provocador”, na medida em que problematizar o currículo, entre tantas questões políticas e epistemológicas, ajuda-nos a colocar em xeque o que desejamos “ser” enquanto sociedade, apresentando-se como um dos caminhos possíveis que nos levam a pensar sobre o sentido de nossa humanidade.

## **1.2 A dinâmica em torno do problema de pesquisa**

A problemática que permeia o objeto de estudo que aqui investigamos: *a produção de conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar, em teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016*, em uma perspectiva geral, gira em torno do processo de desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, por considerarmos, com base em Pacheco (2006), que qualquer análise sobre o campo curricular, situa-se em primeiro lugar no campo das Ciências da Educação, para em seguida caracterizar-se como um espaço autônomo, dotado de um *corpus* teórico, suficientemente reconhecido. Em uma perspectiva mais específica, nossa problemática está imbuída no bojo da trajetória de ampliação e consolidação do currículo como um campo de estudos fecundo, tendo como viés os seus desdobramentos no seio das pesquisas em Educação Física Escolar.

Lima (2001), ao traçar o cenário de desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, baseando-se em Gouveia (1971), Mello (1983) e Megid Neto (1999), divide o processo de produção do conhecimento da área em cinco períodos básicos.

O primeiro período é demarcado a partir da década de 1940, quando após a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), fundado em 1938, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, observou-se um significativo ganho de força nas pesquisas no campo educacional, principalmente a partir de 1944, quando começa a ser publicada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP.

Segundo Angelucci *et. al.* (2004), o predomínio de temas, neste primeiro momento, sofreu grande influência da leitura psicológica sobre o processo de escolarização, tendo como base os estudos da Psicologia do Ensino e da Aprendizagem. Assim, a produção de conhecimento foi marcada pela criação de instrumentos para a avaliação psicológica e pedagógica dos alunos, representados por testes de aptidão e testes de inteligência, bem como pela abordagem das ideias pedagógicas sob influência do movimento da Escola Nova, que fundamentado na pedagogia científica, na biologia e na psicologia defendia o ensino centrado no aluno, valorizando o *aprender a aprender*.

Outro ponto destacado pelas autoras, é que muitas pesquisas, nesta época, foram incentivadas com o intuito de fornecerem subsídios à política educacional, assumindo um caráter meramente instrumental.

O segundo período é situado em meados da década de 1950 e tem como marco histórico inicial o processo de intensificação da institucionalização da pesquisa no Brasil, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951; do Centro Brasileiro e dos cinco Centros Regionais de Pesquisa Educacional, localizados nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, em 1956 (ANDRÉ, 2006).

Mello (1983) destaca que neste período a ênfase nos estudos psicológicos é substituída pela preocupação com os estudos sociológicos, tendo como foco a organização social da escola e a relação entre educação e sociedade. Porém, assim como no primeiro período, Angelucci *et. al.* (2004) alertam que neste segundo momento, a pesquisa também aparece como um meio privilegiado para atingir fins governamentais.

Assim, com base na ideologia nacional-desenvolvimentista o objetivo de muitas pesquisas passou a ser o mapeamento da “sociedade brasileira de modo a fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país, levando em conta as

diferenças regionais” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p.53). Desta forma, na pauta dos órgãos de pesquisa circulavam temas como: a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; os processos de socialização regionais e comunitários; a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico; e a composição socioeconômica da população escolar.

O terceiro período é configurado a partir de 1964, momento marcado pela ditadura militar no Brasil. Conduzidas por um Estado autoritário, as mudanças que atingiram os modelos político e econômico do país tinham como um de seus nortes o desenvolvimento técnico-científico. Para tanto, a educação passou a ser tratada sob uma perspectiva tecnicista, adotando como premissa a garantia de rapidez e eficiência à escolarização de maior parte da população, na medida dos interesses da internacionalização do mercado interno (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

Neste contexto, predominaram os estudos de natureza econômica, incentivados, não apenas por órgãos governamentais, mas também por agentes externos, financiadores da educação. Temas como: a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, apareciam com frequência nas produções da época, inspiradas direta ou indiretamente na Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>. No que se refere à abordagem metodológica, a maioria das pesquisas apresentava caráter exploratório e descritivo, muitas delas não passando de simples levantamentos de dados. (GOUVEIA, 1971; MELLO, 1983; ANGELUCCI *et al.*, 2004; ANDRÉ, 2006).

Gouveia (1971) destaca que a pesquisa era praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e em geral desempenhava papel secundário na carreira do professor universitário, sendo a maior parte dos trabalhos desenvolvida a partir de esforços individuais relacionados a interesses intelectuais ou acadêmicos dos professores. No entanto, Lima (2001) sinaliza um importante marco neste terceiro período: a institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil, no ano de 1965, que contribuiu decisivamente para o aumento da produção científica no país nos anos seguintes.

Um ponto fundamental constatado por Gouveia (1971) foi que: diferente do primeiro e do segundo, o terceiro período experimentou um crescente processo de desvinculação entre pesquisa e política educacional. Para a autora, esta condição trazia vantagens e desvantagens, pois se de um lado, a vinculação representava uma possibilidade de iniciativas mais concretas

---

<sup>4</sup> De acordo com Frigotto (2010) o conceito de capital humano é traduzido pelo investimento na produção de habilidades e conhecimento que uma nação ou um indivíduo fazem na expectativa de retornos financeiros. Na busca de edificar-se como uma teoria de educação, a teoria do capital humano coloca a educação como um fator explicativo e condicionante para o acesso, permanência e rendimento escolar, vinculando diretamente a educação ao desenvolvimento econômico.

no campo educacional, de outro, a desvinculação reduziria a sujeição da pesquisa a objetivos meramente pragmáticos.

O quarto período, demarcado a partir da década de 1970, embora, no aspecto teórico-metodológico tenha se mantido a predominância do caráter positivista-experimental, observou-se uma significativa ampliação das temáticas abordadas, bem como o surgimento de novas formas de focalizá-las. Entre as problemáticas que emergiram nesse período destacaram-se os estudos sobre currículo, avaliação de programas, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, administração e organização escolar e, política e tecnologia educacional. Passou-se a utilizar, tanto metodologias quantitativas com análises mais sofisticadas, quanto abordagens qualitativas, dando cada vez mais ênfase a um referencial teórico de perspectiva crítica (GATTI, 2001; MELLO, 1983; LIMA, 2001).

André (2006) aponta que neste período vê-se um crescimento acelerado dos programas de pós-graduação no Brasil. Segundo o autor, entre os anos de 1971 e 1972 foram criados 10 programas e, em 1975 o quantitativo aumentou para 16, fazendo com que um maior número de profissionais alcançasse um nível mais elevado de formação. Ao mesmo tempo, assistiu-se a expansão do quadro de profissionais nas universidades e a emergência de alguns grupos de pesquisa voltados para a área da educação. Este cenário promoveu um deslocamento da produção científica de dentro dos organismos governamentais para o interior das universidades e centros autônomos de pesquisa.

O quinto período, inaugurado a partir de 1980, é marcado por uma efervescência nas produções científicas educacionais e pela intensa expansão da graduação e da pós-graduação no país. Se nas décadas de 1960 e 1970, a maior parte das produções tinha como interesse as situações controladas, generalizantes e globais, alicerçadas por referenciais positivistas, nas décadas de 1980 e 1990 a preocupação dos pesquisadores passou a ser direcionada para a análise das problemáticas locais, investigadas em seus contextos específicos, valorizando as situações “reais” (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2006).

Assim, os estudos passaram a dar mais ênfase ao currículo, ao cotidiano escolar, às interações sociais na escola, às formas de organização do trabalho pedagógico, à aprendizagem da leitura e da escrita, à disciplina e à avaliação. Ganham força os estudos “qualitativos” que englobavam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, dando maior importância aos processos do que aos resultados (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2006).

Observa-se ainda, que as pesquisas estiveram fortemente atreladas às abordagens críticas, especialmente de inspiração marxista, encontradas em teses de doutorado e dissertações de mestrado. As críticas sociais levantadas nos trabalhos tiveram influência do

contexto político e social da época, que no início dos anos de 1980 teve a marca da censura e do cerceamento da liberdade e, nos anos seguintes, viu emergir movimentos sociais e, conseqüentemente, novos espaços de debate sobre as lutas sociais (GATTI, 2001).

Outro dado importante deste período é a consolidação de grupos de pesquisa em algumas subáreas da educação, como: alfabetização e linguagem; aprendizagem escolar; formação de professores; ensino e currículo; educação infantil, fundamental e média; educação de jovens e adultos; ensino superior; avaliação educacional; gestão escolar; história da educação; políticas educacionais; e trabalho e educação. Seja por necessidade institucional frente às avaliações dos órgãos de fomento à pesquisa, ou pela maturação natural dos grupos, esta consolidação representou um significativo fator de desenvolvimento de sólidas investigações educacionais (GATTI, 2001).

Diante deste breve panorama do processo de desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil é possível observar que é a partir do quarto e do quinto períodos, entre as décadas de 1970 e 1980, que o currículo começa a aparecer com maior frequência como tema das produções científicas dentro das investigações educacionais. No entanto, segundo Moreira (1990), as origens do pensamento curricular no Brasil localizam-se ainda nas décadas de 1920 e 1930, quando, por meio das ideias liberais e progressivistas, dos Pioneiros da Escola Nova, surgem as primeiras preocupações com a organização curricular dos sistemas de ensino, concretizadas nas primeiras reformas curriculares dos estados da Bahia, Minas Gerais e no Distrito Federal.

Segundo o autor, foi entre os anos de 1950 e 1970 que o campo do currículo começou a tomar forma, a partir das primeiras publicações e cursos que trataram especificamente de questões curriculares. Em 1955, o INEP lançou o primeiro livro-texto sobre currículo, de autoria de Roberto Moreira, intitulado *Introdução ao estudo da escola primária*. A obra apresentava um estudo histórico do currículo na escola elementar e uma análise das reformas curriculares propostas no Brasil. Para Moreira (1990, p. 62) o discurso apresentado no livro trazia uma teoria curricular ainda inconsistente, que combinava tendências tecnicistas e progressistas, com elementos da tradição católica, considerando-o um “estranho mosaico de princípios e técnicas”.

No ano de 1956, um acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, por meio do programa Ponto Quatro que organizava a assistência americana à países não desenvolvidos, abrangendo diversas áreas, entre elas a educação, implantou o *Programa de assistência brasileiro-americana ao ensino elementar* (Pabae), que instaurou oito departamentos, sendo um deles voltado para o tratamento do currículo. O Departamento Currículo e Supervisão era responsável pela organização de cursos, bem como pela prestação de assistência técnica em

questões curriculares às autoridades educacionais dos estados. Os cursos promovidos pelo programa apresentavam uma evidente tentativa de adaptar o material norte-americano às peculiaridades do contexto brasileiro (MOREIRA, 1990).

A promoção de cursos sobre currículo também esteve presente no interior do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e da Divisão de Treinamento do Magistério (DTM). Na DTM, além dos cursos sobre planejamento curricular, em que também eram discutidas pesquisas educacionais e seus resultados na prática curricular, eram organizadas escolas experimentais que funcionavam como laboratórios de estudos e pesquisas sobre currículo e metodologia de ensino. Bolsistas das escolas experimentais chegaram a visitar setores governamentais dos EUA encarregados de estudar, planejar e implementar currículos (MOREIRA, 1990).

Já no início dos anos de 1960, as questões curriculares atravessaram os muros dos órgãos governamentais e passaram a ser mais discutidas por educadores e teóricos, apresentando um maior número de artigos e trabalhos publicados. Este aumento de enfoque veio acompanhado de ambiguidades e contradições no campo do currículo, no qual havia uma evidente oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca por modelos estrangeiros. Em síntese, as discussões na área basearam-se em diferentes interesses e abrigaram tendências e orientações diversas (MOREIRA, 1990).

Com o golpe militar de 1964, o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu significativas transformações. Diversos acordos foram assinados entre Brasil e EUA, visando a modernização e racionalização do país, aumentando a influência norte-americana em todos os aspectos sociais. O reflexo desta nova conjuntura sobre o campo do currículo se deu a partir da predominância das tendências tecnicistas, em detrimento das tendências progressistas e das tendências críticas, que estavam em processo de expansão. Este período, ainda é marcado pela promulgação da Lei nº 5.540, de 1968 que promoveu a Reforma Universitária e introduziu a disciplina Currículo e Programas na faculdade de Educação, firmada em uma base institucional de orientações tecnicistas (MOREIRA, 1990).

A partir da década de 1970 surgem os primeiros cursos de pós-graduação com ênfase em currículo. É neste período que, segundo Moreira (1990), o campo do currículo adquiriu maturidade, na medida em que foi ampliando seu lastro de discussões. Em 1974, quando o então presidente Geisel adotou uma política de descompressão, as análises críticas de questões curriculares e pedagógicas começaram a reaparecer e, no final da década, a tendência crítica se fortaleceu e manteve sua influência durante as décadas seguintes.

Lopes e Macedo (2010) sinalizam que a partir da década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a hegemonia do pensamento norte-americano, de referencial funcionalista, que prevaleceu no país desde os anos de 1920 foi enfraquecida e as vertentes críticas passaram a ganhar força no pensamento curricular brasileiro. Neste período, tanto a crise econômica, quanto o fim da ditadura e o desgaste do primeiro governo da Nova República, contribuíram para o fortalecimento das oposições políticas e dos movimentos de massa. Diversos seminários sobre os problemas da educação brasileira passaram a ser promovidos, ao mesmo tempo em que educadores exilados pelos militares retornavam ao país.

Nesta época é possível verificar que a transferência instrumental direta das teorias norte-americanas, deu lugar à influência da produção de língua inglesa, com base em autores ligados à Nova Sociologia da Educação (NSE) e em autores como Michael Apple e Henry Giroux. As traduções dos textos passaram a ser subsidiadas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que buscavam referências no pensamento crítico. Teóricos como Karl Marx, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Henri Lefèbvre, Jürgen Habermas, Gaston Bachelard e o brasileiro Paulo Freire tornaram-se importante base teórica das discussões sobre currículo (LOPES; MACEDO, 2010).

Neste contexto, no início dos anos de 1990, o campo do currículo ganha múltiplas referências, assumindo um enfoque nitidamente sociológico. Os trabalhos produzidos passaram a buscar, em sua maioria, a compreensão do currículo como um espaço de relações de poder. Nos textos científicos, perspectivas de currículos prescritivos, tecnicistas e funcionalistas, com base em teorias tradicionais, perderam a predominância e cederam espaço para uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político, com base teórica crítica. Assim, a ideia de que o currículo só poderia ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente predominante (LOPES; MACEDO, 2010).

Lopes e Macedo (2010) ao situarem a produção de conhecimento estabelecida neste período, em periódicos da área e no interior do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo, de uma das principais instituições representativas da educação no Brasil, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), observaram a centralidade das discussões sobre currículo e conhecimento. As temáticas foram aprofundadas em questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção dos conteúdos curriculares; às relações entre ação comunicativa e os processos emancipatórios; a necessidade de superação de dicotomias entre conteúdos e métodos; e o currículo como construção social.



No início dos anos 2000, ao buscar entender o ponto de vista de pesquisadores de expressiva produção no campo do currículo, nacionalmente renomados e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática, Moreira (2001, p. 38) aponta que:

[...] a maioria dos especialistas considera que o campo do currículo no Brasil desfruta hoje de visibilidade e prestígio crescentes. Isso se deve, segundo eles, tanto às recentes discussões sobre políticas oficiais de currículo, como ao desenvolvimento de pesquisas e de uma produção teórica significativa, que hoje aborda novos temas e reflete novas influências.

No entanto, ainda que os especialistas comemorassem o crescente número de produções, observaram-se distintas avaliações dessa produção, oscilando entre a valorização do prestígio acadêmico de um campo cuja produção teórica se intensificava e a preocupação com a fertilidade dessa produção na resolução de problemas de ordem prática.

A preocupação genuína dos especialistas citada por Moreira (2001) soma-se a tantas outras problemáticas que o campo do currículo passou a agregar e abordar a partir da intensificação de sua expansão, materializada na significativa ampliação dos eixos geradores de pesquisa e da interlocução com as mais diversas áreas do conhecimento, potencializando a pluralidade epistêmica do campo.

Em entrevista concedida para Silva (2018), publicada na Revista Educação e Filosofia, nº 64, Elizabeth Macedo, uma das pesquisadoras mais contributivas para o campo dos estudos curriculares no Brasil, ao tratar dos dilemas e perspectivas do campo na atualidade, entre os diversos apontamentos<sup>5</sup> discorridos, destaca a necessidade de, em nossas produções e ações, não perdermos de vista a relação de imbricamento existente entre currículo e educação. Para a autora precisamos ter o entendimento de que falar de currículo é falar de educação, é tocar no âmago dos processos educativos escolares.

A partir deste apontamento de Macedo observamos que a trajetória da produção do conhecimento sobre o currículo, no âmbito da pesquisa educacional brasileira (descrita até aqui), mostra-nos que mesmo diante da expansão numérica dos estudos curriculares e da consequente ampliação de temáticas, recortes de realidade e abordagens teóricas,

---

<sup>5</sup> Elizabeth Macedo aponta que o campo da teorização curricular, nos dias atuais, precisa expandir a capacidade de tratar teoricamente as questões que incidem o currículo e de localizar a própria teoria. Também discorre sobre a necessidade de garantir acesso à pesquisa e à pós-graduação por meio de maiores investimentos financeiros por parte do poder público, bem como do fortalecimento dos grupos de pesquisa em currículo. Outro ponto tocado pela autora, refere-se ao pouco diálogo acadêmico que se vive dentro do campo dos estudos curriculares no Brasil, advogando por uma relação intercambiável entre seus interlocutores.

epistemológicas e metodológicas, o olhar para a relação indissociável entre currículo e educação, principalmente no contexto da Educação Básica precisa estar no foco de nossas análises para não correremos o risco de falar do currículo fora de um dos lugares mais potentes de sua expressão, de seu *locus* embrionário: a escola.

À guisa desta ideia, visualizamos nos estudos de Lopes e Macedo (2006) um conjunto de dados e discussões que além de nos fornecer informações panorâmicas fundamentais acerca das investigações sobre o currículo em interface com a escolarização básica, também nos permite localizar a Educação Física no cenário das produções acadêmico-científicas dentro do campo da Educação. Ao realizarem um mapeamento da produção sobre o currículo da Educação Básica, tendo por base as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação e os artigos publicados nas cinco principais revistas científicas da área, identificaram que o campo do currículo vem, ao longo dos últimos anos, apresentando uma grande quantidade de publicações.

Segundo as autoras, dos 65 Programas de Pós-Graduação em Educação existentes até o ano de 2002, 27 possuíam trabalhos institucionais no campo do currículo e foram responsáveis, entre 1996 e 2002, por 453 teses e dissertações sobre a temática. Nas cinco revistas indicadas pela área de Educação em nível internacional, o currículo também teve a presença marcante com 41 artigos publicados ao longo do mesmo período (LOPES; MACEDO, 2006).

Entre as características marcantes destas publicações estão a diversidade de temáticas abordadas e as diferentes áreas do conhecimento abrangidas pelos estudos. As autoras apontam que ao mesmo tempo em que os pesquisadores do currículo abordam questões globais da área, também enfocam áreas disciplinares específicas, estando a Educação Física como uma das áreas em destaque. Com base nesta informação, ao buscarmos os desdobramentos das questões curriculares no campo específico da Educação Física Escolar, encontramos um cenário de contradições e, ao mesmo tempo, em expansão.

As contradições no campo se manifestam quando, de um lado, focalizamos a Educação Física Escolar como uma subárea das Ciências da Educação e, de outro, focalizamos a Educação Física Escolar como uma subárea da Educação Física. Assim, ao mesmo tempo em que dentro das Ciências da Educação, a EFE aparece como um componente curricular que apresenta um conjunto importante de publicações sobre currículo, no contexto específico das pesquisas em Educação Física, a vertente escolar não se evidencia como um objeto privilegiado das investigações, fazendo com que o currículo, enquanto um artefato social ligado ao processo de escolarização, apresenta-se com pouca visibilidade acadêmico-científica no campo específico da Educação Física.

Este contexto pode ser compreendido a partir do que Tani (1996) chama de “crise de identidade” da Educação Física, identificada a partir dos anos de 1980, quando vertentes do pensamento científico ligadas às Ciências do Esporte, à Psicomotricidade e às Ciências Humanas emergiram no campo de debates da área, trazendo concepções epistemológicas e metodológicas totalmente divergentes e, ao mesmo tempo em que ampliaram as discussões, passaram a dividir forças no processo de legitimidade e de consolidação de uma identidade para a área.

Esta arena de disputas, segundo Wiggers *et al.* (2015) desdobra-se naturalmente sobre o processo de produção de conhecimento do campo, que no Brasil, está majoritariamente ligado aos programas de pós-graduação das universidades. Assim, os programas de pós-graduação em Educação Física e, com eles, a produção científica da área, tendem a se organizar dentro de nichos particulares, dentro de territórios fronteiriços, estando atualmente organizados, de acordo com Manoel e Carvalho (2011) em três grandes áreas de concentração: a *biodinâmica*, orientada pelas ciências naturais; a *sociocultural* e a *pedagógica*, estas duas conduzidas pelas ciências humanas e sociais.

Neste cenário encontramos uma forte inclinação dos estudos no campo da Educação Física para as áreas das ciências naturais, refletida, entre inúmeros fatores, na predominância de docentes no interior dos programas ligados às ciências biológicas. Ao investigarem a pós-graduação na Educação Física brasileira, Manoel e Carvalho (2011) apontaram que dos 293 docentes permanentes, trabalhando em programas de pós-graduação no campo da Educação Física, durante o ano de 2006, a maioria atuava na subárea *biodinâmica* (60,7% do total de docentes). Os demais docentes distribuem-se entre as subáreas *sociocultural* (22,52%) e *pedagógica* (em torno de 17%).

Tani (2011) explica esse fato na origem do “movimento disciplinar” da Educação Física, que buscou elevar o *status* acadêmico da área, por meio da fragmentação das disciplinas acadêmicas em correntes bastante distintas na tentativa de justificar sua presença no contexto da universidade. Este movimento teve como consequência a consideração de que a legitimidade da área seria encontrada em pesquisas baseadas em epistemologias e metodologias das ciências naturais e exatas, que por longo período, foram concebidas como a única forma possível de se fazer ciência. Desse modo, as pesquisas baseadas nas ciências humanas e sociais foram desestimuladas (ANTUNES *et al.*, 2005).

A respeito desta configuração, ao discorrer sobre os pecados capitais da Educação Física brasileira, Lara (2016) denunciou que ainda no século XXI, experimentou-se a acentuação dos pólos constitutivos da Educação Física, em que se encontrou, de um lado, a subárea da

biodinâmica e, de outro, as subáreas sociocultural e pedagógica. A autora destacou que, nos últimos anos, a acirrada busca por produtividade tem intensificado uma tentativa de hegemonia de um campo sobre o outro, a partir de movimentos de desqualificação de um deles, expressos pela polarização entre áreas duras *versus* áreas moles, entre produtivas *versus* improdutivas.

No entanto, apesar da situação discrepante em que se encontra a pesquisa em EFE no campo da Educação Física, Wiggers *et al.* (2015) ressaltam que se observou um importante crescimento de publicações, considerando o período pesquisado, entre 2006 e 2012. Em seus resultados sobre a produção do conhecimento em EFE, a área saltou de 7,30% em 2006, para 18,20% em 2012 em quantitativo de publicações.

Ao realizarmos um levantamento breve e preliminar de trabalhos que tratam especificamente da produção do conhecimento em EFE e sobre o currículo da EFE, foi possível observar que esse processo de expansão, embora tímido, é aparente. Dos sete materiais encontrados, publicados entre os anos de 2005 e 2015, apenas dois não identificaram o currículo como uma categoria de discussão situada no campo de pesquisa em EFE; quatro trouxeram o currículo como uma categoria com significativa presença dentro das pesquisas na área e apenas um trouxe o currículo como tema central da investigação (ANTUNES *et al.*, 2005; BETTI; FERRAZ; DANTAS; 2011; BRACHT *et al.*, 2011; BRACHT *et al.*, 2012; MADEIRA, 2012; ROCHA *et al.*, 2015; WIGGERS *et al.*, 2015).

Destacamos que a maioria dos trabalhos lançou luz apenas sobre a análise de produções publicadas em periódicos especializados em Educação Física. Somente um dos trabalhos (o que se propôs dar ênfase à produção sobre currículo da EFE) analisou as publicações tanto de periódicos da Educação, quanto da Educação Física. O trabalho que citamos de Lopes e Macedo (2006), que se propôs a mapear a produção de teses e dissertações no campo da Educação Básica, abrangeu os programas de pós-graduação em Educação e ao destacar a produção do currículo da Educação Física, apenas pontuou temáticas mais abordadas, sem se ater a uma análise mais profunda.

Observamos ainda, que os intervalos de tempo analisados pelos trabalhos estiveram entre três e seis anos, portanto, ainda não há um trabalho que propôs realizar um balanço analítico recente e ao mesmo tempo abrangente da última década. Além disso, neste levantamento, não foi identificado nenhum trabalho que buscou investigar especificamente a produção do conhecimento sobre o tema currículo da Educação Física Escolar em teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação.

Diante desta lacuna e corroborando com o pensamento de Alves-Mazzotti (2012), que entende que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, mas sim, uma

construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema, é que este estudo traz o seguinte problema de pesquisa: como o currículo da Educação Física Escolar vem sendo discutido nas teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016?

Movimentando-se em busca de respostas para a questão que orientou todo este processo investigativo, estabelecemos o objetivo geral de analisar como o currículo da Educação Física Escolar vem sendo abordado no conteúdo das teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016. Como objetivos específicos, expomos:

- ✓ Apresentar e discutir a configuração dos diferentes desenhos curriculares da Educação Física Escolar, a partir dos diversos discursos produzidos no campo;
- ✓ Mapear as produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado, publicadas no período de 2006 a 2016, que tenham como foco o currículo da Educação Física Escolar;
- ✓ Identificar e analisar as categorias emergentes nos discursos das teses e dissertações selecionadas que tratam do currículo da Educação Física Escolar.

No que tange a organização de nosso trabalho, além desta introdução, desenvolvemos mais cinco seções. As duas primeiras apresentam o resultado dos estudos de revisão que realizamos em torno do tema, buscando compreender como se configura o arcabouço teórico do campo dos estudos curriculares, para em seguida buscar o entendimento da forma como este arcabouço tece suas linhas discursivas no sentido e nos contornos dos desenhos curriculares da Educação Física Escolar. Desta forma, na primeira seção teórica, intitulada *Teorias Curriculares: um universo plural e dinâmico*, realizamos uma incursão sobre as diversas nuances da teorização curricular, abordando três matizes fundamentais: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Ao nos posicionarmos alinhados a uma perspectiva de currículo, concebido como prática discursiva e cultural, passamos a discutir na segunda seção teórica, intitulada *Movimento, fluxo e mudança: o currículo da Educação Física Escolar*, os processos históricos de configuração dos desenhos curriculares da EFE, a partir dos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, de natureza social e epistemológica. É importante ressaltar, que os conteúdos destas duas seções foram traçados com base no entendimento de que a produção do

conhecimento, numa perspectiva geral, nutri e é nutrida, é produto e produtora de discursos que dão formas ao campo *teórico-prático* em que avança suas proposições.

Na seção metodológica, intitulada *Movendo-se nos caminhos da pesquisa*, em um primeiro momento, discorremos sobre as escolhas que guiaram nosso processo de investigação, destacando o tipo de estudo desenvolvido, que consiste em uma pesquisa do tipo Estado da Arte (de caráter bibliográfico), na qual realizamos o cruzamento de dados quantitativos com uma análise qualitativa das informações capturadas no conteúdo do material selecionado. Em um segundo momento, narramos as etapas de desenvolvimento da coleta e análise de dados de nosso estudo e abordamos os aspectos que nos levaram a compreender esta pesquisa como um mapa de paisagens transitórias.

Na seção seguinte, intitulada *Análise de Dados: um mapa de traços fluidos e paisagens em trânsito*, apresentamos as categorias que emergiram da incursão aprofundada no conteúdo das produções acadêmicas selecionadas. A análise dos dados nos colocou diante das paisagens que dão forma ao mapa da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE no espaço-tempo em que nosso objeto de pesquisa se insere. O desenho dessas paisagens nos permitiu compreender o contexto da distribuição geográfica das produções no âmbito das regiões brasileiras. Permitiu-nos visualizar o movimento dos referenciais teóricos que recorremos por meio dos estudos analisados, bem como as dimensões do currículo que têm sido abordadas por suas autoras e autores.

Na seção final, intitulada *Considerações Finais: retomadas e fechamentos provisórios*, apresentamos uma síntese das interpretações e inferências que nos levaram a sugerir que a produção do conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar, mesmo transitando por diferentes paisagens ao longo desta última década, realizando importantes movimentos de contestação e desconstrução de lógicas imobilizadoras e fragmentárias da concepção de currículo, ainda necessita ser impulsionada para o cruzamento de suas fronteiras regionais, teóricas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas para que possamos desbravar horizontes mais dialógicos para o campo.

## 2 TEORIAS CURRICULARES: UM UNIVERSO PLURAL E DINÂMICO

Nesta seção realizaremos uma incursão panorâmica sobre o campo da teorização curricular, apresentando o universo dinâmico e plural no qual o pensamento curricular está imbuído. Nossa intenção com este movimento é buscar a compreensão dos diferentes discursos e significados atribuídos ao currículo, contemplando o contexto de origem destes significados e seus diversos desdobramentos.

Para compor esta seção buscamos o contato com o arcabouço teórico-epistemológico de autoras e autores de escritos “clássicos” e contemporâneos, a fim de, em um primeiro plano, compreender o processo histórico de origem dos estudos curriculares, as características do campo e as perspectivas dos seus principais interlocutores, para que, em um segundo plano, a partir da aproximação com a literatura especializada, pudéssemos nos apropriar das ideias que fundamentam o campo e assim localizar nossas posições teóricas e alinhamentos, essenciais para a tessitura de nossas análises. Por esta razão, a postura de escrita aqui impressa apresenta um caráter descritivo, de revisão literária e teor expositivo.

### 2.1 Incursão no emaranhado complexo dos movimentos curriculares

Quando buscamos em textos especializados a compreensão do termo currículo, encontramos duas convergências fundamentais: a primeira assenta-se na etimologia da palavra currículo, que origina-se do étimo latino *currere* ou *scurrere*, que significa: curso, caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. A segunda, refere-se à complexidade<sup>6</sup> e ambiguidade que incide sobre a definição e conceituação do currículo, tendo em vista a diversidade de posições, a pluralidade epistemológica, os contrassensos políticos e práticos, as divergências paradigmáticas, teóricas e as especificidades que marcam o currículo enquanto campo de estudos (GOODSON, 2008; PACHECO, 2005; PACHECO, 2001; LOPES; MACEDO, 2011).

Intimamente ligado ao processo de escolarização, o currículo relaciona-se em linhas gerais, à estrutura das trajetórias educativas, nas diferentes etapas e modalidades do sistema educacional. No entanto, é impossível concebê-lo de forma genérica, dada a sua natureza plural e dinâmica. Integrado às ciências da educação, o currículo enquanto campo de estudos abriga uma das características principais desta área do conhecimento: a diversidade disciplinar, o que

---

<sup>6</sup> Ao longo de nosso estudo trataremos o termo *complexidade* dentro de uma perspectiva morraniana que entende o complexo como aquilo que é tecido junto, dentro de um sentido de enredamento e conexão.

implica uma multirreferencialidade sobre a identidade teórica e prática do currículo, que por vezes, traduz-se em uma fragmentação do campo de estudos (PACHECO, 2013).

Para Pacheco (2005) não existe uma única e verdadeira definição que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, pois a imprecisão do sentido de currículo é marcada pelo difícil percurso de sua construção epistemológica, com a existência de diferentes perspectivas. Sendo assim, deve-se reconhecer que a fragmentação do campo curricular é compreendida, preferencialmente, pela inexistência de um consenso, não sobre o que a palavra currículo significa, em si, mas do que o currículo deve veicular e o modo como deve ser organizado.

Neste mesmo sentido, segundo Lopes e Macedo (2011), não é possível traçar uma definição de currículo apontando para algo que seja intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos do termo que são sempre parciais e localizados historicamente. Para as autoras, cada nova definição não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas sim, parte de um argumento mais amplo, no qual esta definição se insere. Este “argumento mais amplo” pode ser traduzido como as diferentes abordagens que buscam compreender a complexidade curricular, por meio de classificações, sínteses, orientações, ideologias e concepções sob a forma de processos de legitimação ou modelos de conhecimento, compondo assim, o que podemos chamar de teorias curriculares.

As teorias curriculares, desta forma, podem ser consideradas um conjunto multifacetado de lentes que guiam nossa visão sobre a concepção de currículo e imprimem diferentes respostas para importantes questões, como: O que é o currículo? O que deve contemplar um currículo escolar? Quais conhecimentos devem compor um currículo? A quem serve um currículo escolar? O que pode um currículo escolar? Como são produzidos os sentidos de um currículo?

No entanto, de acordo com Silva (2015), antes de nos lançarmos no universo das teorias curriculares é fundamental deixar clara a noção de teoria que se tem como referência. Segundo o autor, uma teoria está para além de descobrir, descrever ou explicar uma dada realidade pois ela estaria irremediavelmente implicada na própria produção desta realidade. Ou seja, “ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o” (p.11), assim o objeto que a teoria descreve é na verdade um produto de sua própria criação, não estando anterior ou fora dela. Por esta razão, considera que seria mais adequado aproximar a noção de teoria ao sentido de discurso.

Um discurso produz seu próprio objeto e, portanto, a existência deste objeto não está alheia, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita ou explicada. Desta forma, um discurso sobre o currículo não se restringe a representá-lo ou descrevê-lo como ele realmente é, mas sim



produzir uma noção particular de currículo. Seguindo esta direção, as teorias curriculares associadas à concepção de discurso, ao invés de traçarem definições com o intuito de capturar o *verdadeiro* significado de currículo, para decidir o que mais se aproxima do que ele essencialmente é, mostra que aquilo que o currículo representa, depende efetivamente do que uma determinada teoria *pensa* sobre o currículo (SILVA, 2015).

Assim, a procura pelo verdadeiro *ser* do currículo, dá lugar a uma percepção histórica, que busca compreender como o currículo tem sido definido em diferentes tempos e espaços, a partir de teorias distintas. Nesta perspectiva é importante ter a clareza de dois aspectos fundamentais. O primeiro é compreender que uma determinada definição de currículo será sempre a concepção particular de uma teoria, localizada em contextos históricos, sociais, culturais, políticos e institucionais singulares (SILVA, 2015; PACHECO, 2001).

O segundo é ter a noção de que quando tratamos das teorias curriculares não devemos esperar que se encontre um corpo de proposições organizado e harmonioso, mas sim, tendências de pensamento que buscam representar problemas, refletir sobre eles e levantar propostas sobre os fenômenos que tratam das trajetórias de escolarização (PACHECO, 2001).

Com base nesta perspectiva, encontramos na literatura diversas configurações que desenham o quadro das teorias curriculares. Estas configurações, ao mesmo tempo em que trazem particularidades, também estabelecem aproximações no que tange a categorização das concepções de currículo. Sacristán (2017a) cita alguns exemplos de sistematizações que buscaram expor os elementos fundantes das diferentes orientações curriculares. A primeira autora apresentada é Elizabeth Wallance que aponta as concepções curriculares: centradas no *desenvolvimento cognitivo*; e centradas no currículo como *autorrealização*; como *tecnologia*; como *instrumento de reconstrução social* e; como *expressão do racionalismo acadêmico*.

O segundo autor é William Reid que distingue cinco orientações: centrada na *gestão racional* que ocupa-se da criação de metodologias científicas e lógicas; *radical crítica*, que por meio da descoberta de interesses ocultos dentro das práticas curriculares, busca promover mudanças sociais; *existencial*, de raiz psicológica, centrada nas experiências dos indivíduos, vividas a partir do currículo; *reacionária*, que baseia-se na reprodução de experiências do passado; e *deliberativa*, que acredita na contribuição moral dos indivíduos para a promoção de mudanças sociais.

O terceiro autor é Michael Stephen Schiro que diferencia as seguintes ideologias curriculares: a *acadêmica*, centrada nas disciplinas; a da *eficiência social*, centrada na criança; e a da *reconstrução social*. O quarto autor é John McNeil que distingue os enfoques: *humanístico*; *reconstrucionista social*; *teológico*; e *acadêmico*.

Além de apresentar as categorizações desenvolvidas pelos quatro autores, Sacristán (2017a) também desenvolve quatro grandes orientações básicas que delineiam os modelos teóricos e as práticas relacionadas com o currículo. A primeira refere-se ao *currículo como soma de exigências acadêmicas* que carrega uma forte marca administrativa e materializa o currículo em uma lista de conteúdos passíveis de controle e inspeção.

A segunda aborda o *currículo como base de experiências*, estando intimamente ligada, historicamente, aos movimentos de renovação da escola, nutrindo-se de preocupações psicológicas, humanistas e sociais. O currículo é visto como um curso de experiências planejadas que passará a negar tudo o que não se relacione com a oferta de atividades gratificantes que atendam o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

A terceira trata do *legado tecnológico e eficientista no currículo*, entendendo e consolidando as estruturas curriculares a partir de uma ótica tecnológica e burocrática, assentada em uma pedagogia *desideologizada* e acrítica. Com base em uma gestão científica do processo de escolarização, esta concepção transfere princípios das organizações industriais, como: eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia para as práticas curriculares.

A quarta aborda o *currículo como configurador da prática*. Esta concepção recebe forte contribuição do pensamento crítico sobre a educação e centra a orientação curricular na dialética entre teoria e prática. Propõe uma mudança conceitual que altera a perspectiva técnica e concebe o currículo como uma construção social, como um artefato mediador entre as práticas educativas e sociais, abrigando interesses emancipatórios, com vistas tanto ao estímulo de ações autônomas de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos, quanto à reflexão crítica em torno dessas ações.

Pacheco (2001) acrescenta às exposições de Sacristán (2017a) as configurações organizadas por Elliot Eisner e Elizabeth Vallance que dividem as concepções curriculares da seguinte forma: *currículo como desenvolvimento de processos cognitivos* que apresentam maior preocupação com o aperfeiçoamento das operações intelectuais do que com os conteúdos; *currículo como tecnologia* para a qual o currículo é visto como um instrumento para organizar a aprendizagem, preocupando-se mais com aspectos didático-metodológicos; *currículo como autorrealização* que orienta a organização curricular para as experiências dos alunos, tendo como foco o desenvolvimento pessoal e de sua autonomia; *currículo como reconstrução social*, que preocupa-se com a visão social da aprendizagem; e *currículo como racionalismo acadêmico* que valoriza a aprendizagem a partir dos conteúdos organizados por disciplinas.

Uma outra perspectiva também apresentada por Pacheco (2001) é a configuração de Stephen Kemmis que caracteriza as teorias curriculares em *teoria técnica*; *teoria prática* e

*teoria crítica* e as proposições levantadas por William Pinar que identifica as concepções *tradicionalistas; empiristas conceituais; e reconceptualistas*.

Embora este painel de concepções apresentem um importante panorama das diferentes nuances do pensamento curricular, a categorização desenvolvida por Silva (2015) irá nos encaminhar na busca pela compreensão, não apenas das características das diferentes orientações sobre o currículo, mas também dos elementos históricos, políticos, sociais e culturais que tecem a trama das diversas teorias curriculares. O autor categorizou as teorias do currículo em três vertentes: 1) teoria tradicional; 2) teoria crítica e; 3) teoria pós-crítica que apresentamos a seguir.

### 2.1.1 *As teorias tradicionais*

A teoria tradicional do currículo pode ser considerada a gênese do pensamento curricular que emerge no final do século XIX e início do século XX, em um cenário de institucionalização da educação de massas, no contexto da sociedade moderna e industrial dos Estados Unidos. Este contexto é marcado, entre outros fatores, pelo aumento das demandas sobre a escolarização diante da acelerada urbanização, gerada pelos sucessivos movimentos de imigração e da necessidade de extensão da educação para as diversas camadas da população, visando a formação de trabalhadores especializados e adaptados às novas formas de produção em larga escala (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Neste período há uma busca por respostas sobre as finalidades e a organização da escolarização de massas. É na direção destas respostas que John Franklin Bobbitt publica, em 1918, o livro *The Curriculum*, que seria considerado o marco inicial da teorização curricular. Embora buscasse transformar radicalmente o sistema educativo, suas proposições apresentavam um cunho conservador, defendendo o funcionamento da escola equiparado ao de qualquer outra empresa comercial ou industrial. Bobbit propunha que o sistema educacional seguisse os pressupostos da administração científica de Frederick Taylor.

O princípio básico do processo de escolarização deveria ser a eficiência. Para tanto, o sistema educacional deveria abrigar a capacidade de especificar com precisão os resultados a serem obtidos, estabelecendo métodos para seu alcance e criando instrumentos de mensuração que mostrassem com exatidão se os resultados foram alcançados de acordo com o previsto. Assim, os objetivos educacionais buscavam o desenvolvimento de habilidades necessárias para que as crianças e os jovens pudessem exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta, economicamente ativa (SILVA, 2015).

Na visão de Bobbit, a organização do currículo seria uma atividade mecânica e burocrática, assentada em uma perspectiva técnica e administrativa, atribuída à especialistas encarregados de planejar métodos e elaborar instrumentos de medição das aprendizagens com base em uma lista de habilidades a serem assimiladas. A escola e o currículo, portanto, se configurariam como um mecanismo de controle social, ajustado às necessidades econômicas do período industrial e baseado em padrões previamente estabelecidos (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Paralela à concepção tecnocrática e efficientista de Bobbit, emergem no pensamento curricular da época vertentes consideradas progressivistas, como a liderada por John Dewey, que pensava a educação de forma democrática e a organização curricular a partir da valorização dos interesses e experiências das crianças e jovens. Para Dewey a aprendizagem era concebida como um processo contínuo e não uma preparação para a ocupação profissional na vida adulta, bem como a escola era entendida como um espaço de vivência direta de princípios democráticos praticados de forma cooperativa e criativa (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Embora a influência das concepções de Dewey não tenham apresentado a mesma força das ideias orientadas por Bobbit, que se tornaria uma das vertentes dominantes da educação estadunidense ao longo de todo o século XX, as duas correntes de pensamento da teoria curricular, mesmo trazendo proposições diferentes, representaram um importante movimento de reação ao currículo clássico e humanista que havia predominado sobre a educação secundária desde seu processo de institucionalização no século XIX (SILVA, 2015).

Tanto o modelo tecnicista de Bobbit, quanto o modelo progressivista de Dewey contestaram a concepção e a organização curricular clássica, alegando, de um lado, sua notória inutilidade para a vida moderna e para as novas exigências das atividades laborais, e de outro, seu distanciamento com a psicologia infantil. O contexto da escolarização de massas contribuiu decisivamente para que o currículo clássico fosse extinto, principalmente pelo fato deste currículo encontrar-se restrito à escolarização das elites, atingindo, portanto, um grupo minoritário (SILVA, 2015).

Um outro aspecto fundamental destas duas grandes tendências (tecnicista e progressivista) é a significativa influência que exerceram sobre o pensamento curricular no Brasil, principalmente a partir da década de 1920, doravante as concepções de Ralph Tyler. Moreira (1990) alerta que diferente do que aponta Silva (2015) as ideias de Tyler não se restringiram a uma simples consolidação do efficientismo de Bobbit, por encontrar desdobramentos incisivos das concepções progressivistas de Dewey nas elaborações de Tyler.

A este respeito, Lopes e Macedo (2011) e Malanchen (2016) acrescentam que por meio de uma abordagem eclética, Tyler buscou a junção das questões técnicas do eficientismo com as questões comportamentais, defendidas pelo progressivismo, que valoriza as experiências vividas pelos sujeitos no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Tyler defende que a eficácia do currículo dependerá da especificação precisa dos objetivos educacionais. Para tanto, estes objetivos devem ser definidos de acordo com as mudanças comportamentais que se espera obter sobre os alunos. Sendo assim, o currículo não pode ser a expressão de uma lista de conteúdos, mas sim, um quadro de comportamentos a serem desenvolvidos, a partir das experiências de aprendizagem vividas em um ambiente controlado pelos docentes, incumbidos de criar situações estimulantes para as quais os alunos devem reagir (LOPES; MACEDO, 2011).

Neste cenário, os instrumentos avaliativos precisam fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem no que tange os processos de mudança do comportamento dos alunos. Assim, por meio de testagens e amostragens a avaliação deve indicar os pontos fortes e fracos em relação a cada objetivo definido no currículo. A escola, neste contexto, poderia atuar como agente regulador, analisando a sociedade, a fim de identificar suas falhas, lacunas e necessidades para então desenvolver comportamentos individuais que gerassem um progresso da sociedade capitalista democrática (LOPES; MACEDO, 2011).

Diante disso, Goodson (2008) analisa que a gênese da teoria curricular se associa naturalmente ao contexto social e econômico mais amplo, no qual os processos de escolarização dos países ocidentais estiveram inseridos no apogeu da era Moderna. Desta forma, tanto o pensamento tecnicista, orientado para a economia, quanto o progressivista orientado para o aluno e o pragmático, orientado aos objetivos de aprendizagem, estiverem intimamente relacionados à manutenção da legitimidade e do controle do *status quo* das esferas dominantes da sociedade, de forma geral, e do conhecimento, de maneira específica.

É por meio da escola, portanto, em sua versão racional e científica que serão inculcados os valores, as condutas e os hábitos adequados para manter a harmonia e o progresso social, perpetuando os moldes da sociedade vigente, sob o domínio da classe média e alta. Neste contexto, tomando a escola e o currículo como aparatos de controle social, as teorias tradicionais, nas suas diferentes vertentes, estiveram absolutamente afastadas de um questionamento mais radical em relação aos arranjos educacionais estabelecidos, restringindo-se à prescrição de atividades técnicas, configurando-se como teorias de aceitação, ajuste e adaptação (MOREIRA; SILVA, 2013; SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Malanchen (2016) esta abordagem tradicional e conservadora do currículo, que começou a desenhar-se mais precisamente a partir da década de 1920, seguirá sem grandes contestações até a década de 1960, período marcado por grandes agitações e transformações no cenário mundial, que também trazem em seu bojo debates mais críticos ao campo dos estudos do currículo, com a emergência de novas teorizações, que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura tradicional da educação.

### 2.1.2 As teorias críticas

É na conjuntura da década de 1960, período de emergência de questionamentos no campo curricular, que as chamadas teorias críticas do currículo começam a expandir suas concepções. Moreira e Silva (2013) apontam que é a temática do poder que irá separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas. Apresentando-se em total contraposição às teorias tradicionais que se mostram neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. Na visão crítica, as perspectivas tradicionais ao restringirem as decisões curriculares a um carácter instrumental, negligenciam e ignoram o carácter político das práticas curriculares, reforçando desigualdades marcantes na sociedade.

A base epistemológica desta linha de pensamento assenta-se tanto em áreas do conhecimento não diretamente educacionais, como a sociologia e a filosofia crítica, de autores como Karl Marx, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; bem como sobre as teorias educacionais mais gerais, de autores como Paulo Freire, Christian Baudelot e Roger Establet; e do campo específico do currículo, com nomes expressivos como Michael Apple, Henry Giroux, Michael Young e William Pinar (MALANCHEN, 2016; SILVA, 2015).

As ideias levantadas por estes autores, entre outros, resguardando suas particularidades e contrassensos, apresentam uma contribuição indelével para a constituição das teorias críticas do currículo, que ganharam força e se consolidaram a partir da década de 1980, com o movimento de *reconceitualização* curricular, que de forma mais organizada e com maior visibilidade, buscava romper definitivamente com a concepção técnica, burocrática e administrativa do currículo.

Nesta direção, consideramos que o pensamento crítico realizou e segue realizando três movimentos fundamentais dentro da teorização curricular: (1) a análise crítica do contexto social e educacional que originaram os estudos curriculares; (2) a construção de subsídios teóricos para a realização de uma (auto) reflexão crítica em torno dos efeitos das práticas

curriculares na educação contemporânea; e (3) o levantamento de proposições que encaminham o pensamento curricular para a concretização de ações que tentam superar as condições de dominação e desigualdade, por meio de novas concepções e organizações dos processos educativos.

As teorias críticas do currículo trazem à tona questões como a justiça social e o papel reprodutor das ideologias das classes dominantes atribuído à escola. Em uma das mais importantes e influentes obras do pensamento curricular crítico, Michael Apple, em *Ideologia e Currículo*, tomando como base os conceitos de hegemonia, de Antonio Gramsci e Raymond Williams e, de ideologia, de Karl Marx, revela o vínculo profundo e latente que existe entre a função social desempenhada pela escola e o poder econômico, político e cultural de determinadas classes e grupos (APPLE, 2008).

Lançando seu olhar para a sociedade norte-americana capitalista e industrial do século XX, o autor sustenta a ideia de que os currículos escolares apresentaram um papel fulcral na reprodução da hegemonia ideológica das classes dominantes da época, manifestando em seus conteúdos e métodos as respostas para a necessidade de homogeneização e eugenia popular que a classe média apresentava diante da crescente urbanização e da forte onda de imigração que ameaçavam a harmonia e unidade de suas comunidades (APPLE, 2008).

Segundo Apple (2008) os discursos de melhoria e progresso social, de educação para todos e a ideia de uma cultura unitária, obscureciam um intenso processo de aculturação das camadas pobres de imigrantes europeus, latinos e negros vindos da região leste para ocupar os novos centros urbanos, que por sua vez, constituíam-se rapidamente com o avanço da industrialização nos EUA. Este processo de aculturação, travestido em uma noção de consenso cultural, abrigava a intenção de *americanizar* os hábitos, mas não o *status* social da população.

Deste modo, os currículos eram organizados de forma verticalizada. Para os futuros líderes da classe dominante o conhecimento girava em torno de conceitos como flexibilidade, escolha e pesquisa. Para os filhos das camadas populares, vistos como potenciais trabalhadores das linhas de produção das fábricas, as experiências escolares enfatizavam tanto a inculcação de valores morais tradicionais, bem como a pontualidade, a organização e a assimilação de comportamentos de subordinação. A educação para a liderança e a educação para o acompanhamento imprimiam uma clara alocação de cada indivíduo em seus devidos lugares dentro da sociedade industrial (APPLE, 2008).

Observa-se aí, uma outra função tácita do processo de escolarização da época: a formação de trabalhadores diligentes, econômicos e eficientes para atuar na base industrial. Para que a escola cumprisse essa função, o atrelamento entre valores morais e objetivos

econômicos e a padronização de procedimentos e conteúdos curriculares deveriam ditar o tom das experiências educativas (APPLE, 2008).

De acordo com Apple (2008) uma grande parte dos primeiros elaboradores da área do currículo, dos líderes do movimento para tornar a seleção e o desenvolvimento curricular um campo de especialização profissional, abraçava fortemente tanto a cruzada moral, quanto a ética do ajuste econômico como funções explícitas da escolarização.

Esta dupla pertença em que se inseriu a função social da escola demonstra que na base dos processos educativos estava alicerçado um conjunto de interesses que formavam uma ideologia conservadora. A escola e o currículo se traduziam, neste contexto, em veículos de seletividade, tanto de pessoas, quanto de significados; de *distribuição* desigual do conhecimento; e de preservação de privilégios (APPLE, 2008).

É com base nesta perspectiva que o autor argumenta que os currículos nada carregam de neutralidade e desinteresse. Ao contrário do que defendem os teóricos tradicionais, o currículo não se configura por intermédio de fontes imparciais de conhecimento ou de valores supostamente consensuais da sociedade. A seleção de conhecimento que o currículo corporifica é resultado das conexões entre conhecimento e poder (SILVA, 2015; APPLE, 2008).

Por esta razão, Apple (2008) defende que é fundamental compreender os objetivos econômicos e ideológicos que as escolas serviram no passado para então começarmos a ver as razões, os argumentos atuais que giram em torno das concepções curriculares que embasam o cotidiano de nossos processos educativos, entendendo que o conhecimento que chegava às escolas no passado e, que chegam hoje, não é aleatório, tampouco desprezioso e neutro.

Este exame crítico do passado, com foco na compreensão do presente, permitiu a edificação de um referencial teórico que passa a questionar e ao mesmo tempo reconstruir minuciosamente os sentidos, as finalidades e os formatos da educação de forma geral e do currículo, de maneira específica.

Ao nos debruçarmos sobre a literatura crítica do currículo nos deparamos com o desenho de um quadro teórico diverso e complexo, com diferentes traços, que nos encaminham não para um lugar confortável e harmonioso, de respostas prontas, mas sim, para um campo de reflexões e inquietações que mobilizam e instigam a leitura crítica, consciente e questionadora sobre a natureza, os formatos e as intenções que permeiam o conhecimento escolar.

Dentro deste quadro teórico Silva (2015) apresenta o que considera as principais contribuições para a linha crítica do pensamento curricular. Além das concepções de Apple, que conforme tratamos aqui, trouxe à tona as conexões ocultas entre o conhecimento, o



currículo e as relações de poder e controle na sociedade de classes, apresenta as ideias de Henry Giroux que imprime o conceito de resistência à teorização curricular.

Com base em autores da Escola Frankfurt, Giroux irá atacar a condição técnica e utilitarista, bem como a base positivista das vertentes tradicionalistas. O autor sugere que a pedagogia e o currículo não são instrumentos apenas de dominação e controle, pois também podem produzir formas de oposição e resistência, para rebelião e subversão, por meio de um conteúdo que tenha claramente um cunho político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes (SILVA, 2015).

Giroux defende que as atividades de crítica e de questionamento dispostas no currículo devem estar a serviço da emancipação e da libertação dos sujeitos e, para isso, aponta para a necessidade de construção de um espaço que estimule a participação ativa de professores e estudantes em todas as etapas do processo educativo (SILVA, 2015).

Silva (2015) destaca ainda, a reconhecida influência das ideias de Paulo Freire na obra de Henry Giroux. A concepção libertadora de educação e a noção de ação cultural de Freire, forneceram as bases para que Giroux desenvolvesse a noção de *política cultural*, na qual o currículo não se resume à transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas sim, está envolvido ativamente na produção de significados sociais e valores culturais, que estão estreitamente ligados às relações de poder e desigualdade. No entanto, assim como esses significados podem ser impostos, também podem ser contestados.

Outro autor destacado por Silva (2015) é Paulo Freire, que embora não tenha produzido uma teorização específica sobre currículo, suas discussões atravessam questões curriculares e exercem forte influência sobre os autores do campo. A crítica que Freire lança ao currículo repousa sobre o conceito de *educação bancária*, que concebe o processo de aprendizagem como a mera transferência de fatos e informações dirigidas pelo professor, que detém uma postura sempre ativa, para o aluno, a quem cabe uma recepção passiva dos conteúdos.

Na crítica de Freire, o conhecimento expresso no currículo tradicional, fonte da educação bancária, encontra-se profundamente desconectado da realidade vivida pelos envolvidos no ato de conhecer. Em contraposição a esta condição, o autor defende uma *educação problematizadora*, que tenha o diálogo como base de suas ações. Neste sentido, o diálogo deve encontrar-se tanto na relação entre conhecimento e realidade, quanto na relação entre professor e educando (SILVA, 2015).

Silva (2015) também considera que o *conceito antropológico de cultura* de Freire, apresenta uma contribuição significativa para o campo dos estudos curriculares. Ao entender a cultura como criação e produção humana, como o resultado de qualquer trabalho humano,

descartando quaisquer critérios estéticos e filosóficos ou distinções entre culturas, Freire propõe a transgressão das fronteiras entre cultura popular e cultura erudita. Esta perspectiva servirá de influência para outras vertentes críticas e pós-críticas que irão questionar a dominação cultural e defender o processo de descolonização do currículo.

Entre as contribuições levantadas por Silva (2015) também estão as concepções desenvolvidas pela Nova Sociologia da Educação (NSE) que teve como seu principal expoente o sociólogo britânico Michael Young. A crítica da NSE nasce no movimento de questionamento e oposição à *antiga* sociologia da educação que estava assentada em uma tradição empírica de pesquisa, preocupada em descobrir, por meio de modelos estatísticos, as causas do fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária. Sem qualquer postura problematizadora, para essa vertente, o currículo tradicional era simplesmente tomado como algo dado e aceitável.

Contrapondo-se ao determinismo da visão antiga e tradicionalista, Young concebe o currículo como uma construção social, que resulta de processos conflituosos e disputas em torno dos princípios e critérios de seleção e organização do conhecimento e dos valores e interesses que estão imbricados nas tomadas de decisão sobre o conhecimento que conta como válido (SILVA, 2015).

Michael Young tem como ponto de partida de seus argumentos o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, que enxerga estreitas relações de poder entre a construção social das diferentes formas de conhecimento e consciência, com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Por esta relação, Young destaca que qualquer mudança na seleção de conhecimentos e na organização curricular implica uma mudança nos princípios de poder (SILVA, 2015).

Em seus escritos mais recentes, Young alerta que levando em consideração que o conhecimento escolar *válido* será sempre alvo de contestações, é importante que se olhe para esta questão como sendo algo que vai além de uma mera luta de poder entre interesses sociais. É preciso considerar o modo como o conhecimento se desenvolve e se adquire nas diferentes comunidades e culturas, tendo em vista que a forma como o conhecimento é distribuído na sociedade afeta diretamente as oportunidades de aprendizagem e apresenta consequências mais amplas, que vão além das questões acadêmicas (YOUNG, 2010).

Silva (2015) também destaca as ideias de Basil Bernstein, que no contexto da sociologia crítica da educação chama a atenção tanto para a organização estrutural do currículo e como os diferentes tipos de currículo estão conectados com os diferentes tipos de poder e controle; quanto para os diferentes processos comunicativos que se estabelecem na transmissão do conhecimento. De acordo com Bernstein a comunicação pedagógica exerce grande influência

na regulação da seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, exercendo controle sobre o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação (LOPES; MACEDO, 2011).

Bernstein entende que a comunicação pedagógica não pode ser vista como um condutor de padrões de dominação externos a ela própria, pois esta perspectiva desconsidera a capacidade e poder de reposicionamento, reelaboração e recontextualização do meio pedagógico em relação aos discursos sociais produzidos fora de seu contexto e que passam por um processo de regulação no seu interior (LOPES; MACEDO, 2011).

Esta concepção nos ajuda a compreender as possibilidades de ressignificação entre o campo produtor<sup>7</sup> e o campo reprodutor<sup>8</sup>; entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar e, entre as políticas curriculares e as práticas curriculares. Para Bernstein, quanto maior a autonomia dentro do campo reprodutor, maiores são as possibilidades de ressignificações dos discursos que circulam nesse campo (LOPES; MACEDO, 2011).

Os apontamentos levantados por cada autor da corrente crítica, além de construírem os subsídios teóricos que desconstróem ideias tradicionalistas, também revelam que a teorização curricular deve ocupar-se necessariamente das condições para a sua realização; deve viabilizar a reflexão sobre a ação educativa no contexto das instituições escolares, tendo em vista, não apenas a realidade complexa que os processos de desenvolvimento e as práticas curriculares abrigam, mas também considerando que cada instituição abriga uma realidade em particular, que se traduz em uma cultura escolar particular.

É nesta perspectiva que o olhar para o contexto em que o currículo se insere é fundamental. Sacristán (2017a) destaca que nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual é produzido e, portanto, o currículo entendido como uma construção social não pode estar alheio ao contexto em que seus conteúdos, formatos e práticas se configuram, tendo em vista que é justamente este contexto que lhe atribui seu significado real. Diante disso, Sacristán defende que a única teoria possível que pode dar conta de buscar caminhos para os processos complexos do currículo é a do tipo crítica, pois coloca em evidência as realidades que o condicionam.

De fato, as teorias críticas promoveram e promovem desconstruções por meio do desvelamento do currículo; estimulam o processo de desnaturalização de relações de

---

<sup>7</sup> O campo produtor pode ser entendido como o contexto no qual as políticas curriculares são elaboradas, dentro do campo administrativo, normativo.

<sup>8</sup> O campo reprodutor refere-se aos espaços de prática curricular, onde circulam atores sociais que experienciam e ressignificam as políticas curriculares no cotidiano da escola.

dominação; trazem à superfície problemáticas que questionam as estruturas sociais, políticas e econômicas que legitimam o conhecimento; estabelecem relações entre o conhecimento escolar e os arranjos de poder e controle, nas quais o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados está imerso (PACHECO, 2013).

Como vimos, as teorias críticas, que emergiram na década de 1960, seguiram ganhando força ao longo do percurso histórico e hoje ainda representam um dos referenciais teóricos mais recorridos dentro dos estudos curriculares. No entanto, segundo Lopes (2013), cada vez mais o pensamento crítico é interpelado pelas reflexões pós-críticas, negociando o seu espaço político-acadêmico com essas novas reflexões, por vezes gerando híbridos teóricos. A autora atribui esta condição ao aprofundamento das características pós-modernas que se estabelecem nos tempos em que vivemos.

### 2.1.3 *As teorias pós-críticas*

Será na tensão entre a modernidade e a pós-modernidade que as teorias pós-críticas irão tecer novas linhas no emaranhado do pensamento curricular. De acordo com Silva (2010) a pós-modernidade caracteriza-se como um tempo ambíguo, paradoxal, pois ao mesmo tempo em que vemos nossas possibilidades ampliadas e intensificadas; em que nos tornamos capazes de alterar profundamente até mesmo a noção de tempo e espaço; em que o mundo social experimenta a emergência de novas identidades culturais e sociais, rompendo fronteiras, ampliando diálogos, em um fascinante processo de hibridação de identidades. Também vemos, na mesma medida, a anulação e negação das capacidades humanas diante da ampliação das possibilidades de exploração e dominação dos seres humanos e da natureza. Um tempo de afirmação de identidades hegemônicas, dos sujeitos otimizados do mercado, da expansão de guarda-fronteiras que coíbem a livre circulação entre territórios geográficos e simbólicos.

Para Lopes (2013), este tempo também é marcado pelo fim das utopias e certezas; pelo desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica e na objetividade matemática; pela explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, da aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais.

Neste mesmo sentido, Novais (2016) aponta que a pós-modernidade trouxe o esgotamento do modelo de pensamento baseado na racionalidade ocidental e na razão iluminista, questionando os grandes modelos epistemológicos e suas pretensões de verdade e universalidade. A autora reforça ainda, que uma das questões mais importantes da pós-

modernidade é a mudança na noção de identidade, a partir da qual as velhas identidades estáveis e monolíticas dão lugar a identidades fragmentadas e não fixas, plurais e contraditórias.

No entanto, vale ressaltar que o termo pós-moderno não é unânime, pelo contrário, é alvo de diferentes interpretações, a partir das quais, de um lado, compreende-se o tempo pós-moderno como a representação do fim da modernidade, uma vez que o termo designaria uma ruptura com as características da sociedade moderna em todas as suas dimensões e, de outro, advoga-se a continuidade da modernidade, ou mesmo, a emersão do fenômeno da *hipermodernidade*, considerando a incompletude do projeto moderno e sua capacidade de assumir novas feições, promover alargamentos e metamorfoses e, portanto, por manter-se inacabado, não pode ser superado (GATTI, 2005; GALLO, 2006; HABERMAS, 2000).

Para Lipovetsky (2004) a expressão pós-moderna soa ambígua, desajeitada e vaga. Isto porque, para o autor as grandes transformações sofridas no seio do que chama de *primeira modernidade* inauguram uma modernidade de novo gênero. Uma modernidade não de prefixo *pós*, mas de prefixo *hiper*, ou seja, elevada a uma potência superlativa. A hipermodernidade, longe de decretar a morte, sugere o nascimento de uma nova modernidade, enquanto o termo pós-moderno não passa de um estágio de transição, um momento de curta duração já transposto.

Gatti (2005, p. 599) destaca que mesmo permeada por contrassensos, a expressão *pós-moderna* é frequentemente utilizada, buscando “traduzir as mudanças de estatuto dos saberes, que se processam ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial”, bem como vem servindo de base para a construção de outras formas de compreender os fenômenos sociais e culturais, dentre eles a educação, de maneira geral e o currículo em particular.

Silva (2015) aponta que por promover uma reviravolta nas noções epistemológicas da modernidade, as ideias pós-modernistas têm importantes implicações curriculares, pois passam a questionar, de forma bastante incisiva, os modelos de educação, de escola e de currículo como os conhecemos hoje, considerados os grandes representantes do ideal moderno. Na base deste ideal está a formação do sujeito racional, livre, autônomo e soberano, forjado pela transmissão do conhecimento científico que tem a tarefa de dotar o indivíduo de características essenciais e comuns que sirvam para o progresso da sociedade democrática.

O pensamento moderno, em sua ânsia de ordenação e controle, buscou teorias e explicações mais abrangentes possíveis que reunissem em um único sistema a compreensão total da estrutura do funcionamento do universo e do mundo social, assentando-se nas grandes narrativas ou narrativas mestras, que passaram a ser a expressão da vontade de dominação e controle do ideário moderno (SILVA, 2015).

Para os pós-modernistas, a racionalidade, o cientificismo, as grandes narrativas, o modelo de sujeito idealizado e a ideia de progresso são noções que levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada, que instituiu sistemas de opressão e exploração, tanto no nível das estruturas estatais, quanto no nível das estruturas organizacionais capitalistas, estando a escola e os arranjos curriculares imbuídos profundamente nesta atmosfera (LOPES, 2013).

Ao lado do cenário (espaço-temporal, político e cultural) pós-moderno, de onde emergem as inquietações e os objetos de análises do pensamento pós-crítico, encontra-se o movimento pós-estruturalista, que segundo Peters (2000) refere-se a uma complexa rede de pensamentos, que inclui diferentes vertentes, que nascem a partir da dinâmica instável entre alargamento e, principalmente, questionamento, em direção à corrente estruturalista do pensamento.

A corrente estruturalista tem sua origem no campo da Linguística, que buscou a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, compreender a linguagem como uma estrutura universal de significação que abriga as bases comuns a qualquer língua. Esta corrente avançou com significativa influência para as diversas áreas do conhecimento, expandindo-se fortemente dentro das ciências sociais e humanas. Em linhas gerais, a análise teórica do estruturalismo concebe a estrutura como um sistema básico que inter-relaciona os seus elementos constituintes (SILVA, 2015).

Nas palavras de Pinar *et al.* (2004) citado por Peixoto (2010, p. 491), o estruturalismo é um “método de análise e orientação filosófica que privilegia as estruturas ou conjuntos de relações em detrimento dos fenômenos específicos que emergem, que são constituídos e que derivam suas identidades a partir dessas estruturas e conjunto de relações”.

Esta visão estruturalista está fortemente atrelada às bases fundantes do pensamento moderno. Por esta razão, as correntes pós-estruturalistas promovem questionamentos contundentes em torno: da pretensão estruturalista de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral; das concepções binárias que sustentam relações de oposição e hierarquias que operam por meio da subordinação de um lado pelo outro; das chamadas asserções de verdade e de narrativas universalizantes; do racionalismo e do realismo que o estruturalismo resgata do positivismo; e do cientificismo das ciências humanas (PETERS, 2000; SILVA, 2015).

Por outro lado, assim como os estruturalistas, os pós-estruturalistas contrapõem-se e buscam a desconstrução do sujeito cartesiano-kantiano humanista, autônomo, livre e tradicionalmente visto como fonte de todo o conhecimento. Desta forma, passam a considerar

toda a complexidade histórica e cultural do sujeito, visto de forma descentrada. Os dois movimentos também partilham a mesma concepção de linguagem, entendida como um sistema de significação, porém os significados, para os pós-estruturalistas, passam a ser concebidos a partir de sua fluidez, indeterminação e incerteza (PETERS, 2000).

O pós-estruturalistas também lançam seus olhares para as estruturas de saber e poder, denunciando as tecnologias de dominação, a partir principalmente das ideias de Michel Foucault que traz à tona a noção de poder produtivo. Este poder caracteriza-se, primeiro, por sua dispersão em todo o sistema social, estando estritamente vinculado ao saber e, segundo, por sua capacidade de criar novos saberes, considerando que assim como o poder pode reprimir, também pode libertar (PETERS, 2000).

Além das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, outras vertentes de pensamento também servem de referências para o desenho das teorias pós-críticas do currículo, como os estudos feministas, os estudos culturais, o multiculturalismo, o pós-colonialismo, os estudos pós-fundacionistas, o pós-marxismo, os estudos étnico-raciais e a teoria *queer* (PACHECO, 2013; LOPES, 2013; SILVA, 2015).

É, portanto, no seio de todas essas perspectivas que as chamadas teorias pós-críticas do currículo se desenvolvem. Por esta razão, Paraíso (2005) destaca que o currículo na perspectiva pós-crítica se configura como um mapa aberto, composto de várias linhas que toma emprestado, recria e ressignifica concepções e teorias, experimentando múltiplas conexões e composições.

Segundo Pacheco (2013) as teorias curriculares pós-críticas abrigam uma diversidade de pressupostos conceituais que têm como denominador comum a valorização da subjetividade, a ênfase nas relações sociais e a descentralização das grandes narrativas e dos discursos unificadores, bem como a afirmação da identidade e da diferença.

Esta corrente do pensamento curricular é fortemente marcada por uma relação intermitente com as teorias críticas, apresentando inúmeros pontos de convergência e divergência. Isto porque, segundo Silva (2015), ao mesmo tempo em que as teorias pós-críticas reforçam a contraposição às concepções tradicionalistas e buscam o alargamento do pensamento crítico, considerando seu legado e acrescentando novos objetos, análises, sentidos e interpretações que intensificam o peso da denúncia sobre as relações de poder imbricadas nos arranjos curriculares; também buscam o questionamento e a desconstrução de estruturas e pressupostos que alicerçam a vertente crítica.

No plano das *convergências*, autores como Lopes (2013), Pacheco (2013) e Silva (2015) conseguem identificar uma relação híbrida entre as duas teorias. Lopes (2013) defende que o primeiro movimento para se pensar a teoria pós-crítica do currículo deve partir da ruptura com

a noção de gradualismo linear que incide sobre o prefixo *pós*. Para a autora, a ideia de sucessão, superação ou progresso atribuída ao termo *pós* não é adequada no contexto da relação entre as duas teorias e deve ser ampliada para uma noção de *reconfiguração*.

Neste sentido, Lopes esclarece que ser *pós* dentro de algum movimento ou escola de pensamento implica problematizar este movimento ou escola, questionar suas bases, as suas condições de possibilidade e impossibilidade. Portanto, não se trata de uma evolução ou superação, nem tampouco, a sugestão de seu apagamento, mas sim o reconhecimento de suas contribuições, porém, considerando que não existem teorias acabadas, significados fechados ou verdades absolutas (LOPES, 2013).

De acordo com Silva (2015), as teorias pós-críticas não negam as teorias críticas, elas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam alguns de seus pontos. Desta forma, as teorias pós-críticas continuam considerando que o currículo não pode ser compreendido fora da esfera das relações de poder que o envolvem, entretanto, esse poder é percebido de forma descentrada. Esta perspectiva alastra o poder para toda a rede social, deixando de ter o Estado como única instituição dominante.

Assim como as teorias críticas, as pós-críticas também desconfiam de qualquer postulado que pressuponha a vida em sociedade livre das relações de poder. No entanto, o mapa do poder é ampliado, passando a incluir não somente as relações econômicas do capitalismo, mas também os processos de dominação que abrangem questões de raça, etnia, gênero e sexualidade. Dessa maneira, o poder não desaparece, apenas reconfigura-se (SILVA, 2015).

Silva (2015) advoga que depois das teorias críticas e pós-críticas já não se torna mais possível olhar para o currículo com a mesma inocência, com o tom de desinteresse e neutralidade, pois o olhar crítico revela que o currículo vai muito além do confinamento conceitual em uma esfera burocrática e normativa, vai além dos significados engessados impostos pelas teorias tradicionais.

Neste mesmo passo, Pacheco (2013) considera que as teorias críticas e pós-críticas, bem como as pluralidades epistemológicas que as caracterizam seguem um mesmo caminho, que apenas se bifurca, significativamente, diante dos diferentes modos de compreender e valorizar as questões sociais e pessoais. Por esta razão, o autor defende que as duas teorias acolhem um papel de esclarecimento, que impregna o pensamento curricular de uma atitude crítica, que busca romper com verdades dogmáticas. Nas palavras de Foucault (1990, p. 05):

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica



teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.

Com base nesta perspectiva de Foucault, Pacheco (2013) sustenta a ideia de que essa atitude crítica, que congrega as duas teorizações é um aspecto fundamental para subsidiar análises curriculares que necessitam de olhares diversos, tendo em vista que a conjuntura social em que estamos imbuídos revela a supremacia do econômico e social sobre aspectos pessoais.

No entanto, na contramão desta compreensão, no plano das *divergências*, encontramos no cenário dos estudos curriculares argumentos oriundos tanto das teorias pós-críticas, quanto das teorias críticas, que tendem a afastar expressivamente as duas correntes.

Do lado das teorias pós-crítica observa-se uma ruptura com as teorias críticas a partir da renúncia a uma postura de denúncia, para a assunção de uma postura questionadora. Assim, as teorias pós-críticas buscam com seus argumentos a desestabilização e desconstrução dos argumentos críticos que embasam o pensamento curricular (PACHECO, 2013).

Neste sentido, os pós-críticos passam a olhar com desconfiança para aspectos marcantes do pensamento curricular crítico, que demonstram manter relação com pressupostos modernos e estruturalistas, como: o vínculo com as grandes narrativas e com o universalismo moderno; a concepção de identidade pré-estabelecida, a partir da idealização de um sujeito livre e emancipado, forjado por um currículo crítico; a noção de currículo realista, que busca o conhecimento verdadeiro; e a associação do pensamento crítico com o pensamento fundacional moderno, que é dependente de princípios considerados fundamentais, úteis e totalizantes (LOPES, 2013).

Nesta perspectiva, questiona-se a noção de currículo como um conjunto de conhecimentos selecionados, a partir de uma cultura mais ampla, que deve ser transmitido a todos, em nome de uma transformação social. Busca-se a desestabilização dos projetos curriculares que têm como propósito formar uma identidade fixa, baseada no sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir as transformações sociais idealizadas. São desconstruídas as noções de verdade e certeza do conhecimento, que passa a ser entendido como resultado das lutas pelas significações dos discursos (LOPES, 2013; SILVA, 2015).

Para os pós-críticos, em suas análises sobre o currículo tradicional, ainda predominante em muitos contextos escolares atuais, as teorias críticas, embora tenham revelado importantes aspectos relacionados aos processos de dominação, referentes às relações entre saber e poder presentes nos arranjos curriculares, não se desatrelaram do cenário de certezas, de binarismo e de fundacionismos modernos, pois assim como as teorias tradicionais, as teorias críticas

também se assentaram em modelos prescritivos, em que a realidade deveria corresponder ao que a teoria imagina (COSTA, 1999; SILVA, 2015).

Em direção oposta, as teorias pós-críticas entendem o conhecimento e o currículo como um campo flexível de significações, marcado por indeterminações, por processos instáveis de seleção e organização dos conhecimentos curriculares e por conexões com relações de poder associadas às lutas pela predominância dos discursos e significados que se configuram como os traços dos desenhos curriculares (LOPES, 2013; SILVA, 2015).

Afastando-se da noção de sujeito ideal e de identidades fixas, as correntes pós-críticas passam a valorizar a diversidade cultural; as múltiplas identidades que são produzidas por meio de práticas de significação. Passa a compreender tanto a cultura, quanto a identidade, não mais como elementos estáticos ou como produtos finais, mas como elementos plurais, em incessante construção, que se constituem no interior de contextos históricos e discursivos (SILVA, 2010).

O currículo, nesta concepção, passa a ser um espaço fecundo, no qual os processos de formação das diferentes identidades acontecem, no qual as diferentes culturas ganham voz. Ao celebrar a diferença, o currículo abre possibilidades para que os sujeitos envolvidos nos processos educativos repensem hierarquias e as relações opressoras de poder, desmitificando a ideia de que o conhecimento parte de uma cultura geral e ampla, que forma um sujeito ideal, para atender a um projeto utópico de sociedade (SILVA, 2010).

Neste sentido, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, religião e região deixam de ser silenciadas dentro dos arranjos curriculares e surgem como movimentos que não apenas passam a questionar a identidade dominante (masculina, branca, anglo-saxônica, heterossexual, de religião judaico-cristã), mas também passam a problematizar os vínculos entre conhecimento, identidade e poder, que não se restringem somente às narrativas que circulam no campo acadêmico e científico, mas que se proliferam em todas as esferas sociais (SILVA, 2010; SILVA, 2015; COSTA, 1999; LOPES, 2013).

Em virtude desse contexto que defende o afastamento de uma ideia de conhecimento universal e verdadeiro e da formação de sujeitos idealizados e, que também busca valorizar aspectos singulares, locais e parciais da educação, em geral e do currículo, em particular, as teorias críticas lançam argumentos que manifestam contraposição às ideias pós-críticas. Segundo Young (2010) as análises do conhecimento e do currículo com base pós-modernas têm negligenciado o próprio problema que se propõem abordar, promovendo o esvaziamento dos debates atuais sobre o currículo.

As principais críticas direcionadas às correntes pós-crítica giram em torno de sua posição relativista; de seu afastamento da ideia de conhecimento verdadeiro; da

supervalorização das subjetividades; e de uma atitude aparentemente despolitizada. Young (2010) faz apontamentos contundentes às concepções com base pós-moderna. O autor aponta que a posição relativista, ao mesmo tempo em que critica a objetividade das formas dominantes de conhecimento, enaltecendo as vozes negadas ou escondidas, restringe o conhecimento a pontos de vista particulares, seguindo uma lógica redutora, que simplifica excessivamente a natureza dos campos intelectuais.

Para Young, ao negarem qualquer forma de conhecimento verdadeiro, estas correntes também se afastam de quaisquer tradições acadêmicas, enfraquecendo o campo teórico e servindo de obstáculo para a consolidação de uma teoria do conhecimento. Este aspecto também se configura como um campo perfeito para a expansão de ideias neoconservadoras, baseadas em perspectivas tradicionalistas, que carregam como característica a desvalorização da natureza social e histórica do conhecimento e da necessidade de uma teoria que embase o processo de constituição curricular.

Na mesma direção, a supervalorização da subjetividade, não apenas dilui as estruturas do conhecimento elaborado em perspectivas diversas, de diferentes grupos sociais, como também enaltece a base experiencial, abrindo caminho para a proliferação de ideias progressivistas, também de base tradicionalista e neoconservadora (YOUNG, 2010).

Já no que tange o esvaziamento político das proposições pós-críticas, os questionamentos recaem sobre o aparente afastamento de posturas politicamente problematizadoras das questões macrossociais, que foram abandonadas a partir da fragmentação do currículo, centrado apenas nas diferenças contingentes, incapaz de provocar articulações com as lutas utópicas comuns, estando a sociedade fadada a uma dispersão desmobilizadora (LOPES, 2013).

A esse respeito, Lopes (2013) discorda veementemente e argumenta que os pressupostos pós-críticos, ao compreenderem a política a partir de uma conexão fecunda com a cultura, sendo ambas ressignificadas no contexto contemporâneo, abrem possibilidades para uma *hiperpolitização*, quando teorizadas e analisadas sob a égide dos pensamentos pós-estruturalistas e pós-fundacionistas. A amplitude dessa concepção se consolida a partir dos escritos de Costa (1999) que defende o currículo como campo da política cultural, que traz à tona as relações de poder enviesadas nos arranjos microssociais das interações cotidianas.

Nesta encruzilhada instável de convergências e divergências entre as teorias críticas e pós-críticas, Ribeiro (2016) defende a possibilidade de atuar em uma zona fronteira entre as duas teorias. O autor destaca que teóricos como Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren realizaram em seus escritos um movimento de aproximação entre teorias e acolheram, mesmo

que de forma cautelosa, contribuições pós-modernas e pós-estruturalistas às perspectivas críticas, que fornecem importantes subsídios para compreensões que estejam para além da dicotomia entre essas correntes.

Moreira (2010) coloca-se a favor do diálogo entre as teorias críticas e as contribuições pós-modernas, por acreditar que um projeto educativo emancipatório pode recuperar a capacidade de espanto e indignação dos sujeitos, orientando-os para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes, para tanto, faz-se necessário um trabalho intelectual que se situe na interseção entre as duas abordagens.

Trabalhar nesta linha intercessora pode ser um movimento enriquecedor e transformador na busca de uma pedagogia crítica consistente que conecte dialogicamente os pontos fortes de cada teoria, no entanto, ao mesmo tempo, não é tarefa fácil! Isto porque, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 91) nos embates travados no campo do currículo, “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar o mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo”.

Desta maneira, a pluralidade e a complexidade do campo curricular não se restringem somente aos conceitos elásticos de sua base epistemológica, pois abriga dimensões políticas e práticas que também estão imbuídas nesta luta de significações. Além de sua natureza teórica interdisciplinar, o currículo abriga uma natureza prática e interventiva que o coloca na interseção entre as estruturas políticas e escolares, que o faz transitar entre o plano normativo e o plano real, entre o campo das intenções e das práticas (PACHECO, 2005). Para Silva (2010, p. 22):

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até a sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos) vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos sociais e das diferentes tradições culturais [...].

Por esta razão, embora o currículo esteja, em grande parte, submetido à regras, restrições, convenções e regulamentos próprios da instituição educacional, assim como as teorias curriculares, o próprio currículo pode ser visto como um texto e analisado como um discurso, por ser o currículo, também, um campo de produção e de criação de significados (SILVA, 2010).

De acordo com Lopes e Macedo (2011) o currículo torna-se uma luta política por sua própria significação, pois não se trata de um elemento fixo e estável ou de um produto resultante de lutas que se travam fora da escola para significar o conhecimento legítimo. Para as autoras,

o currículo é um espaço de produção cultural, é produto e produtor de sentidos e significados, que são tecidos em diferentes tempos e contextos históricos e culturais. O currículo é, portanto, uma prática discursiva e cultural.

Ao nos alinharmos com perspectivas que se aproxima de concepções pós-críticas, como as formuladas por Lopes e Macedo (2011) e de Silva (2010), que entendem o currículo como prática discursiva e cultural, passaremos a discutir na próxima seção, como os diferentes discursos hegemônicos e contra-hegemônicos produzidos ao longo da história, manifestaram seus traços sobre os desenhos curriculares da Educação Física Escolar no Brasil.

### **3 MOVIMENTO, FLUXO E MUDANÇAS: OS DESENHOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Ao concebermos o currículo como prática discursiva e cultural, admitimos que nele são produzidas diferentes formas de significação do mundo. Para produzirmos essas formas, procuramos obter efeitos de sentido que abrigam sempre uma carga de intencionalidade, seja ela manifesta ou latente. É a partir da impressão dos efeitos de sentido (SILVA, 2010), que vamos produzindo nossas significações e construindo nossa posição de sujeito, nossa posição social, nossa identidade social e cultural, tanto no interior de determinados grupos sociais, como na relação com outros indivíduos e outros grupos.

Nesse movimento, produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam em relação aos significados e aos sentidos de outros indivíduos ou outros grupos. No entanto, é importante ressaltar que os diferentes indivíduos e grupos sociais não estão situados de forma simétrica, no que tange o processo de produção cultural, entendido como processo de produção de sentidos e significados. Por esta razão, há um vínculo estreito, intenso e inseparável entre os processos de significação e as relações de poder. Nas palavras de Silva (2010, p.23):

Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles [...] Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados.

Com base na relação intrínseca entre significação e poder, Lopes e Macedo (2011) compreendem o poder como função do discurso e, por sua vez, o ato de unificar um discurso é um ato de poder. Desta forma, cada uma das tradições ou teorias curriculares pode ser considerada um discurso que se hegemonizou, ponderando que estas tradições ou teorias não captam os diferentes sentidos para o termo currículo, mas sim, constroem, criam e recriam sentidos sobre o ser do currículo, configurando-se, portanto, como um ato de poder na medida em que seus sentidos são unificados, partilhados e aceitos.

A partir deste constructo é possível compreender os discursos curriculares e pedagógicos como atos de poder, um poder que detém a capacidade de criar sentidos e torná-los hegemônicos. É por esta razão que Silva (2010) destaca que a luta por significado é sempre uma luta por hegemonia, por predomínio, por definição, pelo domínio do processo de significação. No entanto, o autor aponta que as lutas por significados não são resolvidas no terreno epistemológico, mas sim no terreno político, no terreno das relações de poder.

De acordo com Foucault (2017) para que possamos compreender como esses terrenos embebidos em relações de poder se conformam, é fundamental que extrapolemos o plano superior das teorias, passando a contemplar também o plano real, ou seja, o campo de aplicação, no qual o poder se corporifica, implanta e produz efeitos reais e efetivos.

Seguindo esse caminho, buscaremos discutir nesta seção como, ao longo da história, como os diferentes discursos vem marcando seus traços e corporificando suas intenções sobre a realidade dos desenhos curriculares da Educação Física Escolar. Desenhos esses, que ora acompanham os fluxos de discursos hegemônicos, ora sugerem mudanças, por meio de discursos contra-hegemônicos.

Consideramos ser importante ressaltar, que os contextos e a periodicidade apresentados a seguir devem ser compreendidos com prudência. Isto porque, ao concebermos que não existem estruturas de poder, sem um elo de resistência, ponderamos que os discursos hegemônicos e contra-hegemônicos (de natureza social e epistemológica) que predominam em determinados períodos, encontram-se latentes em outros, bem como os discursos que aparentemente se desbotam, na verdade, podem ter sido incorporados a outros.

### **3.1 Os discursos hegemônicos e os contornos dos currículos acrílicos**

A Educação Física enquanto componente curricular da educação básica tem sua gênese enraizada no seio da sociedade industrial capitalista, estando fundamentada nos ideais iluministas de educação que imprimiram sobre as finalidades da escola moderna as marcas da razão, do cientificismo, da igualdade e do nacionalismo (NEIRA; NUNES, 2009a).

Como prática sistematizada e institucionalizada, a Educação Física surge na Europa, no final do século XVIII, fortemente vinculada aos anseios da nova classe social dominante em ascensão: a burguesia. Em busca da manutenção de sua hegemonia, a burguesia procurou promover significativos investimentos na construção de uma nova ordem política, econômica e social. Essa nova ordem estava calcada nos ideais do liberalismo econômico e em determinismos sociais, justificados pela abordagem positivista da ciência moderna (SOARES, 2012; NUNES; RÚBIO, 2008).

Para alcançar seus objetivos, a burguesia via a necessidade da formação de um novo homem, um homem moderno, com o perfil que atendesse à sociedade do capital que se instaurava. Para tanto, a Educação Física apresentou-se como um dos elementos fundamentais para a conquista e consolidação dos interesses burgueses, integrando de modo orgânico a nova sociedade (SOARES, 2012; NUNES; RÚBIO, 2008).

Em seu princípio, os conteúdos de ensino da Educação Física eram selecionados com base em justificativas científicas que demarcavam, claramente, a distinção social e a finalidade da Educação Física para cada contexto. Assim, de um lado forjavam-se identidades empreendedoras, herdeiras da classe dirigente que deveriam ocupar os principais postos da sociedade e, portanto, deveriam apresentar retidão corporal, afirmando ar de requinte, elegância e aspecto saudável. De outro, moldavam-se identidades subservientes, que deveriam apresentar força física suficiente para suportar horas extenuantes de trabalho fabril. Desta forma, a Educação Física vinculou-se à necessidade de garantir a educação dos corpos e a padronização de comportamentos, como forma de controle social e afirmação de um novo modelo societário (NEIRA; NUNES, 2009a; NUNES; RÚBIO, 2008).

Carregando suas raízes europeias, a Educação Física chega ao Brasil, no final do século XIX, durante o período Imperial, sendo entendida como elemento de extrema importância para a formação do indivíduo forte e saudável, indispensável para a implementação do processo de desenvolvimento do país que estava saindo da condição de colônia portuguesa e, por esta razão, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 2013).

Por meio do parecer nº 224, de 12 de setembro de 1882, elaborado pelo baiano Rui Barbosa, a Educação Física integrou-se ao currículo escolar na forma dos métodos ginásticos europeus, edificada com base no discurso médico higienista, que imprimiu uma perspectiva normativa, disciplinadora, moral e eugênica sobre a nova sociedade brasileira que se formava (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014; SOARES, 2012).

Em busca do rompimento com a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais, o campo de aplicação do discurso médico higienista recaiu incisivamente sobre os costumes familiares e sobre a educação. Para os higienistas a educação escolar configurava-se como uma extensão da educação familiar. Segundo Castellani Filho (2013), a partir da terceira década do século XIX, o Estado passou a considerar a família incapaz de proteger a vida das crianças e dos adultos, tendo em vista os altos índices de mortalidade infantil e as precárias condições de saúde da população.

Neste contexto, a inserção da Educação Física como conteúdo do currículo escolar, cumpria com o objetivo de produzir corpos saudáveis e com a regeneração da raça, a fim de amenizar o grande estado de miséria social vivido pelo povo brasileiro (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014). Por meio do que Neira e Nunes (2014) denominaram de *currículos ginásticos* a prática de exercícios físicos ganhou um sentido conservador e utilitarista por ser entendida como um elemento dotado de poderes capazes de resolver os problemas que emergiram com a sociedade industrial. A esse respeito Soares (2012, p. 67) destaca que:



O excessivo valor atribuído aos exercícios físicos pelos médicos teve funções muito particulares e importantes no processo de transformação da sociedade e formação das elites, num primeiro momento, assim como para a “educação” da população em geral, num segundo momento. Através de conhecimentos específicos, oriundos da biologia, da anatomia e da fisiologia, os médicos higienistas conseguiram argumentos suficientes para creditar em suas palavras e ações a confiança necessária das famílias de elite, ou seja, do Estado [...] O exercício físico era, objetivamente, mais um valioso canal para a medicalização da sociedade.

A partir desse cenário é importante observar que o médico se tornou o grande conselheiro e grande perito no que tange a observação, correção e melhoramento do corpo social, a fim de mantê-lo em permanente estado de saúde. Sua função higienista fez com que a medicina tivesse um grande prestígio político, econômico e social, influenciando a administração pública e garantindo sua presença na maquinaria do poder (FOUCAULT, 2017). Essa condição fez com que o discurso médico higienista se tornasse hegemônico no Brasil, desde o período Imperial, até sua consolidação com o advento da república e, a Educação Física, na forma do conteúdo ginástica, seguiu configurando-se como uma das principais bandeiras desse discurso.

Ao longo da primeira república, período que localiza-se entre 1889 e 1930, a Educação Física e seus *currículos ginásticos* deram continuidade ao seu processo de afirmação, principalmente porque, segundo Soares (2012), foi nesse período que o discurso médico higienista e os seus pressupostos de uma moralidade sanitária ganharam maior ênfase, tendo em vista o crescimento urbano-industrial acentuado, o avanço notório do capitalismo sobre o país e a significativa ascensão dos médicos que começaram a assumir cargos públicos e envolver-se na vida administrativa do Brasil.

Sobre as bases científicas das ciências biológicas e fortemente direcionados pela moral burguesa, os médicos higienistas formularam inúmeras teses sobre a importância do exercício física para a educação popular, buscando com suas formulações promover uma adequação dos corpos aos novos padrões exigidos pela sociedade de mercado, acentuando assim, a necessidade de sua presença no interior da educação escolar (SOARES, 2012).

É com base nessa conjuntura, que Gordo, Moreira e Santos (2014) destacam que para os higienistas o lugar considerado o mais adequado para imprimir suas intervenções era a escola e, a Educação Física, o componente curricular mais eficiente para atender seus objetivos de inculcar, desde a infância, os hábitos de vida saudável, bem como o amor ao trabalho, à ordem e à disciplina.

Ao longo das primeiras décadas do período republicano, a Educação Física seguiu expandindo sua presença no interior das escolas. Se no princípio a prática da Educação Física estava restrita somente à cidade do Rio de Janeiro, capital da República, e às escolas militares. Com o avançar do tempo, cada vez mais, médicos, pedagogos e estadistas passaram a advogar em favor da inserção da prática em todas as escolas brasileiras. O poder mágico e a visão triunfalista dos efeitos positivos de ordem física e moral do exercício físico passaram a figurar em todos os Congressos Brasileiros de Higiene, ao longo da década de 1920 (NUNES; RÚBIO, 2008; SOARES, 2012).

Com o crescimento dos debates, de forma paulatina, a ideia de higiene foi sofrendo mudanças, saindo de uma condição coercitiva, para uma concepção educativa. Assim, o discurso médico higienista dominante, em sua vertente eugênica, atravessou o pensamento pedagógico da época e o entendimento de que a educação configurava-se como um fator de regeneração e renovação nacional foi incorporado, incisivamente, ao discurso dos pedagogos do movimento da Escola Nova, que ganhou força no final da década de 1920 (SOARES, 2012).

Ao seguir o fluxo do discurso hegemônico proferido pelos médicos higienistas, os escolanovistas também mantiveram a Educação Física em lugar de destaque. Um de seus maiores representantes, o intelectual Fernando de Azevedo, em obra publicada<sup>9</sup> pela primeira vez em 1916 e reeditada em 1920 e 1960, destaca a importância da Educação Física para toda a sociedade e, em especial, para as instituições escolares. Nesse trabalho é possível encontrar denso referencial baseado exclusivamente nas ciências biológicas como suporte para o desenvolvimento da Educação Física, bem como a estreita relação estabelecida entre a Educação Física e a Medicina (SOARES, 2012).

Soares (2012) aponta que a aproximação com o campo das ciências biológicas, com o intuito de justificar e legitimar a Educação Física, dentro e fora da escola, ao mesmo tempo em que contribuiu para conferir credibilidade e aceitação da Educação Física, também lançou as bases para a elaboração de uma concepção biológica e médica como alicerce da área, que por um longo período perpetuou o corpo biológico, destituído de historicidade, como seu objeto de trabalho.

Ao avançarmos para a década de 1930, encontramos um cenário de significativos processos de mudanças políticas, econômicas e sociais, a partir do golpe militar e da instauração

---

<sup>9</sup> Fernando de Azevedo apresentou o texto intitulado *A poesia do corpo*, no ano 1916 no formato de tese defendida no concurso para a cadeira de Ginástica e Educação Física do Ginásio Mineiro, instituição pública de ensino secundário, localizada no estado de Minas Gerais. Em 1920 a tese recebeu uma nova edição e teve seu título modificado para *Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*, ganhando uma nova publicação em 1960.

do Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas. Este período foi marcado por grandes transformações no campo da educação, a partir da emersão da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, que buscava introduzir o Brasil, definitivamente, no mundo industrializado (NUNES; RÚBIO, 2008).

Para o campo da Educação Física Escolar esse período trouxe à tona a concepção militarista, que predominou até meados de 1945, com o fim da ditadura Vargasista (DAMASCENO; BIAZUSSI, 1990). Ghiraldelli Junior (1991) esclarece que a Educação Física militarista se confunde com uma prática militar de exercícios físicos, pois, acima disso, ela se configurava como uma concepção, um discurso, que tinha por objetivo impor padrões comportamentais estereotipados (principalmente no que se refere a figura feminina e masculina), frutos da rotina disciplinar do regime militar.

A Educação Física militarista, assim como a higienista, manteve o fluxo do pensamento hegemônico eugenista, preocupando-se com a saúde individual e pública, porém acrescentando ao seu discurso outros objetivos que giravam em torno da formação de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta e a guerra. Para tanto, era necessário desenvolver uma Educação Física com práticas pedagógicas suficientemente rígidas, que pudessem forjar uma juventude servidora e defensora da pátria, promotora da elevação da nação (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Dessa forma, ao longo do Estado Novo, o currículo da Educação Física Escolar esteve à serviço dos ideais nacionalistas. Para Getúlio Vargas, a integração da infância e da juventude à pátria e aos interesses sociais, era considerada um dos preceitos básicos do regime. Não por acaso, uma das primeiras medidas voltadas para a educação foi a implantação da disciplina escolar *Educação Moral e Cívica*, que ao lado da Educação Física tinha a missão de direcionar à prática educacional os efeitos de sentido almejados pela política de governo (CASTELLANI FILHO, 2013).

No currículo da Educação Física militarista, além da ginástica, a prática dos esportes e dos jogos recreativos ganhou um valor significativo, pois, para os militares, a política esportiva era vista como uma forma de garantir a militarização do corpo, por meio da moralização do corpo pelo exercício físico, do aprimoramento eugênico incorporado à raça e da ação do estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho, bem como a militarização espiritual, que tinha entre outros efeitos, incitar a manifestação de uma obediência cega (CASTELLANI FILHO, 2013).

Com o fim do Estado Novo (que coincide com o final da Segunda Guerra Mundial), a sociedade brasileira seguiu um movimento de busca pelos caminhos que colocassem o país

dentro de uma conjuntura democrática, ao mesmo tempo em que experimentava uma rápida aceleração no crescimento urbano e industrial. No campo educacional, a escola foi chamada a contribuir com os anseios de produtividade do país, modificando-se a mercê dos conceitos de organização e desenvolvimento característicos da industrialização (CASTELLANI FILHO, 2013; NEIRA; NUNES, 2009a).

Neste contexto, o processo de desqualificação e atomização de tarefas, ocorridos na esfera trabalhista, no âmbito dos modos de produção e gestão empresariais, também foi reproduzido no domínio dos sistemas escolares. As linhas de inovação tecnológicas, baseadas nos modelos elaborados por Frederick Taylor e Henry Ford, denominados taylorismo e fordismo, respectivamente, passaram a servir de alicerce para as ideias de pensadores da educação, como Franklin Bobbitt, que conforme apresentamos na seção anterior, figura entre os autores pioneiros da teorização curricular (TORRES SANTOMÉ, 1998; NEIRA; NUNES, 2009a).

As proposições da vertente efficientista de Bobbitt que estão vinculadas a uma corrente tradicionalista das teorias curriculares, influenciaram a produção de novos sentidos e significados para o campo da educação e um novo discurso curricular e pedagógico ganhou forma: o tecnicista. Sobre a perspectiva tecnicista Saviani (2008, p. 10) discorre que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Em íntima consonância com esta pedagogia, a Educação Física teve o seu caráter instrumental reforçado. Isto porque, a busca por sua desmilitarização, ocorreu simultaneamente ao rápido crescimento do esporte, que assim como a ginástica, em outrora, manteve suas finalidades alinhadas aos interesses políticos, econômicos e sociais de grupos dominantes, por ser considerado a prática pedagógica ideal para os tempos de desenvolvimento (NUNES; RÚBIO, 2008).

Sendo assim, pela sua peculiaridade de atividade física caracterizada por regras, regulamentos, especialização de papéis, competitividade, meritocracia, bem como pelo potencial que apresentava para medir, quantificar e comparar resultados, o esporte tornou-se um veículo, reconhecidamente, eficaz para forjar as identidades produtivas e eficientes que deveriam alavancar a sociedade industrial brasileira (NEIRA; NUNES, 2014).

A concepção efficientista, edificada sobre o discurso hegemônico tecnicista, produziu o que Nunes e Rúbio (2008) denominaram de *currículos técnico-esportivos*, no campo da Educação Física Escolar, que pautados em uma metodologia fragmentária e acrítica, prevaleceram por um longo período no Brasil. Esta condição tomou uma proporção ainda mais evidente, a partir da instauração da ditadura militar, que se estendeu no país entre os anos de 1964 a 1985 (NEIRA; NUNES, 2009a).

Neira e Nunes (2014) apontam que dada a essência do regime autoritário, a Educação Física, por meio de seu *currículo técnico-esportivo*, foi novamente concebida sobre a perspectiva do controle social, retomando a finalidade de uma formação da juventude voltada para a moralidade e para ordem. Não por acaso, a Educação Física Escolar esteve incumbida de desenvolver homens e mulheres ativos, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, dotados de uma grande capacidade física e psíquica. Para tanto, o ensino esportivo tornou-se o conteúdo exclusivo da EFE, por ser considerado a tradução de toda a simbologia de perseverança, luta e vitória, aspectos que deveriam ser inculcados na juventude brasileira.

Ainda que o *currículo técnico-esportivo* tenha predominado por um longo período no interior das escolas no Brasil, inclusive com seus traços e heranças ainda muito presentes nos dias de hoje, suas estruturas discursivas não passaram pela linha do tempo sem sofrerem questionamentos e modificações. Buscando produzir novos efeitos de sentido para o campo da EFE, mesmo que ainda alinhados a uma perspectiva tecnicista, dois currículos foram produzidos sob forte influência da psicologia cognitivista: o *currículo globalizante* e o *currículo desenvolvimentista* (NEIRA; NUNES, 2014).

De um lado, o chamado *currículo globalizante*, baseado em constructos relacionados à psicomotricidade, mostrou-se atento à interdependência entre os domínios do comportamento psíquico, motor, afetivo e cognitivo, até então ignorados pelo *currículo técnico-esportivo*, para o qual o aspecto motor, as habilidades e a aptidão física eram o ponto central (NEIRA; NUNES, 2009a).

Do outro lado, o *currículo desenvolvimentista*, buscou na perspectiva biopsicológica referências para propor uma organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor, seguindo a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, respeitando cada fase do ciclo de vida, outro aspecto ignorado pelo *currículo técnico-esportivo*, que atuava a partir de uma compreensão homogeneizada do movimento humano (NEIRA; NUNES, 2009a).

Neira e Nunes (2009a) apontam que o enfoque tecnicista do currículo da EFE, ancorado na proposição de objetivos, métodos e avaliações previamente estabelecidos e marcado pela competitividade esportiva, com a inserção dos novos referenciais da psicomotricidade e da biopsicologia, passou de um caráter excludente, para uma prática pedagógica mais preocupada com a inclusão de todos no processo de aprendizagem. No entanto, os autores destacam que o “discurso esportivo pedagógico” que se instaurou no campo, não amenizou o caráter meritocrático da EFE.

Ao observarmos as linhas que traçaram os desenhos curriculares da Educação Física Escolar até aqui, é possível perceber em primeiro plano, que a Educação Física, por um longo período no curso da história, assumiu um papel estratégico para o avanço e consolidação dos discursos proferidos pelos grupos sociais dominantes, compostos pelas camadas de elite.

Assim, os discursos higienistas, militaristas e tecnicistas, ainda que tenham produzido currículos marcados por peculiaridades, seguiram o fluxo de um pensamento elitista e segregador, que esteve à frente da EFE, direcionando e corporificando efeitos de sentido, que fizeram da Educação Física um campo marcado pelos valores de ordem, disciplina e imutabilidade, por relações autoritárias, por uma concepção mecânica do movimento humano, por uma ideia de ser humano pautada por referenciais das ciências biológicas e naturais, produzindo, portanto, currículos acríticos.

Desta forma, o discurso que se hegemonizou no campo da EFE, ao longo de seu processo de emergência e consolidação desenhou uma Educação Física voltada para a produção de um corpo biológico, saudável, servil e obediente, deslocado de qualquer capacidade crítica. Os currículos produzidos por esse discurso trouxeram uma abordagem fragmentada, descontextualizada e utilitaristas das práticas corporais, bem como afirmaram a hegemonia de um modo de ser com base nas identidades que os grupos dominantes determinariam como fundamentais para o funcionamento da sociedade almejada por eles (SANTOS; NEIRA, 2015).

Ao fazermos uma relação com o campo específico da teorização curricular, apresentado na seção anterior, podemos observar que os currículos produzidos pelas práticas discursivas no âmbito da Educação Física Escolar, estabeleceram vínculo com a perspectiva tradicional do currículo, a partir da emergência da concepção tecnicista de educação, que conectou profundamente a Educação Física à vertente efficientista do currículo tradicional.

Considerando este cenário, ao se concentrarem em aspectos voltados para a eficiência e racionalidade burocrática, os currículos tecnicistas da Educação Física Escolar, desconsideraram o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, contribuindo para a reprodução das desigualdades, injustiças sociais e para a manutenção do *status quo*. Estes

currículos e seus efeitos de sentido, frutos de uma luta por significação assimétrica, serão amplamente contestados pelos discursos contra-hegemônicos que vinculam-se às concepções críticas e pós-críticas da educação.

### **3.2 Os discursos contra-hegemônicos e a produção de currículos críticos**

De forma geral, em uma perspectiva contestatória, os discursos curriculares e pedagógicos contra-hegemônicos têm sua origem no seio de grupos sociais historicamente suprimidos dentro dos territórios de poder. Por buscarem dar voz às necessidades de acesso e reconhecimento de direitos, a fim de garantir a justiça social e, por questionarem de forma incisiva os efeitos de sentido produzidos pelos grupos sociais dominantes, estes discursos carregam a marca da resistência. (NEIRA; NUNES, 2009a).

No Brasil, a emergência dos discursos contra-hegemônicos no campo da educação teve início ainda na década de 1960, quando estudos e teorias, empenhadas em criticar a educação dominante, trouxeram à tona as funções obscuras da política educacional, acobertadas pelo discurso político-pedagógico hegemônico, denunciando, assim, o caráter reprodutor da escola (NEIRA; NUNES, 2009a).

Ao tratarmos especificamente do campo da Educação Física Escolar, o nascimento desses discursos localiza-se na década de 1980, período no qual, segundo Hungaro (2013), a Educação Física brasileira iniciou um profundo e indiscutível processo de autocrítica, influenciada pelos ares da redemocratização do país. A abertura democrática, as lutas operárias, as reivindicações pela valorização da escola pública, entre outras circunstâncias, estimularam um teorizar crítico-sistemático, nunca antes experimentado pela área, que trazia como característica marcante a ênfase nas proposições de grupos que vinham “de baixo”, ou seja, das classes consideradas subalternas. Nas palavras do autor:

[...] a educação física, pela primeira vez, questionava “teoricamente” sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista (HUNGARO, 2013, p. 137).

Este questionamento teórico citado por Hungaro é apontado por Bracht (2013) como um processo de crise pelo qual a Educação Física passou. Uma crise que deu origem ao chamado *movimento renovador da Educação Física brasileira* que fundamentado nos constructos teóricos das ciências humanas e sociais, passou a questionar não apenas as bases

epistemológicas da área, até então cravadas no âmbito das ciências biológicas, mas também, o sentido e a função educacional da Educação Física no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Machado e Bracht (2016), o *movimento renovador*, de caráter inflexor, representou um forte e inédito esforço de reorganização dos pressupostos orientadores da Educação Física. Entre os principais pontos indagados pelo movimento estava o paradigma da aptidão física e o fenômeno da esportivização, que dominavam as práticas curriculares no interior das escolas. Resguardando suas diferenças internas, os autores apontam que o segmento crítico e revolucionário do movimento esteve fortemente vinculado aos debates das teorias críticas da educação, de forma geral e do currículo, em particular.

Bracht (2013) ao tratar da importância do *movimento renovador* esclarece que até o início da década de 1980 o fenômeno da esportivização da Educação Física Escolar era considerado um fato irrefutável, havendo uma forte hegemonia, pouquíssimo contrariada, na qual o esporte configurava-se como o núcleo gerador dos efeitos de sentidos. Um dos fatores que colaborou para sua rara contestação foi a pouca reflexividade que o campo apresentava.

No entanto, diante da crise política e cultural pela qual passou o país, viu-se a oportunidade de emergência de perspectivas contestadoras do ponto de vista hegemônico. Assim, movimentos contra-hegemônicos, inicialmente marginais, como foi o *movimento renovador*, abriram caminho para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica para o campo da Educação Física (BRACHT, 2013).

Este desenvolvimento crítico do campo foi possível, pois ao agregar os constructos teóricos das ciências humanas e sociais, integrando-se às discussões realizadas no campo pedagógico, sobre o caráter reprodutor da escola, a Educação Física aproximou-se do debate realizado na arena da teorização curricular crítica, filiando-se, principalmente, às vertentes marxistas. Carregando uma conotação de denúncia e questionamento, surgem na área duas abordagens críticas de ensino, consideradas determinantes para o processo de reflexão em torno do caráter utilitarista e superficial da Educação Física Escolar: a abordagem *crítico-superadora* e a abordagem *crítico-emancipatória* (NUNES; RÚBIO, 2008; SANTOS; NEIRA, 2015).

O discurso crítico-superador repousa suas principais referências sobre o materialismo histórico dialético, defendendo o ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora. Entre os principais alvos de seus questionamentos estão as conceituações tradicionais e conservadoras de currículo, que o concebem, meramente, como um rol de disciplinas ou matérias a serem estudadas na escola. Apresenta-se contrário aos fundamentos do currículo tecnicista, denunciando seu caráter neutro, objetivo e instrumental, impresso em uma lógica formal e afastado de uma natureza reflexiva e crítica (COLETIVO DE AUTORES, 2012).



Os sentidos produzidos pelo discurso crítico-superador giram em torno da necessidade de construção de um currículo ampliado, capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica mais abrangente e comprometida com os interesses das camadas populares que tenha como eixo a busca pela constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória. Isto significa que a organização curricular carece de outros moldes que devem ser desenvolvidos a partir de outra lógica sobre a realidade, uma lógica dialética (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Diferente da lógica formal, na qual o conhecimento apreendido por meio da repetição mecânica de movimentos visa o desenvolvimento exclusivo da aptidão física para a formação de um sujeito-máquina e acrítico, na dinâmica curricular embasada em uma lógica dialética, tem-se o favorecimento da formação de um sujeito histórico, à medida em que o conhecimento vai sendo construído de forma articulada, por aproximações sucessivas, novas e diferentes com o real. O conhecimento que orbita sobre o movimento humano é, portanto, produzido a partir da reflexão sobre as diversas formas de representação do mundo que o ser humano produz histórica, culturalmente e que são materializadas pela expressão da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nessa perspectiva de reflexão sobre a cultura corporal, a expressão corporal é entendida como uma linguagem, como um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que precisa ser igualmente transmitido e assimilado pelos alunos na escola. Desta forma, a centralidade do conteúdo esporte se desloca para as diversas formas de expressão da cultura corporal. Assim, o jogo, a dança, a ginástica, as lutas e o próprio esporte (imerso em um contexto historicizado e problematizador) ganham destaque.

Distinto das proposições levantadas pela perspectiva crítico-superadora, que sugeriu o deslocamento da centralidade do conteúdo esporte no currículo da EFE, o discurso crítico-emancipatório, embora aborde outras expressões do movimento humano, não desvinculou-se da ênfase no ensino das modalidades esportivas no espaço escolar. Porém, sob a base da sociologia crítica, de teóricos da Escola de Frankfurt propõe uma transformação didático-pedagógica do ensino dos esportes nas aulas Educação Física na escola (KUNZ, 2004).

Idealizador dos sentidos produzidos pelo discurso crítico-emancipatório, Elenor Kunz (2004) defende um ensino da Educação Física comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Para tanto, o autor assinala que é necessário o desenvolvimento de uma didática comunicativa, responsável por fundamentar a função de esclarecimento e de prevalência racional que todo agir educacional deveria ter.

Segundo Kunz (2004), esta didática comunicativa conduz os sujeitos ao desenvolvimento de três competências fundamentais: 1) a competência objetiva, relacionada ao desenvolvimento da autonomia, por meio da aprendizagem de destrezas e técnicas racionais e eficientes; 2) a competência social, que refere-se à aquisição de conhecimentos que possibilitem a compreensão das relações socioculturais dos contextos em que se insere o sujeito; 3) a competência comunicativa, estabelecida a partir da capacidade de comunicação, verbal ou não-verbal que estimulam os processos reflexivos, que por sua vez, desencadeiam o pensamento crítico.

Com base nessas competências, o autor advoga que o aluno, enquanto sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que implica, não somente, o desenvolvimento de capacidades funcionais, mas de capacidades que lhe permitam conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados, a partir de uma reflexão crítica (KUNZ, 2004).

Entre os principais pontos de crítica do discurso crítico-emancipatório está o conceito hegemônico de esporte que imprime sobre o conteúdo, as marcas da *performance*, da espetacularização e do consumo. Por esta razão, questiona a mera transposição do esporte, em sua expressão de alto rendimento, para dentro do ambiente escolar e critica a tendência de normalização e padronização da prática, que inibe as possibilidades de participação subjetivas dos sujeitos. Defende, portanto, o ensino do esporte por meio de processos de tematização, com vistas para a formação de um sujeito livre e emancipado.

Os discursos contra-hegemônicos da Educação Física baseados na teorização crítica foram fundamentais para o estabelecimento de novos sentidos para o campo. Suas proposições fizeram com que os *currículos críticos* produzidos por esta linha de pensamento, chamassem para si a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs que tivessem a oportunidade de usufruírem, a partir de perspectivas críticas e reflexivas, de uma parte fundamental da cultura: a cultura corporal do movimento (NEIRA; NUNES, 2009a).

No entanto, as correntes críticas da Educação Física não foram as únicas a contestarem os discursos hegemônicos das vertentes tradicionais/eficientistas/tecnicistas. Em contextos mais recentes, emergiram linhas de pensamento vinculadas às chamadas teorias pós-críticas do currículo, que também trouxeram para o campo da Educação Física Escolar um movimento de desconstrução dos discursos, que legitimaram a atual configuração social por meio de estratégias de dominação. Suas proposições vêm ampliando o contexto de mudanças profundas (inaugurado pelas teorias críticas) nos modos de conceber e viver os processos educativos.

As linhas discursivas contra-hegemônicas ligadas às perspectivas pós-críticas do currículo, ao romperem fronteiras epistemológicas e carregarem a marca da indagação e da desconstrução, não apenas tem mobilizado, no campo da EFE, novos sentidos para as práticas curriculares, mas também tem ressignificado e transgredido sentidos já consolidados. Dessa forma, além de questionar incisivamente os currículos pautados no desempenho, na eficiência motora e na meritocracia, também refletem criticamente sobre os sentidos produzidos pelos currículos críticos (NEIRA; NUNES, 2009a).

A partir de uma perspectiva cultural alicerçada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, a Educação Física Escolar vê-se diante da produção do chamado *currículo cultural*. Santos e Neira (2015) destacam que ao recorrer à política da diferença, por meio do reconhecimento da cultura dos grupos sociais, quase sempre silenciados, o currículo cultural da Educação Física engaja-se na luta pela transformação social, buscando dar ênfase à princípios e procedimentos didáticos mais democráticos.

Neira e Nunes (2009b) apontam que a influência dos estudos culturais no currículo da Educação Física nos direciona ao entendimento de que a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de lutas por significados, expressos por meio das mais diversas práticas corporais, é um campo em que grupos ou indivíduos veiculam, através da gestualidade, as realidades que produziram com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais.

Nesta perspectiva, não há espaço para hegemonização de um determinado conteúdo, pois a diversidade cultural é extremamente valorizada e, portanto, todos os tipos de manifestação da cultura corporal são dignos de estudos. Não há espaço para a repetição mecânica de movimentos, pois para o *currículo cultural* não basta apenas movimentar-se, é preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender. A noção de movimento humano se liberta da exclusividade dos pressupostos biológicos e mecânicos e passa a ser concebida como forma de linguagem, uma linguagem não verbal, que expressa significados culturalmente estabelecidos (NEIRA; NUNES, 2009b).

Além disso, na perspectiva do *currículo cultural*, não há projeção de identidades fixas, de sujeitos idealizados, sejam eles eficientes ou emancipados, pois a construção de identidades não se dá por meio de formatos previamente estabelecidos ou desejados. No que tange o conhecimento, a ideia de conhecimento universal, de verdades absolutas, de valorização privilegiada do conhecimento científico dissolvem-se a partir da concepção de que não existe uma hierarquia de saberes, portanto, tanto experiências corporais consideradas patrimônio cultural da humanidade, quanto os repertórios corporais subjetivos, que se configuram para além dos muros da escola têm lugar de destaque para as práticas do *currículo cultural*.

Diante do exposto, como levados a reflexão de que quando nos colocamos perante os desenhos curriculares da Educação Física Escolar que foram sendo traçados a partir de efeitos de sentido e de poder específicos, contornados por discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, deparamo-nos, em um primeiro momento, com uma Educação Física servil e cúmplice dos projetos de sociedade vislumbrados pelos grupos sociais dominantes. Ainda que tenham sido produzidos currículos com particularidades, a tendência que pode ser observada, é a permanência de um fluxo de significados que reforçaram um caráter extremamente funcionalista da Educação Física no ambiente escolar.

Outro ponto fundamental deste primeiro momento, delineia-se a partir da percepção de que até a década de 1920, a Educação Física Escolar brasileira esteve vinculada exclusivamente ao campo das ciências médicas. Porém, ainda que ao longo deste período tenha sido incorporada aos discursos educacionais, sua conexão com as chamadas áreas duras permaneceu por um longo período. Desta forma, a relação da EFE com as práticas discursivas produzidas a partir das teorias curriculares, só teve início doravante a emergência dos currículos de contornos tecnicistas que estiveram fortemente atrelados à perspectiva tradicional do currículo, esboçada na década de 1930 e consolidada nas décadas seguintes.

Ao avançarmos nossos olhares sobre os contornos impressos pelos discursos contra-hegemônicos, encontramos, em um segundo momento, a tessitura de fluxos e mudanças sincrônicas. Assim, ao mesmo tempo em que os currículos produzidos a partir dos construtos das teorias críticas e pós-críticas promoveram mudanças profundas, nas formas de pensar e viver a Educação Física Escolar, resguardando suas particularidades, o elo com uma atitude crítica, permitiu que as duas linhas dos discursos contra-hegemônicos seguissem o fluxo de uma postura contestadora e transgressora dos engessamentos, desigualdades e injustiças produzidas pelas significações dos discursos hegemônicos.

## 4 MOVENDO-SE NOS CAMINHOS DA PESQUISA

### 4.1 Situando as linhas que conduzem o movimento do estudo

Toda atividade investigativa sugere a imersão do pesquisador em um universo problematizador, permeado por indagações e pela busca por significações da realidade. No âmbito da investigação científica, o pesquisador, movido por questionamentos em torno de seu objeto de estudo, encontra-se em um processo contínuo de interação entre o conhecimento acumulado em uma determinada área e as novas referências que emergem a partir de sua pesquisa. Neste processo, faz-se necessária a constituição de estratégias metodológicas que orientem o pensamento e a ação investigativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017; SEVERINO, 2012).

A metodologia, portanto, abriga um papel fundamental para a produção do conhecimento científico, configurando-se como um conjunto de recursos e técnicas que devem oferecer um instrumental claro, coerente e adequado à exploração do objeto e das questões que norteiam e mobilizam a pesquisa, ao mesmo tempo em que se articula às concepções epistemológicas que embasam a abordagem da realidade (MINAYO, 2013).

Nesta perspectiva, ao expormos nosso objeto de estudo: *a produção do conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar, em teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016*, buscando compreender como o currículo da EFE vem sendo discutido nas produções científicas no campo da Educação, de forma geral e da Educação Física, em particular? Quais as principais tendências e características que se revelam em teses e dissertações que tratam do currículo da EFE? Quais as contribuições e as lacunas que os conteúdos das teses e dissertações vêm apresentando sobre o currículo da EFE? Propomo-nos a desenvolver uma pesquisa do tipo Estado da Arte, interagindo os dados quantitativos coletados com uma abordagem analítica de viés crítico e interpretativo, de cunho qualitativo.

Os estudos em Estado da Arte se originaram nos Estados Unidos, no final do século XIX, com o propósito de descrever a condição atual de desenvolvimento ou o nível alcançado por um determinado tema ou assunto específico. O termo *estado da arte* é uma tradução literal do inglês *state of the art* e, embora seja um tipo de investigação bastante tradicional na literatura estrangeira, no Brasil passou a ser utilizado somente a partir da década de 1980 e, ainda hoje, apresenta poucas discussões aprofundadas sobre seus pressupostos teóricos e metodológicos (LARANJEIRA, 2003; ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Os estudos denominados Estado da Arte são definidos como de caráter bibliográfico<sup>10</sup> e abrigam a finalidade de mapear, descrever, analisar e discutir como têm se constituído determinada produção científica, apontando os múltiplos enfoques e dimensões que vêm sendo destacados ou privilegiados em diferentes tempos e espaços, por meio de uma revisão da literatura científica, que consiste na análise e síntese das informações, visando definir linhas de ação para abordar o assunto ou problema, a fim de gerar ideias novas e úteis (ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002; CALDAS, 1986).

Na literatura, de maneira geral, estudos desta natureza apresentam-se em diversas nomenclaturas, como: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão bibliográfica, revisão narrativa; estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, metassíntese qualitativa, metassumarização, síntese de evidências qualitativas e estado da arte. Destaca-se ainda, que nas produções brasileiras, as expressões *estado do conhecimento* e *estado da questão* também são empregadas como termos semelhantes ao Estado da Arte, sendo estes termos mais recorrentes nas pesquisas do campo educacional, enquanto termos, como revisão sistemática, revisão narrativa e meta-análise são mais recorrentes nas pesquisas da área da saúde (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Independente da denominação e da área em que se avança a investigação, esses estudos têm como ponto comum um caráter inventariante, descritivo e analítico e são considerados extremamente relevantes pelo esforço que uma determinada área aplica para pensar a sua própria produção. Para Ferreira (2002) um dos grandes desafios das pesquisas em Estado da Arte está em conhecer o que já foi construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito; de dar conta de determinado saber que se avoluma rapidamente e divulgá-lo à sociedade.

Além da variabilidade de nomenclaturas, um dado importante a ser pontuado é que os levantamentos produzidos pelas investigações que se propõem problematizar os caminhos e os cenários da produção do conhecimento científico, aparecem na literatura apoiados em paradigmas tanto quantitativos, quanto qualitativos. No entanto, a grande marca deste tipo de estudo está na possibilidade de cruzamento entre dados numéricos e análises com teor qualitativo, buscando aprofundamento no processo de interpretação dos dados.

Sobre esta marca, Ferreira (2002) sinaliza que o pesquisador do Estado da Arte tende a desenvolver dois encaminhamentos distintos em seu processo de pesquisa. O primeiro refere-

---

<sup>10</sup> Os estudos de caráter bibliográfico buscam a reunião, análise e discussão de informações, com base em materiais já elaborados e publicados, por meios escritos ou eletrônicos, que já tenham sido objetos de outros estudos, de outras reflexões. (ECO, 2007; GIL, 2002; CALDAS, 1986)

se à quantificação e identificação dos dados, mapeando informações objetivas e concretas, como: períodos, locais e áreas de produção. O segundo, compreende um movimento mais minucioso de leitura do material, capturando tendências, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando os trabalhos entre si.

Com base nesses encaminhamentos, ao nos debruçarmos na produção do conhecimento sobre o currículo da EFE, nossa pretensão foi imprimir um olhar crítico-analítico sobre os elementos fundantes das abordagens trazidas pelas autoras e autores das teses e dissertações selecionadas, a fim de compreender de maneira contextualizada as informações emergidas de seus conteúdos. Nossa proposta foi desenvolver uma análise dos dados de forma indutiva, sem o estabelecimento de categorias de análise prévias, construindo um quadro de abstrações que foi ganhando forma à medida em que os dados foram sendo recolhidos, agrupados e examinados.

Neste contexto, para que pudéssemos desenvolver um Estado da Arte consistente se fez necessário seguir procedimentos técnico-metodológicos bem definidos e organizados, que dessem conta de reunir um conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração do material coletado. Porém, antes de adentrarmos na descrição das etapas que conduziram e mobilizaram nosso percurso investigativo, julgamos por bem destacar alguns aspectos metodológicos desse tipo de estudo que merecem nossa atenção.

O primeiro aspecto que destacamos, é que, no Estado da Arte, a pesquisa bibliográfica se estende por todo o processo de produção do estudo, estando presente durante os estudos exploratórios, durante a coleta de dados e durante a fundamentação teórica nas discussões dos resultados. Neste sentido, as fontes bibliográficas aparecem de formas distintas no percurso. De um lado, os materiais bibliográficos coletados para serem analisados como dados empíricos serão considerados as fontes primárias da pesquisa. De outro, a literatura crítica da área, que servirá de alicerce para a fundamentação teórica do trabalho, será considerada fonte secundária (ECO, 2007).

O segundo aspecto, é que, de acordo com Ribeiro e Castro (2016), ainda existe uma certa dificuldade para pesquisadores iniciantes, ou até mesmo para os mais experientes, em compreender as especificidades da trajetória metodológica a ser percorrida neste tipo de investigação, pois como aponta Rossetto *et al.* (2013), os processos de estudos em Estado da Arte têm se revelado cada vez mais complexos, tendo em vista o volume de trabalhos produzidos e divulgados na atualidade e as diferentes fontes e formas de comunicação e compartilhamento dos resultados das pesquisas.

Vosgerau e Romanowski (2014) salientam que os trabalhos em Estado da Arte tendem a apresentar diferentes recursos e técnicas tanto no processo de coleta e análise de dados, quanto na apresentação dos resultados. Porém, Soares e Maciel (2000) destacam que a metodologia utilizada para pesquisas desta natureza deve invariavelmente considerar categorias que identifiquem claramente, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais determinado fenômeno vem sendo analisado.

Para tanto, Rossetto *et al.* (2013) destacam alguns aspectos gerais importantes para o desenvolvimento do Estado da Arte, como: a demarcação do objeto de investigação; a necessidade de realização de um estudo exploratório sobre o tema; a identificação de fontes de consulta; a adoção de critérios que irão balizar os locais de busca e a imersão nos trabalhos coletados, com leitura na íntegra das publicações.

Romanowski e Ens (2006) também indicam alguns procedimentos metodológicos: a) definição de descritores (palavras-chave) para direcionar as buscas; b) localização dos bancos de pesquisa e estabelecimento de critérios para seleção de material que compõe o *corpus* do Estado da Arte; c) levantamentos de teses e dissertações catalogadas; d) coleta do material de pesquisa; e) leitura das publicações; f) organização de relatório de estudo com sistematização das sínteses, identificação de tendências dos temas abordados e das relações indicadas nas publicações; e g) análise e organização das conclusões preliminares.

Embora as pesquisas em Estado da Arte apresentem variações no delineamento dos percursos metodológicos, observam-se congruências no processo e desenvolvimento das investigações, como: demarcação de um período específico das publicações analisadas; fontes de dados definidas a partir de critérios claros dos locais de busca, destacando a credibilidade e relevância para o campo investigativo; escolha de descritores que se alinhem ao problema investigado; planificação dos dados bibliográficos coletados, por meio do uso de editores de planilhas digitais ou *software*; leitura dos trabalhos na íntegra; e produção de relatórios de inferências (ROMANOWSKI; ENS, 2006; ROSSETTO *et al.*, 2013; ROMANOWSKI, 2002; FERREIRA, 2002; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).

Além disso, Freitas e Pires (2015) ressaltam que o avanço no desenvolvimento de novas tecnologias, em especial a ampla e rápida difusão das informações via internet, tem facilitado o processo de modelos de pesquisa como o Estado da Arte. Outro aspecto importante é que cada vez mais as universidades e entidades de pesquisa têm disponibilizado seus bancos de dados no ciberespaço. Essa sistematização de dados acaba possibilitando que o pesquisador atue de forma mais ágil e abrangente no processo de coleta de dados.



Com base no exposto e levando em consideração o alerta de Vosgerau e Romanowski (2014) de que o valor e a credibilidade de um estudo dependem fundamentalmente da transparência e do rigor metodológico empreendido pelo pesquisador, buscamos ancorar a trajetória metodológica da presente investigação em critérios cientificamente bem definidos. Desta forma, extraímos dos trabalhos de Rossetto *et al.* (2013), bem como de Romanowski e Ens (2006) os critérios e etapas que consideramos mais apropriados para a exploração de nosso objeto de estudo.

#### 4.2 Sobre a dinâmica das etapas de investigação

Tomando como guia as linhas que conduzem este movimento de pesquisa, o **primeiro passo** do percurso teve início a partir da *definição dos tipos de publicações a serem analisadas*. Definimos, portanto, que trabalharíamos com teses de doutorado e dissertações de mestrado, entendendo que, por serem frutos de um dos espaços centrais de desenvolvimento da produção científica, os programas de pós-graduação, podem ser consideradas elementos fecundos como objeto de análise. Segundo Saviani (2007) a pesquisa é a *pedra de toque* dos programas de pós-graduação e seus frutos são fundamentais não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa em si, mas tendo em vista, o próprio avanço do conhecimento.

O **segundo passo** partiu da *definição do período das publicações a serem analisadas*. Optamos por trabalhar com o período entre 2006 e 2016, levando em consideração dois critérios fundamentais: 1) acessibilidade *online* aos trabalhos e 2) atualidade das produções. Assim, nossas análises têm início em 2006, ano em que o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 013, de 15 de fevereiro, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituiu a obrigatoriedade da divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos pela CAPES.

Com o documento ficou definido que os programas deverão instalar e manter arquivos digitais acessíveis ao público por meio da internet e, para tanto, deverão exigir dos pós-graduandos a entrega de teses e dissertações em formato eletrônico, sendo a publicidade dos trabalhos assegurada mediante disponibilidade em sítio digital indicado pela CAPES, quando o programa não dispuser de sítio próprio (BRASIL, 2006). Por conseguinte, nossas análises se estendem até o ano de 2016, por buscarmos um panorama amplo e ao mesmo tempo recente das produções.

O **terceiro passo** partiu da *escolha do banco de dados*, no qual foram realizadas as coletas de dados. Utilizamos como recurso o Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES, que consiste em uma ferramenta de busca e consulta que dá acesso aos títulos e resumos de teses e dissertações defendidas em todo o país desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à CAPES, pelos programas de pós-graduação que se responsabilizam pela veracidade dos dados publicados (CAPES, 2008). Esta escolha se deu, pois o BTD da CAPES reúne todas as teses e dissertações oriundas dos programas de pós-graduação reconhecidos/recomendados pela CAPES, que periodicamente imprime processos de avaliação, buscando manter a qualidade dos programas e consequentemente da pesquisa científica no país.

O **quarto passo** partiu da *definição dos descritores* ou palavras-chave, organizados com base no objeto de estudo. Para evitar que o lançamento de descritores exibissem um quantitativo de resultados muito abrangente, utilizamos como recurso o indicador booleano (AND) e o operador de proximidade (“”), que consistem em palavras ou símbolos que informam ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa, contribuindo para o refinamento e garantia da especificidade no processo de investigação (PIZZANI *et al.*, 2012). Os descritores utilizados foram: “curriculares” AND “educação física escolar”; “currículo” AND “educação física escolar”; “curriculares” “educação física escolar”; “currículo” “educação física escolar”.

Optamos por trabalhar com estes descritores pois consideramos que os termos *currículo* e *curriculares* apresentam a medida adequada entre a especificidade que gostaríamos de sustentar e a abrangência que precisávamos manter ao longo das buscas. O descritor *educação física escolar* não sofreu variação, porque o termo, consolidado na área, abarca o mote de nossa pesquisa.

O **quinto passo** partiu da *definição dos critérios de inclusão e exclusão*. No primeiro momento tomamos como elementos prévios de captura de dados os títulos dos trabalhos, as palavras-chave e os resumos, dando ênfase aos objetivos dos estudos dentro dos resumos. Elencamos como critério de inclusão: 1) a acessibilidade *online* do trabalho; 2) a relação dos elementos prévios de análise com o tema da pesquisa – “o currículo da Educação Física Escolar”; 3) a vinculação dos programas de pós-graduação à área de Educação – reconhecidos pela CAPES; e 4) o recorte temporal. Após o primeiro levantamento acrescentamos mais um critério de inclusão: 5) a abordagem específica das três etapas de ensino do sistema educacional brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A inserção de um quinto critério de inclusão se deu pela necessidade de refinar as buscas e encontrar um contingente possível de ser analisado, preservando o duplo desafio de ter uma

pesquisa com delineamentos específicos e ao mesmo tempo com uma abrangência que ajudasse a compor uma visão panorâmica do campo.

Deste modo, foram incluídos os trabalhos que abordaram o currículo da Educação Física no contexto escolar que trataram de uma ou de todas as etapas de ensino do sistema escolar brasileiro e foram excluídos os trabalhos que trataram do currículo da Educação Física no ensino superior ou em outros contextos que não contemplam a Educação Física no processo de escolarização, bem como os que abordaram as diversas modalidades de ensino.

O **sexto passo** constitui-se no processo de *planificação e organização dos dados coletados*. Neste momento foram elaboradas planilhas (apresentadas no apêndice 1), contendo as seguintes informações: a) os títulos dos trabalhos; b) os (as) autores (as); c) ano de publicação; d) palavras-chave; e) programa de pós-graduação ao qual vincula-se o trabalho; f) resumo ou trecho que justificasse a inclusão do trabalho. Além da criação de pastas de arquivamento dos documentos visando a organização para os passos seguintes da investigação.

Para o tratamento e análise dos dados coletados, utilizamos algumas técnicas de análise de conteúdo apresentadas por Bardin (2011) que sugere uma organização da análise dos dados em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos.

A primeira fase, a pré-análise, consiste na fase de organização propriamente dita do material coletado, na qual as ideias deverão ser sistematizadas, resultando em um plano de análise. Esse plano, por sua vez, possuirá três missões fundamentais: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Nesta fase, Bardin (2011) sugere etapas e técnicas que foram essenciais para o tratamento de nossos dados. Sendo assim, utilizamos a *leitura flutuante* para estabelecer um contato inicial com os documentos analisados, visando a compreensão geral de cada texto, bem como, buscando as primeiras impressões e elementos de análise, o que nos levou, conseqüentemente, à etapa seguinte: a *escolha dos documentos*.

A escolha dos documentos foi determinada por critérios desenvolvidos *a priori*, ou seja, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão preestabelecidos no quinto passo da coleta de dados, buscando manter a coerência com o delineamento do nosso objeto de estudo. Deste modo, para a constituição do *corpus* da pesquisa, que consiste no conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos, tomamos a *regra de pertinência* como base, por considerarmos a mais apropriada à exploração qualitativa do nosso objeto, pois nela “os

documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 128).

A segunda fase, a *exploração do material*, é considerada a mais longa e trabalhosa, pois consiste na aplicação dos procedimentos de codificação do material, em que os dados serão categorizados por meio de técnicas que permitem atingir uma representação ou expressão das características do conteúdo dos textos analisados. Foi neste momento, portanto, que as teses e dissertações coletadas tiveram seus conteúdos desmembrados em categorias. Neste processo de categorização que consiste na passagem dos dados brutos para dados organizados, levamos em consideração o *procedimento por acervo*, no qual o sistema de categorias não é estipulado previamente, mas sim resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos.

Na terceira fase, estabelecida a partir do tratamento, inferência e interpretação dos resultados obtidos, os dados receberam uma *análise qualitativa*, na qual a valorização do contexto da mensagem tem importância significativa e as inferências e interpretações são fundadas na *presença dos elementos de significação* dos conteúdos examinados, ficando a *frequência* como suporte para as análises. Neste momento, as categorias emergidas a partir das análises nos levaram a iniciar o processo de feitura do desenho e de interpretação das paisagens que dão forma ao mapa da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE, no espaço-tempo em que se delineia nosso objeto de pesquisa.

Ao tratarmos esse estudo como a configuração de um mapa, alinhamo-nos à ideia de Biembengut (2008, p.11) que concebe o mapa como uma espécie de caminho, de guia, um “instrumento que dá sentido em perspectiva ou em escala e nos permite compreender os atributos ou características dos dados ou do ambiente mapeado, bem como facilita comparações, entender determinadas informações, ir de um ponto a outro”, mobilizando ideias e imprimindo representações abstratas e simplificadas ou aproximadas da realidade. O mapa é, portanto, uma linguagem que representa, comunica, localiza e constitui o mundo.

Os mapas nos oferecem o contato com uma realidade que pouco podemos alcançar de outro modo, pois o traçar dos mapas, em determinados contextos, corporifica o invisível ou o inacessível, o futuro ou o passado, na tentativa de compreender, expressar, ou ainda, decifrar o meio que nos rodeia. Os mapas produzem caminhos potenciais de leitura da realidade, respondem determinadas perguntas e instigam a formulação de tantas outras. Mais do que simples sobreposições de imagens e informações, os mapas expõem o presente e o passado dentro de uma multiplicidade de representações do conhecimento acumulado (BIEMBENGUT, 2008).

Santos (2002), ao discorrer sobre o fascinante universo dos mapas, destaca que a autoria, o desenho de um mapa sempre abriga uma carga de subjetividade e intencionalidade e, por esta razão está imersa em inacabamentos. Para o autor, essa incompletude estruturada dos mapas é a condição para o aguçamento de nossa capacidade criativa de se movimentar entre seus pontos e navegar no cruzamento de suas paisagens. Nesta perspectiva, o seguimento da próxima seção deste estudo dá forma ao mapa que nos propomos desenhar.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS: UM MAPA DE TRAÇOS FLUIDOS E PAISAGENS EM TRÂNSITO**

Nesta seção apresentaremos os dados levantados no BTB da CAPES e o desenho de nossas análises oriundas da incursão realizada no conteúdo discursivo dos 48 documentos selecionados, sendo 05 teses e 43 dissertações, produzidas nos programas brasileiros de pós-graduação em Educação e publicadas no período que se estende de 2006 a 2016, tomando como base os critérios e etapas descritas ao longo do percurso metodológico que foi detalhado na seção anterior.

As três categorias de análise que serão apresentadas a seguir constituem as linhas de um mapa com traços em movimento pleno e constante. Configuram um desenho nunca acabado, portanto, sempre em formato de rascunho, de esboço transitório. É importante considerar também, que o desenho deste mapa que ora delineamos é fruto de uma interpretação subjetiva, guiada por lentes epistemológicas específicas, que são atravessadas por nossos valores, concepções de mundo, de educação, de currículo, de Educação Física e de escola.

Isto posto, o primeiro movimento de incursão sobre a teia de narrativas dos textos selecionados, realizado a partir de uma leitura preliminar flutuante, apresentou-nos seis possíveis categorias de análise: 1) região do programa; 2) tipo de estudo; 3) sujeitos da pesquisa; 4) etapas de ensino abordadas; 5) foco temático; e 6) referencial teórico. No entanto, estas categorias sinalizavam para a demarcação de uma paisagem desenhada a partir de um contato ainda superficial com os textos.

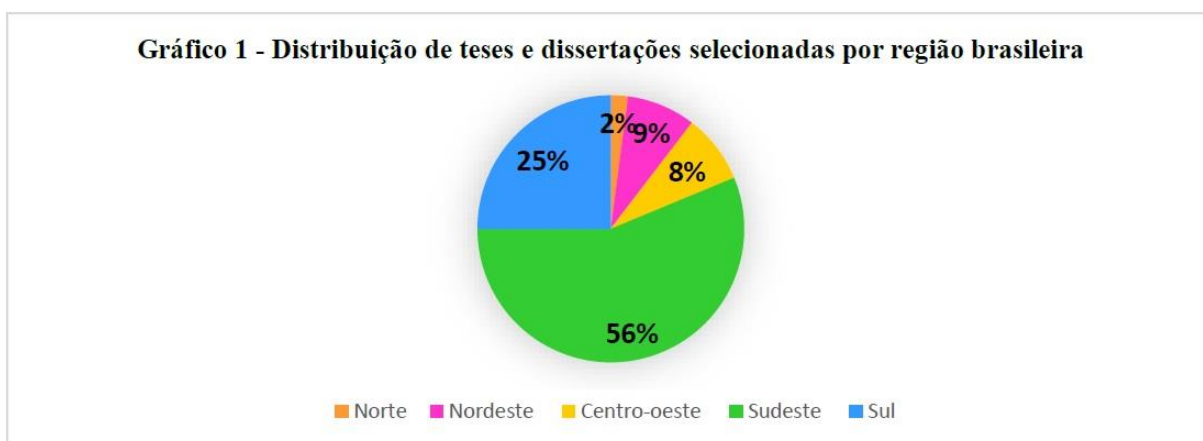
Na medida em que realizamos um mergulho mais potente e incisivo nessas narrativas, a partir da leitura na íntegra de todas as 48 teses e dissertações selecionadas, cada uma dessas seis categorias foi se imbricando uma na outra, misturando-se; foi ora se desbotando, ora avivando suas cores. Desta forma, no curso de nossas leituras, o universo de análise extenso, complexo e denso que encontramos nos direcionou para o redesenho de nosso mapa, emergindo, assim, três categorias de análise: 1) região do programa; 2) referencial teórico; e 3) dimensão do currículo.

Ao focalizarmos essas três categorias, buscamos o aprofundamento em pontos específicos que consideramos fulcrais para compreender a maneira como a produção do conhecimento no campo do currículo da Educação Física Escolar vem se constituindo, entendendo com Santos (2002) que os mapas, por serem uma versão miniaturizada da realidade, envolvem sempre uma tomada de decisão sobre os detalhes mais significativos e as características mais relevantes a serem ressaltadas.

Na construção deste mapa nos propomos a cruzar as informações sobre a distribuição quantitativa das teses e dissertações com a interpretação qualitativa do cenário político no qual a produção científica da pós-graduação em educação se insere e dos conteúdos dos trabalhos selecionados a partir de seus referenciais teóricos e das dimensões do currículo abordadas. Assim, nas próximas linhas expomos alguns movimentos de confluência, colisão, negação, tessitura e cruzamentos que marcam o tracejar desse mapa, num esforço investigativo de descrever e interpretar suas paisagens.

### 5.1 Região do programa em que as teses e dissertações foram produzidas

A primeira paisagem que se desenhou no mapa da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE localiza a distribuição geográfica em que as teses e dissertações analisadas foram produzidas. Os dados revelaram que do total de 48 trabalhos selecionados, 27 foram produzidos na região Sudeste (representando 56% do total apreendido); 12 na região Sul (25%); 04 na região Nordeste (9%); 04 na região Centro-Oeste (8%); e apenas 01 na região Norte (representando 2% das produções). Destacamos que ao focalizar apenas o contingente de teses selecionadas, observamos que todas as 05 teses tiveram suas produções concentradas na região Sudeste. O Gráfico 1, apresenta o percentual referente à soma das teses e dissertações distribuídas pelas regiões brasileiras.



A predominância de produções acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, na região Sudeste, seguida da região Sul, em contraste com os baixos índices de produções nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, vai ao encontro de uma conjuntura antiga, marcada por assimetrias regionais no âmbito da produção científica brasileira. Segundo Barros (2000) o

contexto de desigualdades entre as cinco macrorregiões do país é fruto de um processo histórico que envolve determinantes econômicos, socioculturais e políticos e, afeta as condições de vida da sociedade brasileira como um todo, incluindo nesse bojo, a produção científica.

Barros (1999) explica que desde o período colonial, embora as relações entre as regiões brasileiras fossem pontuais e os poderes econômico e político fossem reduzidos e centrados sob o jugo da metrópole portuguesa, existia uma evidente diferença entre os modos de desenvolvimento das províncias, principalmente ao levar em consideração a forma heterogênea com a qual se estabeleceu o processo de ocupação e exploração das diferentes regiões do Brasil.

Com a instauração do Estado-nação criado com a Proclamação da Independência em 1822 e a posterior estruturação federativa republicana, as diferenças foram absorvidas pela organização estatal, que a partir do século XIX, passou a imprimir maior autonomia aos estados. Este movimento de descentralização promoveu consequências conflitantes para as diversas regiões, em função do favorecimento dos estados mais poderosos, bem como da região Sudeste. No entanto, essas relações conflituosas mantiveram-se em aparente equilíbrio até a emergência da indústria como mola propulsora da acumulação capitalista (BARROS, 1999).

Foi a expansão do capital industrial que acirrou as diferenças socioeconômicas no espaço nacional. A constituição de um pólo econômico dominante, liderado pelo estado de São Paulo, foi determinante para a expansão da economia industrial brasileira e para a formação de um mercado interno articulado por um centro hegemônico: a região Sudeste. Desta forma, as transformações sociais, econômicas e políticas desencadeadas por esta expansão concentradora, incutiram a marca da desigualdade entre as cinco macrorregiões brasileiras (BARROS, 1999).

Graf, Lasta e Strelow (2014) apontam que dentro de um modelo capitalista periférico, que é o caso do Brasil, as desigualdades entre regiões manifestam-se como a tradução de uma das características mais incisivas da expansão industrial: a hipervalorização de espaços que oferecem estruturas facilitadoras do processo de produção e de maximização de lucros, em detrimento de áreas consideradas não promissoras. Dentro desta lógica, enquanto determinadas regiões se desenvolvem com altas taxas de investimento, outras experimentam investimentos irrisórios ou mesmo a estagnação.

No que tange o desenvolvimento científico que no contexto do processo de modernização aparece fortemente atrelado à ideia de progresso, sustentado pela máxima de que a ciência e a tecnologia são elementos decisivos e indispensáveis para o desenvolvimento econômico e social de um país, as regiões ditas promissoras acabam tornando-se pólos de atração de uma base técnico-científica mais estruturada, concentrando um maior fluxo de



investimentos, de instituições de pesquisa, de recursos humanos qualificados e uma maior massa crítica (GRAF; LASTA; STRELOW, 2014).

Buarque (1986) explica que isto acontece porque a distribuição das atividades técnico-científicas tende a acompanhar a acumulação do capital, não apenas porque na dinâmica desse sistema, uma liderança econômica depende de uma base técnica mais desenvolvida e produtiva, mas também porque, a própria expansão capitalista tem no conhecimento um fator de acumulação do capital. Logo, a produção científica passa a seguir uma agenda centralizadora e, portanto, desigual, impulsionada por princípios de produtividade e competitividade, alimentando assim, a chamada economia do conhecimento<sup>11</sup>.

Foi justamente dentro desta conjuntura de assimetrias, promovida pela expansão do capital industrial que se deu o processo de formação e consolidação da base científica e tecnológica no território brasileiro.

Desde os primeiros movimentos de institucionalização e sistematização de uma política científica para o país, experimentados a partir da década de 1950, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o desenvolvimento científico no Brasil vem acompanhando as disparidades de desenvolvimento socioeconômico já sedimentadas no espaço nacional (BARROS, 1999; MOREL, 1979; CAMPOS; FÁVERO, 1994)

Por esta razão, a distribuição geográfica desequilibrada da produção científica brasileira tem se configurado como uma das principais problemáticas do sistema de ciência e tecnologia do país e encontra-se diretamente ligada ao trabalho desenvolvido no interior dos programas de pós-graduação *stricto sensu* localizados nas universidades. De acordo com Filgueiras (1990) a prática da ciência no Brasil, como atividade organizada e regular, está fortemente vinculada às instituições de ensino superior, que hoje figuram como as principais bases de produção de conhecimento e formação de pesquisadores.

Segundo Gamboa (2010) o Brasil se diferencia de outros países da América Latina por ter uma política de pós-graduação atrelada às políticas científicas e tecnológicas, sustentando o binômio: pesquisa/pós-graduação. Diante disso, considerando a pós-graduação como uma extensão da ciência e como o espaço de maior produção de conhecimento no Brasil, para interpretar o cenário de assimetrias regionais que se manifesta neste estudo, é fundamental

---

<sup>11</sup> De acordo com Izerrougene (2010), a natureza da economia do conhecimento está relacionada com o mecanismo de vinculação de um valor econômico à produção de conhecimento (principalmente em sua dimensão científica), conferindo uma importância capital ao trabalho intelectual, considerado fonte de produtividade e poder.

compreendermos a relação íntima e dependente que existe entre as universidades e seus programas de pós-graduação e as políticas científicas do país.

Esta relação se estabelece a partir da linha intercessora que a pós-graduação tece dentro do poder executivo, articulando, atualmente, a área da educação com o campo da ciência, tecnologia e inovação. Esta articulação, por sua vez, materializa-se, principalmente, por meio das ações dos órgãos de fomento à pesquisa como a CAPES e o CNPq e, por intermédio das estratégias definidas e implementadas pelo Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

O SNPG, coordenado pela CAPES, foi criado na década de 1950 com o propósito inicial de qualificar os docentes das universidades. No entanto, sua atuação foi ressignificada e ampliada, atribuindo a nova missão de contribuir para a formação de novos pesquisadores, bem como para a expansão da pesquisa nacional. Entre as principais ações estratégicas desenvolvidas pelo Sistema, está a construção de orientações emanadas nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) (BRASIL, V PNPG, 2011).

Segundo Sousa e Nascimento (2014) o PNPG é o documento que sintetiza as diretrizes e metas que norteiam as políticas públicas em nível de mestrado e doutorado que devem ser efetivadas em um período determinado. O primeiro PNPG foi lançado na década de 1970 e de lá até os dias de hoje, cinco documentos entraram em vigor no país.

O I PNPG contemplou o intervalo entre os anos de 1975 e 1979 e foi considerado o marco e vetor da superação do *espontaneísmo* científico no Brasil, estando integrado às políticas de desenvolvimento social e econômico. Dentre as três principais diretrizes estabelecidas pelo plano estava a busca por um processo sólido e equilibrado de expansão da pós-graduação, capaz de gerar um crescimento significativo sem promover disparidades dentro da ordenação financeira entre áreas do conhecimento e entre regiões.

No entanto, embora ao longo do quinquênio o Sistema de pós-graduação brasileiro tenha experimentado um crescimento expressivo em termos de quantidade de oferta de programas e cursos e, de qualidade no âmbito do desempenho acadêmico-científico, este processo de expansão não ocorreu de forma sólida e equilibrada como previsto. No II PNPG (1982-1985) a implantação de medidas para a superação dos efeitos negativos da heterogeneidade e dos desníveis regionais e institucionais já aparece como meta prioritária do plano (BRASIL, II PNPG, 1982).

No III PNPG (1986-1989) é dada uma grande ênfase ao processo de institucionalização e ampliação da pesquisa nas universidades. A partir dele inicia-se um incisivo movimento de integração entre a pós-graduação e o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. As atividades de investigação científica produzidas no interior das universidades passam a ser consideradas

elementos fundamentais para o desenvolvimento nacional, principalmente no que tange a sua associação ao setor produtivo. Por esta razão, o documento não apenas sinaliza a existência de assimetrias, mas também estabelece estratégias para amenizá-las (BRASIL, III PNPG, 1986).

Não obstante, o IV PNPG (2005-2010) aponta que embora os três planos anteriores tenham manifestado preocupações com as assimetrias do Sistema de pós-graduação, estabelecendo sugestões de políticas direcionadas para esta questão específica, as ações não foram implementadas em sua plenitude. O documento traz um panorama detalhado do cenário geral da pós-graduação brasileira do período, apresentando tanto os indicadores que traduzem o crescimento do Sistema, quanto as informações que mostram a problemática que as assimetrias impõem à meta de desenvolvimento equânime do Sistema (BRASIL, IV PNPG, 2005).

O IV PNPG constata uma significativa polaridade dentro do Sistema no qual há, de um lado, dezenas de programas de alto nível, relativamente bem atendidos pelos investimentos federais. Enquanto de outro lado, existem centenas de programas cujos orçamentos são insuficientes para seus custeios, comprometendo o desenvolvimento do SNPG como um todo (BRASIL, IV PNPG, 2005).

Entre a série de medidas sugeridas pelo plano estão: 1) a criação de programas estratégicos específicos; 2) a ampliação da articulação entre as agências de fomento; 3) a ampliação da articulação entre as agências federais e os governos estaduais; 4) a ampliação da articulação entre as agências federais e o setor empresarial; 5) a participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação; e 6) a definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação (BRASIL, IV PNPG, 2005).

Já o V PNPG (2011-2020), dividido em dois volumes, traz seções específicas que abordam com profundidade a questão das assimetrias no SNPG, trazendo um mapeamento atualizado da situação dos programas e apresentando um conjunto de políticas que vêm sendo adotadas pelos órgãos federais para atenuar o desequilíbrio regional. O documento aponta que as distorções do Sistema apresentam-se entre regiões, entre instituições na própria região, entre mesorregiões, entre estados e entre áreas do conhecimento. Ou seja, há um desequilíbrio estrutural do Sistema generalizado que se manifesta em diferentes dimensões (BRASIL, V PNPG, 2011).

Diante desta conjuntura direcionamos os seguintes questionamentos: por que, ainda que a CAPES reconheça em seus documentos oficiais e trabalhe na implementação de medidas para atenuar as assimetrias regionais do SNPG, este desequilíbrio estrutural segue se configurando como um significativo entrave para o processo de desenvolvimento da pós-graduação e da

pesquisa no país? Qual seria o fator principal que desencadeia e alimenta este cenário de desigualdades na produção científica brasileira em nível de mestrado e doutorado?

As respostas para estas questões podem estar vinculadas ao círculo vicioso no qual a pós-graduação brasileira está imbuída, um círculo que tem sido alimentado pelo modelo de avaliação único e homogeneizador que a CAPES vem desenvolvendo ao longo dos tempos.

Desde a sua implantação entre os anos de 1976 e 1977, o sistema de avaliação implementado pela CAPES para acompanhar o desenvolvimento dos programas de pós-graduação no país vem sendo alterado por meio de sucessivas adaptações, que introduziram importantes aprimoramentos técnicos e tecnológicos nos recursos para a obtenção de dados, fomentaram o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo e também estabeleceram novos paradigmas de avaliação em busca de um SNPG avançado e competitivo (MORAES, 2012).

A introdução da ideia de programas enquanto unidade básica da pós-graduação, promovendo a avaliação conjunta de mestrados e doutorados e não mais uma avaliação isolada; a ênfase dada aos cursos de excelência via inserção internacional e a organização dos programas em linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações foram algumas das mudanças promovidas para que a pós-graduação assumisse um lugar de destaque na produção do conhecimento no Brasil (HORTA; MORAES, 2005).

Depois de muitas mudanças no sistema, atualmente, a avaliação realizada pela CAPES é desenvolvida a partir de três eixos: 1) é feita por pares; 2) tem uma natureza meritocrática, que leva à classificação dos e nos campos disciplinares; e 3) associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (BRASIL, V PNP, 2011). Desde 2014, as avaliações são quadriennais e culminam com a classificação (ou enquadramento) de cada programa em conceito (ou nota) que varia de 1 a 7, sendo o conceito 3 correspondente ao padrão mínimo para a permanência no SNPG e os 6 e 7 correspondentes aos programas de padrão internacional, considerado o padrão de excelência.

Um dos aspectos mais caros à comunidade acadêmica, hoje, gira em torno do terceiro eixo destacado acima. Isto porque desde a década 1990 os encaminhamentos adotados pela CAPES aprofundaram a relação entre o sistema de avaliação e as políticas de fomento à pesquisa, de modo que o conjunto de informações e indicadores fornecidos pelo acompanhamento e avaliação dos programas passou a ser fortemente decisivo nas resoluções em torno dos investimentos direcionados à pós-graduação (MORAES, 2012).

A grande polêmica que incide sobre esta relação está no fato de que todas as adaptações promovidas pela CAPES no que se refere a eleição dos critérios de avaliação estão vinculadas

a processos que mantiveram a tradição de centrar-se no exame dos produtos em detrimento da análise dos processos, considerados bastante significativos para a área de ciências humanas (FÁVERO, 2009).

Desta forma, mesmo sendo realizada por pares, em sua maioria indicada pelos próprios programas de pós-graduação, a submissão de aspectos qualitativos diante dos dados quantitativos que compõem a maioria dos critérios do sistema acaba inaugurando uma forte atmosfera de privilégios. Moraes (2012, p. 208) sinaliza que:

[...] a ênfase nos aspectos eminentemente quantitativos da avaliação continuamente causou e vem causando profundo desconforto entre os programas de pós-graduação – e em muitos membros de Comissões de Avaliação –, notadamente os das áreas humanas. Reconhece-se a importância da avaliação, mas rejeita-se o engessamento das imposições quantitativas do paradigma.

Esse engessamento citado por Moraes, manifesta-se através do estabelecimento de parâmetros ligados, principalmente, às linhas das ciências naturais e exatas. Horta e Moraes (2005) apontam que o grande problema que recai sobre o campo da Educação está na construção de critérios baseados nas características das áreas hegemônicas. As autoras esclarecem que o quesito que realmente discrimina, no atual processo de avaliação da pós-graduação, é o nível e volume de produção bibliográfica em periódicos de alto impacto e a inserção internacional das publicações e do corpo docente.

Consideramos que só o estabelecimento desses dois quesitos já é o suficiente para dificultar a inserção dos programas em Educação nos parâmetros de excelência da CAPES, uma vez que as especificidades do campo de investigação não se encaixam com rigor nos critérios de produção e internacionalização do Sistema.

No campo da Educação a dinâmica de produção intelectual apresenta um processo maturacional, muitas vezes mais alongado do que em outras áreas do conhecimento. A produção de artigos científicos é valorizada, porém outros gêneros de publicação também se destacam, como livros e capítulos de livros, que costumam ser fruto de anos de pesquisa. A inserção de obras e artigos no cenário internacional também se apresenta de forma peculiar, na medida em que somente o domínio do inglês instrumental não é o bastante para traduzir a linguagem e a lógica de argumentação produzida no campo.

Não por acaso, a área da Educação aparece no Sistema de Avaliação da Pós-graduação (SAPG) com uma baixa representatividade internacional em comparação a outras áreas do conhecimento. Os dados dos estudos de França e Bonamino (2014) demonstram que embora a área da Educação esteja entre as que apresentam o maior número de programas de pós-

graduação, a avaliação dos seus programas se concentra na nota 4 (41%), seguida pela nota 3 (38%) e pela nota 5 (14%). Os programas com as notas mais altas, considerados de excelência, pelos critérios de inserção internacional, estão concentrados nas regiões Sudeste e Sul e constituem 7% do total, sendo 5% nota 6, e 2% nota 7.

O que se verifica nesse contexto, é que são poucos os programas em Educação que conseguem atingir os parâmetros de excelência exigidos e os que alcançam estão situados nos centros hegemônicos de pesquisa, localizados nas regiões mais desenvolvidas do país. O quadro de assimetrias e de incoerências entre a especificidade das áreas e o modelo de avaliação, fez com que pesquisadores inseridos nas áreas humanas e sociais reivindicassem a reconfiguração dos critérios de inserção internacional estabelecidos pela CAPES.

Horta e Moraes (2005) relatam que em documento intitulado *Relatório da Reunião da Grande Área de Humanidades*, produzido em 2003, na cidade de Florianópolis, um grupo de estudiosos das áreas humanas, de ciências sociais, letras, linguística, música e arte defendeu que o nível de excelência dos programas das humanidades deve ser o patamar do melhor desempenho no conjunto dos programas congêneres em qualquer parte do mundo, e não o patamar estabelecido pelas disciplinas laboratoriais.

Para os elaboradores do documento a reconfiguração dos critérios de avaliação para este novo formato de comparação, acolheria a diversidade e especificidade entre as diferentes áreas do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que garantiria a qualidade e o processo de internacionalização do saber sugerido pela CAPES. Entre as propostas apresentadas no relatório também está a necessidade de inserção, nas publicações de nível A, de livros e coletâneas que tragam pesquisas originais.

Apesar dos questionamentos e proposições da comunidade acadêmica as políticas de avaliação impressas pela CAPES, não têm conseguido atenuar as desigualdades estruturais do SNPG, uma vez que as próprias políticas de avaliação têm sido as responsáveis pela existência e reprodução das assimetrias que o Sistema padece. Esse modelo avaliativo tem condicionado a manutenção da hegemonia da produção acadêmica de excelência, fixada nos grandes centros científicos, localizados em zonas urbanas e litorâneas mais desenvolvidas. Além disso, sua dinâmica vem imprimindo um círculo vicioso perverso, descrito por Horta e Moraes (2005, p. 101) da seguinte maneira:

Docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas [...]. Entretanto, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente

possível, para que seus programas não percam bolsas da Capes; conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento.

Diante das discussões que travamos até aqui, quando olhamos para os resultados de nossos estudos que apontam para as assimetrias regionais no âmbito da produção científica que trata do currículo da EFE, em nível de mestrado e doutorado, não é difícil constatar que as assimetrias regionais se configuram como produtos diretos do círculo vicioso acima descrito, uma vez que estão condicionadas à concentração de investimento em regiões hegemônicas de desenvolvimento científico.

No entanto, consideramos que essas assimetrias também desencadeiam outros contextos de desequilíbrio na paisagem da produção do conhecimento científico brasileiro. Isto porque, os programas de pós-graduação localizados no eixo Sudeste-Sul não concentram apenas os maiores quantitativos de produção ou os maiores investimentos, concentram também a hegemonia discursiva dos significados que circulam dentro de uma determinada área do conhecimento.

Em se tratando de nossa pesquisa, as discussões constituídas no campo do currículo da Educação Física Escolar acabam hegemонizando as temáticas, as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas construídas dentro das linhas de pesquisa específicas dos programas de pós-graduação das universidades que mais produzem no país.

Além disso, os centros de pesquisa mais desenvolvidos, ao receberem maior quantidade de investimento, passam a atrair uma maior quantidade de instituições de ensino superior, que por sua vez, atraem docentes e pesquisadores com alto grau de qualificação em busca de maiores oportunidades, absorvendo grande parte da massa crítica do país.

Outro efeito, é o deslocamento de discentes oriundos de regiões escassas de programas de pós-graduação. Este quadro acaba demarcando as regiões atraentes como *locus* principal de pesquisas, ou seja, acaba restringindo o recorte da realidade às localidades onde os programas se inserem e, conseqüentemente, acabam silenciando problemáticas peculiares de outras regiões, como a amazônica, lugar de onde falamos.

Toda essa cadeia de assimetrias têm sido interpelada por pesquisadores das diversas áreas e pelos próprios interlocutores do SNPG, que em seus PNPG vem apresentando caminhos possíveis para chegar em soluções em médio e longo prazo, entre elas estão: a busca de um tratamento regionalizado para a C&T; o respeito às necessidades e especificidades de cada região; maior articulação entre estados e União, por meio de políticas públicas mais diretivas; constituição de um processo intenso de interiorização do Ensino Superior de qualidade no país;

e o fomento de políticas públicas que focalizem apoio à programas e grupos de pesquisa emergentes.

Esta paisagem ajuda-nos a compreender que no âmbito da produção do conhecimento, além das questões teóricas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas que costumamos abordar e aprofundar os debates, existem outros contextos que também influenciam a dinâmica de um determinado campo científico, que também imprimem suas marcas e traduzem relações de poder assimétricos e, por esta razão, merecem ter suas problemáticas colocadas em foco.

## 5.2 Os referenciais teóricos abordados

Iniciamos as análises desta categoria apresentando no quadro 1 uma visão panorâmica da distribuição dos trabalhos no que tange os referenciais teóricos abordados por suas autoras e autores. Do total de 48 trabalhos selecionados, 18 fundamentaram seus escritos em teorias críticas; 18 embasaram-se em teorias pós-críticas; 08 não anunciaram o referencial teórico recorrido; 03 desenvolveram estudos em torno da História do currículo e das disciplinas escolares; e 01 estruturou seus argumentos dentro de uma abordagem que consideramos tradicional.

Quadro 1- Distribuição das teses e dissertações selecionadas por referencial teórico abordado			
Referenciais teóricos	Linhas epistemológicas	Quantidade de trabalhos por linha	Quantidade total de trabalhos por referencial
Teorias Críticas	Materialismo Histórico-Dialético	06	18
	Pedagogia Histórico-Crítica	03	
	Escola de Frankfurt	03	
	Teoria Social de Pierre Bourdieu	01	
	Epistemologia Social de Thomas Popkewitz	01	
	Uso de diferentes autores da vertente crítica	04	
Teorias Pós-críticas	Estudos culturais	03	18
	Multiculturalismo crítico	03	
	Estudos culturais e Multiculturalismo crítico	05	
	Pós-estruturalismo	03	
	Pós-modernismo	01	
	Pós-fundacionismo	01	
	Interculturalidade Crítica e Decolonialidade	01	
	Uso de autores da vertente Crítica e Pós-crítica	01	
Teorias Tradicionais	Não anuncia	01	01
História do Currículo e das Disciplinas escolares	Nova História Cultural	03	03
Não anuncia Referencial Teórico	Não anuncia	08	08



Os traços que desenham a paisagem dos referenciais teóricos que fundamentam os discursos dos trabalhos selecionados demonstram a diversidade/heterogeneidade das linhas epistemológicas que vêm sendo abordadas pelos estudos curriculares no contexto da Educação Física Escolar, revelando paisagens de rupturas relativas, de conjunturas estanques e de encadeamento de tendências que se alinham com o macrocampo das pesquisas educacionais. Conduzimos essa análise interpretando cada paisagem revelada.

### 5.2.1 Os estudos de base tradicional

A escassez de trabalhos que produziram suas discussões dentro de uma matriz epistemológica considerada tradicional já era esperada em nosso recorte de estudo, por considerarmos que desde a década de 1980 e mais incisivamente nos anos de 1990, com a advento do movimento renovador<sup>12</sup>, o campo pedagógico da Educação Física vem construindo e consolidando bases teóricas alinhadas com as ciências humanas e sociais, principalmente com as áreas filosóficas, sociológicas, históricas e antropológicas, buscando romper com o discurso efficientista tradicional, fundado em matrizes das ciências naturais (fisiológicas e psicológicas) que avançou sobre os currículos escolares da Educação Física e sustentou, por um longo período, uma lógica de educação do corpo para a *performance* e o resultado (BRACHT, 2014).

Segundo Bracht (2014), o caráter cientificista que assumiu a Educação Física, mais expressamente nas décadas de 1960 e 1970 sob a baliza do movimento de *esportivização* no Brasil, atingiu os currículos escolares com o peso da neutralidade, da objetividade e da eficiência e promoveu o que o autor denominou de *despedagogização* da Educação Física, que se materializou tanto no contexto da prática educativa escolar, quanto na teorização do campo. Para o autor, o discurso pedagógico da área foi quase que sufocado pelo discurso de *performance* esportiva, sendo literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas.

Foi no interior das epistemologias humanas e sociais que a produção do conhecimento da Educação Física, voltada principalmente para o campo pedagógico, incluindo os estudos curriculares, encontrou um movimento de contestação dos princípios da ciência tradicional e a possibilidade de ruptura com os “ismos” positivistas: *biologismos*, *eficientismo*, *esportivismo*. Esse movimento pode ser melhor percebido, quando observamos os dados de outras pesquisas

---

<sup>12</sup> Tratamos com maior propriedade do Movimento Renovador da Educação Física na seção 3 deste estudo.

de mapeamento mais recentes, que contemplaram a produção do conhecimento no campo da Educação Física Escolar.

Coutinho *et al.* (2012) ao analisarem as produções científicas em Educação Física (teses, dissertações e artigos científicos) que abordaram a temática do cotidiano escolar, publicadas entre os anos de 1987 e 2010, verificaram uma maior recorrência de trabalhos embasados em matrizes das ciências humanas e sociais, desenvolvidos a partir de métodos ligados à fenomenologia e ao materialismo crítico (67%) em comparação com trabalhos fundamentados por matrizes das ciências naturais e exatas (33%).

Já Rocha *et al.* (2015), ao estudarem a dinâmica das teorias curriculares nas produções de artigos científicos brasileiros sobre Educação Física Escolar, entre os anos 1990 e 2013, por meio de revisão sistemática, demonstraram que as teorias tradicionais do currículo perderam espaço para as teorias críticas e pós-críticas. Entre os 354 artigos encontrados, aproximadamente 8,5% inspiraram-se em teorias tradicionais, enquanto 74% em teorias críticas e 17% em teorias pós-críticas.

No entanto, é importante destacarmos que tanto o recorte de nosso estudo, quanto o recorte dos estudos acima mencionados estão diretamente ligados ao universo pedagógico e sociocultural em que a Educação Física Escolar e o Currículo se inserem. Ou seja, este movimento de supremacia de alinhamentos com matrizes sociais e humanas, bem como de ruptura com as ciências naturais e exatas, figura como uma paisagem predominante, porque as discussões travadas neste universo dialogam fundamentalmente com o macrocampo da Educação, que tem suas perspectivas teóricas, pedagógicas, metodológicas e epistemológicas em diálogo mais profundo com as ciências de natureza social e humana.

Outros estudos de mapeamento da produção do conhecimento, ao focalizarem especialmente os programas de pós-graduação em Educação Física, demonstraram que a dinâmica das investigações científicas, neste nicho específico, caminha dentro de uma disputa entre as perspectivas naturais e exatas e as sociais e humanas. Castro *et al.* (2017), ao analisarem a produção de cinco programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, entre os anos de 2001 e 2010, identificaram uma superioridade percentual do viés biodinâmico no enfoque temático dos estudos em três, dos cinco programas analisados. Em contrapartida, observaram que o viés pedagógico esteve em menor proporção em todos os programas.

No entanto, os autores alertam para a necessidade de olhar com cautela para este cenário, uma vez que os resultados também revelaram que a soma dos enfoques pedagógicos e socioculturais sobrepõem o biodinâmico em dois, dos cinco programas analisados. Diante disso, os autores ponderam que a hegemonia biodinâmica não é uma unanimidade nos

programas de pós-graduação em Educação Física. Assim como Castro *et al.* (2017), também alertamos que os resultados encontrados em nossos estudos não podem ser tomados como uma dinâmica comum da produção do conhecimento no campo da Educação Física, mas sim, como uma conjuntura momentânea, de um recorte de estudo específico.

Chamamos atenção para esse contexto, pois consideramos que trabalhar com a produção do conhecimento em Educação Física, mais precisamente com o currículo da Educação Física Escolar, implica termos a consciência de que, a Educação Física enquanto área de conhecimento, ainda abriga dualismos arraigados em suas construções teóricas. Ainda vivemos no interior do campo, aquilo que Gamboa (2010) denominou de *flutuação epistemológica*, que consiste, basicamente, na disputa de predominância discursiva (por vezes, assimétrica) entre as linhas sociais e humanas e as linhas naturais e exatas que afeta a Educação Física como um todo.

Consideramos que essa “flutuação” citada por Silvio Gamboa permanece fortemente na área, pois ainda não encontramos um lugar fronteiro de diálogo que nos permite teorizar sem entrincheiramentos. Ainda seguimos no dorso dessa flutuação, reforçando as dissonâncias que alimentam, há décadas, o que muitos estudiosos chamam de *crise epistemológica*<sup>13</sup> ou *crise de identidade da Educação Física*. Uma crise que, ao mesmo tempo em que promoveu um importante movimento de catarse para o campo, também inaugurou uma polarização, por vezes acirrada, na busca pelo estatuto de verdade de uma área sobre a outra.

Para Lara (2016) os embates teóricos são importantes para os avanços do campo epistemológico, são fundamentais para o desenvolvimento e consolidação de qualquer área científica. Por esta razão, sinaliza que a grande problemática que desencadeia as polarizações e os dualismos não está nos embates teóricos em si, mas no esquecimento da necessidade do outro para que os debates aconteçam com maturidade e gerem contribuições à área do conhecimento. A autora nos alerta que a “a instituição da verdade de um campo gera a negação do outro e a possibilidade do diálogo, elemento que se perfaz na saída do meu ‘eu’ para perceber o diferente de mim” (LARA, 2016, p. 101).

Neste mesmo sentido, Gamboa (2010) destaca que as polarizações que emergiram na Educação Física foram bastante oportunas para quebrar com a hegemonia dos paradigmas analítico-positivistas, porém, a manutenção de uma área do conhecimento dividida em dois

---

<sup>13</sup> Segundo Bracht (2014) a crise de identidade da Educação Física tem girado em torno de questionamentos direcionados à legitimidade da área enquanto ciência ou disciplina científica. A necessidade de identificação de predominância de uma determinada *epistème*, o tensionamento da área entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais e a multirreferencialidade do campo gravitam frequentemente nas discussões que tratam da identidade epistemológica da Educação Física.

pólos distintos e, aparentemente, impermeáveis pode causar falsos dualismos e reducionismos que seguem a lógica do *terceiro excluído*<sup>14</sup>, fechando os espaços para outras (terceiras) opções.

Corroborando com esta perspectiva, consideramos que entre as principais consequências de uma postura pouco ou “anti” dialógica para a teorização da Educação Física, em especial para as correntes que se debruçam sobre seu viés pedagógico e sociocultural, que é o nosso caso, estão as justaposições conceituais, os dissensos e contradições teóricas que se apresentam em determinadas formulações.

Apontamos como exemplo dos reflexos desse movimento, a construção da narrativa do único trabalho que consideramos alinhar-se à perspectiva tradicional, que se mostrou permeada de incongruências entre a concepção de currículo e de Educação Física da autora, revelando justaposições entre as matrizes de pensamento crítico e as tradicionais do currículo. Embora a autora da dissertação analisada tenha impresso críticas contundentes à visão tradicionalista de currículo da Educação Física, fundada na *performance* e nos resultados; ao tecer sua compreensão sobre a função social da EFE alinou-se ao discurso de “atividade física para a promoção da saúde”, enfatizou a aprendizagem do gesto motor como finalidade educativa da área e tratou da seleção de conteúdos a partir de um viés somatório, aditivo, longe de um contexto problematizador.

Quando analisamos o cenário como um todo em que este paradoxo se insere, constatamos que não se trata de uma contradição pontual ou de um movimento pessoal da autora. Trata-se de uma dimensão muito mais abrangente, que remete a uma das faces que as flutuações epistemológicas podem provocar. Ou seja, entre os discursos antagônicos da área pode haver muito mais do que filiações claras, do que defesas de um lado ou de outro, que tendem a ser facilmente classificáveis. Os efeitos de se operar dentro de áreas multirreferenciadas, como a Educação Física e o Currículo, podem, de um lado, desencadear uma polarização evidente. De outro lado, podem se manifestar em um pluralismo dialógico, construído no conflito e no embate, mas também podem promover mal-entendidos, confusões e contradições.

Diante do exposto, advertimos junto com Bracht (1993) que o esforço investigativo que incide sobre a produção do conhecimento da Educação Física, e aqui em especial sobre o currículo da EFE, precisa ser mais do que o “elencar de tendências” e o “enquadrar de estudos

---

<sup>14</sup> Segundo Santos (2012), o princípio do terceiro excluído remete à inexistência de um “terceiro termo” diante de duas proposições distintas ou contraditórias. Ou seja, se uma das proposições for tomada como verdadeira, a outra consequentemente será tomada como falsa, sem possibilidade de relativização ou da consideração de que ambas possam ser verdadeiras. Este princípio revela uma lógica de polarização em que “A é x ou não-x”, sem meio termo.

em subáreas”. Precisa interrogar as produções e suas matrizes teóricas em tensionamento com o campo como um todo, desbravando os cenários e as paisagens que se desenham para além dos traços aparentes e superficiais. A ausência ou escassez de uma linha de pensamento não silencia suas influências, assim como a supremacia de uma determinada vertente pode apresentar-se em caráter relativo.

### *5.2.2 Os estudos de base histórica*

No que se refere ao reduzido número de produções desenvolvidas em torno da História do currículo e das disciplinas escolares, consideramos que talvez este campo específico que bebe tanto de fontes epistemológicas da historiografia, quanto dos estudos curriculares, no nicho particular da Educação Física, dentro do recorte peculiar de nossa pesquisa, não venha acompanhando a “forte presença dos estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares na História da Educação” (OLIVEIRA, 2017, p. 26).

Tal constatação se confirma quando comparamos o resultado aqui emergido com o cenário encontrado por Lopes e Macedo (2006), que ao produzirem um Estado da Arte sobre o currículo da Educação Básica no Brasil, entre os anos de 1996 e 2002, verificaram que os estudos de natureza histórica figuraram como o segundo enfoque teórico mais desenvolvido entre as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação.

Apesar do quantitativo de trabalhos desta linha parecer irrisório em comparação aos outros referenciais teóricos emergidos neste estudo ou em relação ao crescente interesse por este campo de investigação, manifestado em outras esferas da pesquisa educacional, observamos que as abordagens das três dissertações analisadas, acompanham duas significativas tendências da área que deram seus primeiros sinais ainda na década de 1970, mas somente no final dos anos de 1980 ganharam contornos mais fortes nos estudos históricos, de forma geral e, sobre o currículo da Educação Física, em particular (PAGNI, 1996; OLIVEIRA, 2017).

A primeira delas, diz respeito ao aumento da preocupação das comunidades acadêmico-científicas com a história do ensino da sua própria área de conhecimento, elevando a produção acadêmica em torno da trajetória histórica das disciplinas nos currículos das instituições escolares e universitárias. A segunda, configura-se em virtude do alinhamento dos trabalhos analisados com a História Social e a Nova História Cultural, vertentes consideradas bastante contributivas para a constituição, expansão e consolidação da História do currículo e das disciplinas escolares (VIÑAO, 2008; OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Oliveira (2017) e Jahen e Ferreira (2012) a História Social e a Nova História Cultural são as duas grandes correntes que sustentam os embasamentos teóricos da História do currículo e das disciplinas escolares enquanto campo de investigação. Estas correntes têm como seus principais interlocutores o curriculista inglês Ivor Goodson e o historiador francês André Chervel, respectivamente. Para Viñao (2008), Goodson e Chervel são os autores mais representativos das duas linhas de investigação, responsáveis pelas produções mais potentes na área.

Fortemente influenciado pela Sociologia crítica do currículo<sup>15</sup> e por conceitos difundidos pela Escola dos Anales<sup>16</sup>, Goodson (2008) advoga que no âmbito dos estudos históricos sobre o currículo, mais do que oferecer uma explicação histórica confirmada é necessário mostrar como os fatores antecedentes influenciam na interpretação e consciência contemporânea. O autor argumenta que, ao estudar os períodos históricos, o importante é dar luz às visões de mundo sustentadas por grupos sociais distintos. Desta forma, as pesquisas de Goodson buscam evidenciar o amplo espectro das forças sociais mobilizadas na definição do que deveria ser um currículo ou uma disciplina escolar.

Goodson (2008) afirma que o desenvolvimento curricular é permeado pela ação de muitos sujeitos, com interesses conflitantes, que produzem debates, manifestações e retóricas que configuram um significativo conflito simbólico e cultural. Nesta perspectiva, o autor entende o currículo como uma construção social, como uma tradição inventada, que não abriga neutralidade, nem processos lineares de fabricação. Por esta razão, defende que uma história do currículo não pode se ater apenas aos processos formais e deliberativos, pois acredita que o currículo formalmente legislado é frequentemente subvertido e transformado no interior das salas de aula.

Já André Chervel, imbuído nos estudos da História Cultural, trouxe para o centro das pesquisas históricas sobre o currículo e as disciplinas escolares, a noção de cultura escolar.

---

<sup>15</sup> A Sociologia crítica do currículo consiste em uma linha contestadora das correntes sociológicas funcionalistas, dentro do campo específico dos estudos curriculares. Esta linha dialoga fortemente com a teorização crítica da educação, denunciadora das estruturas de poder presentes no contexto educacional e social (MOREIRA; SILVA, 2013).

<sup>16</sup> A Escola dos *Annales* é considerado um dos principais movimentos teóricos e políticos do campo da historiografia moderna. Ao promoverem uma aproximação entre a história e as ciências sociais, os *Annales* passaram a levantar posições críticas, contestadoras da historiografia tradicional, inaugurando uma corrente denominada de Nova História. A partir dessa nova corrente buscou-se a desconstrução da história tradicional em diversas dimensões. Rompe-se com a linearidade temporal das narrativas e o fato histórico passa a ser entendido como uma construção teórica, trazendo à tona a ideia de história-problema, na qual questiona-se a neutralidade do pesquisador-historiador, tanto em relação ao seu objeto de estudo, quanto em sua postura política; a validade e o conceito de fontes históricas e propõem-se o alargamento das problemáticas do campo a partir da qual todas as dimensões do social e do humano são passíveis de serem abordados pelo historiador (REIS, 2000).

Podemos considerar que uma das maiores contribuições de sua obra foi o desenvolvimento aguçado do olhar investigativo para as dinâmicas que acontecem no interior das instituições escolares. Oliveira (2017, p. 15) aponta que “Chervel argumentaria que a escola é uma instituição viva, com uma dinâmica particular, que não é simples e mecanicamente determinada pelos jogos de poder extraescolares”. Dessa maneira, a escola é entendida para além dos ditames da reprodução, ou seja, a escola é mais do que um espaço de transmissão ou transposição de conhecimentos produzidos fora dela, ela é um espaço de produção do saber (VIÑAO, 2008).

Segundo Viñao (2008), Chervel vai além de concepções funcionalistas ao assinalar o poder gerador da cultura escolar. Chervel traz à baila o caráter relativamente autônomo que a cultura escolar carrega, aludindo assim, não à cultura apreendida na escola, mas à cultura que não pode ser apreendida fora dela. No dorso dessa ideia, a obra de Chervel se caracteriza pelo interesse nas práticas pedagógicas, nas experiências curriculares reais, na forma como os documentos orientadores e os conteúdos de ensino são apropriados e transgredidos no contexto escolar por professores e estudantes.

Ao aproximar as contribuições de Goodson, Chervel e as vertentes teóricas da historiografia em que cada um se alinha, Oliveira (2017) destaca que as preocupações dos dois autores nascem dos interesses pela compreensão dos ensinamentos reais praticados nas escolas. Ambos propõem o aprofundamento investigativo no cotidiano da escola; sugerem a abertura dos estudos históricos para as vozes, ações e memórias dos sujeitos escolares, ampliando as fontes históricas recorridas no fazer historiográfico; trazem no escopo de suas formulações críticas às teorias da reprodução, que enxergam a escola como um espaço de manutenção do *status quo*.

No Brasil as elaborações desses autores são, frequentemente, visitadas pelos estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares e as produções aqui analisadas também seguem essa tendência que estão materializadas tanto na fundamentação teórica, quanto nas intencionalidades de pesquisa, ao buscar evidenciar a trajetória histórica das práticas corporais e da disciplina Educação Física no currículo de diferentes instituições escolares, trazendo como foco de análise o cotidiano e a cultura escolar, por meio da reverberação das vozes, das memórias e das histórias de vida dos sujeitos da escola: professores (as), alunos (as) e ex-alunos (as).

Nesse contexto, se de um lado o acompanhamento dessa tendência delineia uma paisagem de importantes contribuições para os estudos que exploram a natureza histórica do currículo da EFE, uma vez que ao buscarem uma perspectiva social e cultural, promovem rupturas com uma historiografia tradicional, episódica e linear que esteve presente por um longo

período nas produções do campo da Educação Física. De outro, quando analisamos mais profundamente a consolidação dessas correntes e autores, constatamos uma hegemonia de cerca de quatro décadas desses referenciais no campo historiográfico da Educação e do Currículo, refletido aqui nos estudos sobre o currículo da Educação Física Escolar.

A esse respeito, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, um dos principais teóricos da historiografia da Educação e da Educação Física no Brasil, em pesquisa recente que analisou as influências dos estudos de Ivor Goodson e André Chervel na historiografia brasileira, lançou o seguinte questionamento: “a despeito das décadas que nos separam das primeiras formulações dos autores destacados, por que continuamos a usar basicamente estes como referência – às vezes como argumento de autoridade – dos novos estudos sobre a história das disciplinas?” (OLIVEIRA, 2017).

Oliveira (2017) pondera que a incrustação dos estudos históricos do currículo e das disciplinas escolares em referenciais únicos, chama atenção para os riscos de hipostasia da teoria ou da reflexão metodológica do campo. Ou seja, a reificação de determinados autores, linhas teóricas e conceitos torna absolutas e engessadas concepções que são relativas e servem para determinados contextos, mas não para outros. O autor questiona ainda: diante da complexidade política, cultural e geográfica brasileira não seria necessário pensar em outros termos a possibilidade de investigar a História do currículo, tensionando os modelos teóricos hegemônicos?

Assim, embora reconheçamos os movimentos de avanço que o acompanhamento dessa tendência traz, também nos preocupa a conjuntura estanque que esta paisagem pode representar. Por esta razão, julgamos importante lançar esta provocação em forma de reflexão, por concordarmos com Oliveira (2012) que entende as teorias como contribuições, mas também como limites, na medida em que apenas aquilo que comporta em seus modos de entender o mundo pode ser percebido e formulado em suas bases. Em outras palavras, as teorias podem libertar, ampliar e ressignificar, ao mesmo tempo em que podem aprisionar, restringir ou engessar as concepções de uma determinada área do conhecimento.

### *5.2.3 Os estudos que não anunciam referencial*

Outro traço que emerge em nossas análises e nos desperta a necessidade de reflexão, refere-se ao contingente de trabalhos que não anunciaram de forma explícita o referencial teórico no qual se embasaram. Das 48 produções analisadas, 08 dissertações trouxeram como



característica a elaboração de textos de natureza descritiva e apresentaram em comum a livre associação de autores diversos, localizados em diferentes linhas de pensamento.

Esta paisagem nos acende o sinal de alerta, na medida em que a confrontamos com outros estudos que também se debruçaram sobre a produção do conhecimento no campo da Educação Física, realizados em períodos distintos da história. Silva (1990) e Martins e Silva (2005) identificaram que o caráter descritivo e limitado à constatação de fatos apresentou-se predominante no conteúdo das teses e dissertações, de programas de pós-graduação em Educação Física brasileiros, analisadas pelas autoras.

Betti, Ferraz e Dantas (2001), ao analisarem a dinâmica da produção de artigos científicos sobre a temática da Educação Física Escolar, entre os anos de 2004 e 2008, identificaram um aumento no quantitativo de estudos de orientação descritiva, que buscaram caracterizar os aspectos da realidade escolar. Os autores demonstram que entre 1999 e 2003 o percentual de artigos descritivos representava 39% da produção analisada. Já entre os anos de 2004 e 2008 esse percentual subiu para 59%.

Ainda que em nossos estudos não se configure uma predominância de trabalhos de cunho descritivo e sem associação clara com referenciais teóricos (08 de 48 trabalhos analisados), preocupa-nos que esta recorrência venha se mantendo ao longo de cerca de três décadas na produção científica da área.

Independente da proporção em que esse tipo de trabalho apareça, e obviamente, sem desmerecer suas contribuições para o campo, consideramos fundamental para o incremento da pesquisa em Educação, Currículo e Educação Física Escolar o desenvolvimento de uma abordagem problematizadora em torno dos objetos de estudo, que não necessariamente esteja fechada em modelos teóricos ou correntes específicas de pensamento, mas que tragam de forma mais explícita o *corpus* teórico em que se fundamenta para que possamos traçar diálogos mais profundos, seja por via da ampliação, contestação ou da refutação.

Concordamos com Gamboa (2010) quando o autor sinaliza que pesquisar as problemáticas da Educação Física não consiste apenas em reunir e aplicar instrumentos de coletas de dados. O ato de pesquisar implica o delineamento de referenciais teóricos e escolhas epistemológicas que sustentam pontos de vista e provoquem confrontamentos e expansão de ideias. Neste sentido, consideramos fundamental que dentro dos processos de produção do conhecimento haja o esclarecimento do lugar de fala do autor, bem como o apontamento de filiações teóricas, sejam elas mais ou menos fluidas, estejam elas em contextos específicos ou híbridos. Por mais que os trabalhos aqui analisados tenham apresentado em sua maioria um viés

descritivo-interpretativo, ponderamos que a natureza qualitativa que abriga a interpretação necessita localizar seu lugar de fala.

#### *5.2.4 Os estudos de base crítica e pós-crítica*

Nossas leituras também revelaram uma paisagem, não apenas de predominância dos estudos orientados pelas teorias críticas e pós-críticas, mas também de equiparação do quantitativo das produções selecionadas que se ancoraram nesses dois referenciais. Atribuímos o desenho dessa paisagem ao que Lopes (2013) sinaliza como a constituição paulatina de um *processo de negociação de espaços político-acadêmicos* que os campos da Educação e do Currículo, vêm experimentando mais enfaticamente, nos últimos tempos, no qual o pensamento crítico vem sendo cada vez mais interpelado pelas reflexões pós-críticas.

Esse processo de negociação tem sido, frequentemente, abordado na literatura a partir de uma noção de crise (MACEDO, 2013). A emersão das produções científicas embasadas em vertentes pós-críticas aparece intimamente relacionada com a crise paradigmática que afeta as ciências humanas e sociais no período hodierno. Para muitos autores, a propalada crise paradigmática tem provocado tensões no campo da Educação e, por conseguinte, vem imprimindo seus reflexos nas teorias que enfocam as questões curriculares, mais precisamente na teoria curricular crítica (MOREIRA, 1999; FENSTERSEIFER, 2001; BRANDÃO, 2010).

A noção de crise paradigmática tornou-se lugar comum para explicar os processos transitórios dos modelos científicos na passagem dos tempos. Da Antiguidade para a era Moderna, do Moderno ao Pós-moderno. Mas, do que se trata uma crise paradigmática? Qual o limite que abriga o emprego desse termo? Marcondes (2010, p. 18) explica, com base nos escritos de Thomas Kuhn, que:

Uma crise paradigmática caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas.

O autor segue esclarecendo que as mudanças paradigmáticas operam dentro de causas internas e externas. As causas internas dizem respeito às transformações dentro de um determinado campo teórico, oriundas do desenvolvimento de novas formulações e movimentos metodológicos ou do esgotamento dos modelos tradicionais ou hegemônicos de explicação da própria teoria. Já as causas externas referem-se às mudanças na sociedade e na cultura de uma

época que fazem com que as teorias tradicionais deixem de ser satisfatórias, perdendo seu poder explicativo. Em um contexto de revolução científica esses dois tipos de causas, frequentemente, aparecem juntos (MARCONDES, 2010).

Marcondes (2010) também aponta que para Kuhn a crise de paradigmas se opõe ao que chama de *ciência normal*, que consiste em um período de estabilidade, em que há a aceitação generalizada de determinados modelos explicativos. Estaria, portanto, no período extraordinário da crise a raiz da grande revolução, o movimento de evolução da ciência (MORIN, 2005).

Na visão de Morin (2005), um paradigma é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido. Diferente de Kuhn, Morin advoga que a crise paradigmática que incide as transformações do campo científico é muito mais complexa do que a ideia de progresso linear ou substituição burocrática das teorias, pois a revolução científica é perene, a crise é permanente e abriga derivas, deslocamentos e conflitos constantes. O conflito entre teorias é o que explica a vitalidade e os desdobramentos da ciência.

Para Edgar Morin a ciência é fecundada na complexidade do conflito e esta conflituosidade permanente pode ser observada nos domínios em que o conflito parece ter sido apaziguado. Nas palavras de Morin (2005, p. 53):

[...] é o todo conflitante, no centro da regra do jogo, que dá, finalmente, o caráter extremamente interessante e rico da atividade científica. O que quer dizer que, uma vez mais, a ciência, enquanto movimento, enquanto fenômeno, é bem mais bonita do que a atividade isolada de um cientista ou do que um ponto de vista isolado, que não passam de uma parte da dinâmica desse todo.

Além do entendimento de crise permanente, de caráter conflituoso, Morin (2008) aponta que tudo o que afeta um paradigma, afeta, de alguma forma, a pedra angular de um sistema de pensamento, que atinge simultaneamente as noções de ontologia, metodologia, epistemologia, lógica e, conseqüentemente, as questões que envolvem as práticas, a sociedade e a política. As compreensões formuladas por Morin abandonam a perspectiva de entidades fechadas e a lógica homeostática, destinada a manter o equilíbrio do discurso, por meio do banimento da contradição e da errância.

Estas duas noções de crise paradigmática nos conduzem para concepções distintas sobre a maneira como as mudanças se comportam em um determinado campo do conhecimento, em que de um lado, habita uma ideia linear de sucessão e, de outro, configura-se uma ideia de constância conflituosa, complexa e desordenada. Contudo, ambas comungam daquilo que

Macedo (2013) chama de *crença melhorista* fundada nas concepções marxistas de que a crise representa a mola propulsora das mudanças que denotam a melhoria do Estado e da sociedade.

Além disso, Macedo (2013) argumenta que essa noção marxista de crise tem sido o grande descritor das mudanças pelas quais o campo do currículo vem atravessando, apresentando-se como o único escopo das formulações de inúmeros textos acadêmico-científicos e políticos da área.

Diante desse quadro, a autora advoga que, para que se compreenda de maneira mais profunda a dinâmica do campo curricular é necessário rechaçar a ideia de crise, uma vez que entende que o discurso de crise estabiliza, coloca sob controle o sistema de significações, dificultando a circulação de múltiplos sentidos de currículo, por meio da hegemonização de determinados discursos (MACEDO, 2013).

Interpretamos que o posicionamento de Macedo (2013) gira em torno de duas inquietações eminentes. A primeira é de que a ideia de crise se configura como a única explicação possível para a compreensão das problemáticas que se desdobram sobre/pelos estudos curriculares. A segunda, é de que o ideal de melhoramento, que tende a ser impresso na superação da crise, encaminhe os diversos discursos emergentes para um lugar de homogeneidade ou de salvacionismo que os coloque enclausurados dentro de um núcleo central de significados, tornando invisíveis suas diferenças. Seu posicionamento apregoa uma contundente preocupação em garantir a visibilidade das diferenças discursivas, em afastar-se da ideia de totalização de significados e da hegemonização de discursos.

Embora concordemos com Macedo quando a autora aponta que a ideia de crise tende a cristalizar as interpretações sobre a dinâmica que incide as produções críticas e pós-críticas dentro de uma única causa, dentro de um único cenário possível. Não nos cabe, aqui, repensar, desconstruir ou mesmo rechaçar a ideia de crise como sugere a autora. Em primeiro lugar, porque não teríamos arcabouço teórico para tal, uma vez suas próprias proposições ainda ensaiam um amadurecimento. Em segundo lugar, porque diante do conjunto da literatura dos estudos curriculares seria quase impossível buscar a compreensão de como essa paisagem de negociações entre teorias têm se constituído, sem recorrer às formulações que discorrem sobre essa questão a partir de uma ideia de crise.

Diante do exposto, julgamos importante destacar que guiamos nosso olhar analítico-interpretativo com base nos escritos de Canclini (2015, p. 16) que em seus mapas de interculturalidade nos diz que “não há um processo evolucionista de substituição de uma ou algumas teorias por outras: o problema é averiguar como coexistem, chocam ou se ignoram

(...)”, pensando no modo como se complementam e se desencontram, livre de comparações maniqueístas.

Na segunda seção deste estudo, denominada *Teorias curriculares: um universo plural e dinâmico* em que apresentamos alguns dos referenciais teórico-epistemológicos que fundamentam as matrizes da teorização curricular, destacamos a “relação intermitente” que marca a coexistência das teorias críticas e pós-críticas dentro do campo dos estudos curriculares. Apontamos, com base na literatura da área que esta relação transita entre pontos de *convergência e divergência* que se mobilizam de forma enredada nos elementos discursivos das duas correntes, travando os debates e os embates do campo.

Os pontos de convergência consistem nos elementos que aproximam ou mesmo imbricam os discursos críticos e pós-críticos e nos encaminham para uma arena de diálogos mais abertos. Já os pontos de divergência são marcados pelo estabelecimento de zonas fronteiriças mais evidentes que se configuram em movimentos de desconstrução e, por vezes, de negação dos conjuntos de significações construídos pelas correntes e suas diversas linhas.

Esta relação intermitente que destacamos apareceu como uma traço forte, bem demarcado nas narrativas produzidas pelos trabalhos que aqui analisamos, apresentando como principal característica a abordagem de elementos comuns dentro de óticas distintas, o que nos leva a considerar que o processo de negociação de espaços político-acadêmico, sinalizado por Lopes (2013) é configurado por tensionamentos que estão para além da equiparação quantitativa das produções.

Foram muitos os elementos que emergiram dos discursos dos trabalhos analisados, porém, no limite desse estudo, precisamos realizar um recorte e apresentar (de forma breve) os que marcaram mais fortemente os argumentos das autoras e autores e que estiveram, de maneira mais enfática, tensionados entre os pontos de convergência e divergência.

O primeiro elemento que destacamos refere-se à concepção de currículo anunciada pelas autoras e autores. Observamos que os trabalhos críticos e pós-críticos trazem contestações veementes aos modelos tradicionais de currículo, contrapondo-se, principalmente aos currículos esportivistas e performáticos, baseados em resultados e que trazem como objetivo a aprendizagem e o aprimoramento exclusivo do gesto motor ou da promoção da saúde.

Os trabalhos de fundamentação crítica, ainda que tenham apresentado embasamentos epistemológicos distintos, repousaram suas concepções de currículo em solo comum. Apresentaram como principais autores recorridos do campo do currículo: Michael Apple, Ivor Goodson, Michael Young e Henry Giroux e, do campo da Educação Física: Valter Bracht, Carmen Lúcia Soares e Celi Taffarel e a obra do Coletivo de Autores. Admitiram a polissemia

do termo e assumiram o currículo como uma construção social, como uma invenção humana não neutra, imersa em relações de poder, como um espaço de contestação que é sempre fruto de soluções negociadas.

Já os trabalhos de base pós-crítica além de admitirem essas mesmas nuances colocadas acima pelos estudos críticos, conceberam o currículo como um artefato cultural, fruto dos processos de cruzamento entre as diversas culturas. Consideraram o currículo como uma prática discursiva, como política cultural, como um espaço-tempo de fronteiras, como território em que significações são disputadas. Assim como os estudos críticos, os pós-críticos também apresentaram bases epistemológicas distintas. Os principais autores recorridos do campo do currículo foram Tomaz Tadeu Silva, Vera Maria Candau, Antonio Flavio Moreira, Sandra Corazza, Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, no campo da Educação Física foram Marcos Neira e Valter Bracht.

Entre afastamentos e aproximações no que tange a concepção curricular, observamos nos discursos críticos a defesa de um currículo crítico e emancipatório, enquanto os discursos pós-críticos trouxeram como foco a necessidade de construção de currículos culturais e multiculturais.

Para os críticos, um currículo crítico e emancipatório abriga a função de desvelar os sistemas de dominação e opressão. Esse processo de desvelamento parte do compromisso que a escola, por meio do currículo tem em favorecer a assimilação de conhecimentos fundamentais para a formação humana. Baseados em autores como Michael Young, Carlos Libâneo e Demerval Saviani, respeitando a particularidade dos escritos de cada autor, os trabalhos defenderam que os conhecimentos clássicos, os saberes científicos sistematizados e transpostos em conhecimento escolar são essenciais para a emancipação das camadas populares.

Para os pós-críticos, um currículo cultural e multicultural é espaço de manifestações horizontais das mais diversas culturas. Nele circulam, em pé de igualdade, o conhecimento acumulado pelas culturas hegemônicas, bem como os conhecimentos produzidos por culturas historicamente silenciadas e marginalizadas. Seus argumentos são fundamentados, principalmente, em autores como Marcos Neira, Vera Maria Candau, Ana Cannen, Gimeno Sacristán e Peter McLaren.

Observamos que no bojo dessas concepções distintas de currículo, as construções teóricas dos trabalhos se encaminharam dentro de diferentes entendimentos em torno da natureza e da validade do conhecimento e suas implicações para a noção de justiça curricular, bem como do que traduz, ou deveria traduzir a função social da Educação Física Escolar.

Desta forma, para os críticos, a Educação Física Escolar deve abrigar o compromisso de favorecer a transmissão da cultura corporal acumulada historicamente, social e culturalmente produzida, tomada como o objeto de conhecimento da Educação Física. A natureza do conhecimento dentro das concepções dos (as) autores (as) esteve fortemente atrelada ao que Young (2007, p. 1296) denomina de *conhecimento poderoso* que “é desenvolvido para fornecer generalizações e buscar a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às “ciências”, sendo potencialmente adquirido no interior da escola. Nessa perspectiva, a justiça curricular, parte da garantia de um acesso igualitário e democrático para todos do conhecimento poderoso.

Para os pós-críticos a Educação Física Escolar tem a função de promover a tematização e a problematização de todas as práticas corporais produzidas pelos diversos grupos culturais, buscando reconhecer as diferentes formas de opressão e as assimetrias de poder que marcam as práticas corporais e os seus representantes. A natureza do conhecimento, nesta perspectiva, vincula-se a ideia de que todo o tipo de conhecimento é válido, afastando-se da imagem de que o currículo escolar deva promover uma seleção cultural dos conhecimentos. Desta forma, a noção de justiça curricular passa pela valorização dos conhecimentos subjugados, estando os ‘saberes da gente’ incorporados ao currículo (CORAZZA, 2012; FOUCAULT, 1988).

Entre os vários elementos comuns que foram abordados nas narrativas analisadas, dois deles nos chamaram a atenção por estarem presentes nas produções críticas e pós-críticas, por meio de tratamentos bastante diferenciados, são eles: a concepção de cultura e a crítica à escola capitalista e às políticas educacionais neoliberais.

No que se refere à cultura, destacamos em primeiro plano, que a temática apareceu (de maneira mais ou menos evidente) em grande parte dos trabalhos analisados, reforçando a constatação de Stuart Hall (1997) que nos sinaliza sobre a centralidade de dimensões globais que a cultura vem empreendendo desde a segunda metade do século XX, tanto nos aspectos da vida social, quanto nas construções epistemológicas, principalmente, no que tange à teorização das ciências humanas e sociais, ganhando destaque, assim, no escopo dos estudos curriculares.

Lopes e Macedo (2010) acreditam que, atualmente, a principal tendência do campo dos estudos curriculares seja a valorização da discussão em torno da cultura, que vem sendo intensificada graças à ampliação dos referenciais teóricos que são recorridos em outras áreas do conhecimento. Para as autoras, esse processo de virada cultural no campo abriu a possibilidade de associar a educação e a cultura aos processos culturais mais amplos.

A este respeito Braga e Ribeiro (2018) destacam que a escola, enquanto uma das instituições culturais da nossa sociedade, não está alheia às mudanças atuais. Por esta razão, em

tempos de transitoriedade, hibridismo e massificação da mídia, o cultural e o pedagógico nunca estiveram tão próximos, tecidos em íntima relação. Desta forma, a paisagem multicultural que se estabelece, hoje, tem favorecido pesquisadores (as) a explicarem a escola e o currículo considerando a centralidade da cultura.

No campo específico da Educação Física, Lopes e Lara (2018), ao investigarem o papel da cultura na produção do conhecimento em Educação Física no Brasil, por meio de entrevistas com interlocutores do campo, demonstraram que todos os entrevistados admitem abordar a cultura, de maneira direta ou indireta em suas investigações. Os resultados da pesquisa mostraram que a cultura é tanto entendida como “central”, por alguns dos entrevistados, quanto “nem central nem periférica” por outros. As autoras ponderam, através da fala de um dos entrevistados que o papel central da cultura na produção do conhecimento na área só acontece dentro das linhas que dialogam com as ciências humanas e sociais.

No âmbito de nossa pesquisa, a cultura desponta nas teses e dissertações analisadas, como elemento central por meio da ‘cultura escolar’ como foco de análise e também como aspecto balizador para a compressão das dinâmicas que incidem as políticas e as práticas curriculares, estando presentes não apenas em trabalhos de abordagem crítica e pós-crítica, mas sobretudo nos estudos históricos, ou mesmo, nos estudos que não anunciaram referencial teórico.

Nos estudos críticos, a concepção de cultura foi vinculada à ideia de *transmissão cultural*, ancorada principalmente, nos conceitos de Jean-Claude Forquin e Dominique Julia. Para Forquin (1993, p. 12), a cultura é considerada o conteúdo substancial da educação, portanto inexistente sem ela ou fora dela. Em sua relação íntima e orgânica com a educação, o autor define cultura como “patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definido de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”. Julia (2001, p.10), por sua vez, define a cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Podemos considerar com base nos escritos de Barroso (2012) que estas duas perspectivas que inter-relacionam cultura e escola encontram-se dentro de abordagens estruturalistas e funcionalistas, respectivamente. Sendo assim, na relação com a Educação



Física Escolar apregoam um sentido de universalidade para a cultura corporal, enquanto patrimônio da humanidade que tem suas diferentes manifestações previamente selecionadas para que possam compor o currículo escolar.

Já os estudos pós-críticos abordaram a cultura a partir, principalmente, dos escritos de Stuart Hall (1997) para o qual a cultura constitui-se como *práticas de significação*, manifestadas em todas as ações sociais que expressam e comunicam significados. O autor parte do princípio de que todos os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. Nas palavras Hall (1997, p. 16):

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas".

Na inter-relação estabelecida entre currículo, cultura e Educação Física Escolar os conceitos de Hall conduzem a compreensão das práticas corporais como artefatos culturais, como expressão e comunicação passíveis de significação que se entrecruzam no espaço-tempo do currículo, no qual sentidos e significados são negociados de forma discursiva.

No que diz respeito às críticas à escola capitalista e às políticas educacionais neoliberais, observamos um embate mais evidente travado dentro do *corpus* teórico dos trabalhos analisados. De um lado, tanto os estudos críticos, quanto os pós-críticos encaminharam seus confrontamentos em direção à sociedade de consumo que impõe uma lógica de mercado ao sistema educativo escolar, por meio de políticas públicas educacionais neoliberais que avançam sobre a escola através de inúmeros mecanismos de dominação e controle<sup>17</sup>. É justamente dentro da noção e das formas de manifestação distintas desses mecanismos que os embates entre críticos e pós-críticos vêm à tona.

Para os críticos os discursos postulados por correntes do pensamento pós-moderno, no qual se incluem as teorias pós-críticas, são considerados reforçadores da dominação das classes

---

<sup>17</sup> Concebemos os mecanismos de dominação e controle a partir das formulações de Gilles Deleuze que transcende a ideia de controle a partir de mecanismos disciplinares de confinamento, experimentados dentro das diferentes instituições modernas (família, presídio, hospital, fábrica, escola), postulados por Michel Foucault e, entende que os sistemas de controle da sociedade contemporânea manifestam-se a partir de mecanismos de modulação, reguladores do tecido social que encontram-se menos visíveis, porém mais avassaladores, em fluxo contínuo e ilimitado, com os quais os indivíduos passam a ser prisioneiros em campo aberto. Deleuze sinaliza que estamos vivendo a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação, agora onipresente e virtual, em que os micropoderes se expandem para além das esferas sociais institucionais e passam a exercer seu poder nas conexões em rede (DELEUZE, 1992).

hegemônicas dirigentes. São considerados úteis aos projetos políticos e econômicos do capitalismo contemporâneo, uma vez que de acordo com Duarte (2005, p.110) “o caráter solipsista, relativista e fragmentário do pensamento pós-moderno” fragmenta a vida social e o mundo do trabalho através do culto ao individualismo e da defesa de formas relativistas de pensar que cultivam a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão.

Um dos argumentos comuns entre os (as) autores (as) denota a associação dos elementos constituintes dos discursos pós-modernos com a pedagogia de competências, com o lema ‘aprender a aprender’, com o pensamento do construtivismo e com a teoria do professor reflexivo, a partir dos quais a construção de currículos flexíveis contribuem para a formação de identidades produtivas, subjugadas pela *mão invisível do mercado* (SAVIANI, 2008; DUARTE, 2005).

Já os pós-críticos manifestam-se em contraposição aos discursos críticos que advogam em favor do conhecimento universal, em favor de uma estruturação curricular comum e acessível a todos, que tende a desconsiderar as diferenças existentes não apenas entre os diversos grupos culturais, mas nas desigualdades, nas assimetrias de poder que circulam em torno da seleção e validação dos conhecimentos. Os (as) autores (as) argumentam, com base, principalmente, em formulações dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico que o puro e simples acesso igualitário à escola não garante a visibilidade e o empoderamento das diversas culturas.

Inferimos que estas considerações pós-críticas se aproximam fortemente das compreensões de Candau (2013) e McLaren (2000) que em seus constructos sobre interculturalidade e multiculturalismo apontam que as noções de universalidade se inter-relacionam com correntes multiculturais *assimilacionista* que buscam favorecer a integração de todos e de todas na sociedade por meio da incorporação dos indivíduos a uma cultura comum. Ainda que os defensores das correntes críticas não estejam dentro de uma linha conservadora, tal como os *assimilacionistas* apresentados por Candau e McLaren, a ênfase que dão à universalização da escolarização recai em um caráter monocultural e homogeneizador das identidades culturais.

Em nossas leituras também identificamos um importante elemento de convergência entre as teses e dissertações críticas e pós-críticas analisadas: a concepção de escola impressa pelos (as) autores (as). Todos os trabalhos críticos e pós-críticos que formularam discussões em torno da escola, a conceberam como um espaço que é atingido por intencionalidades de dominação e reprodução, mas ao mesmo tempo, e também por esta razão, configura-se como um espaço de resistência, impregnada de um potencial criador.

Seja dentro de uma perspectiva de espaço emancipador e libertador (crítica) ou como espaço de produção e cruzamento de culturas (pós-crítica) a escola é apresentada pelos trabalhos como um território vivo e pulsante que precisa ser constantemente questionada, investigada e problematizada em todas as suas dimensões (internas e externas), com e a partir de seus sujeitos.

Os elementos que destacamos aqui foram pinçados e colocados em voga na tentativa de demonstrarmos, por meio de suas dinâmicas de convergências e divergências, como têm se dado o processo de negociação e tensionamento entre as teorias críticas e pós-críticas no que tange o mapa da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE.

Observamos no curso de nossas leituras das narrativas das teses e dissertações em confronto com a literatura especializada da área, ou seja, com a globalidade do campo, que cada um e todos esses elementos que abordamos, estão imbuídos em francos debates e embates entre perspectivas modernas e pós-modernas.

Teóricos como Giroux (1999), Moreira (1999), Lopes e Macedo (2010) e Silva (2015) já vem, há tempos, destacando os movimentos de complementaridade, desencontro e tessituras entre correntes que se inserem nos discursos da modernidade e da pós-modernidade no interior dos estudos curriculares. Movimentos estes, que vêm promovendo rupturas e o deslocamento de tradições; o reagrupamento e surgimento de novas problemáticas; a construção e diálogo de/com outras referências dentro e fora do campo; deslizamentos conceituais; e a emergência de novos discursos, sentidos e significados.

No campo específico da Educação Física essas discussões têm sido mobilizadas por autores como Lima (2000), Fensterseifer (2001) Surdi e Kunz (2007), Vargas e Moreira (2012), Bracht (2013), Medina (2013) Vargas (2014) e Neira (2009a). Observamos que na contramão de discursos mais polarizados há um grande esforço de tentar encontrar caminhos para as novas inquietações que surgem no cenário contemporâneo por meio de posturas mais dialógicas e reflexivas.

Seguindo essa linha, Bracht e Almeida (2006), ao promoverem tessituras entre os alicerces da pedagogia crítica e os estudos de Zygmunt Bauman<sup>18</sup> produziram um profícuo debate na direção de uma leitura mais aberta que possibilite potencializar a análise crítica por

---

<sup>18</sup> Sociólogo e filósofo polonês, professor emérito das universidades de Leeds (Reino Unido) e de Varsóvia (Polônia). Nascido em 19 de novembro de 1925. Falecido em 09 de janeiro de 2017. Bauman desenvolveu grande parte de seus estudos dentro do que denominava de “sociologia da modernidade líquida”. Entre suas obras traduzidas para o português destacam-se: *Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação*; *Ética pós-moderna*; *O mal-estar da pós-modernidade*; *Modernidade e Holocausto*; *Modernidade e Ambivalência*; *Em busca da política*; *Modernidade Líquida*; *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*; *Vidas desperdiçadas* (BRACH; ALMEIDA, 2006).

meio do contato com a ‘sensibilidade pós-moderna’. Em estudo recente Paes, Paixão e Furtado (2018) também buscaram trazer à baila elementos epistemológicos construtores de possibilidades de mediação entre os paradigmas neomoderno e marxista, oferecendo importantes subsídios para os novos debates no campo.

Diante dos traços que contornam essa paisagem de negociação e tensionamento entre vertentes críticas e pós-críticas, consideramos que independente de sua partícula detonadora, seja ela a crise paradigmática da teoria crítica (MORREIRA, 1999) ou a guinada/virada pós-moderna (LOPES; MACEDO, 2010), há no dorso das demandas educacionais, em especial para nós as que incidem sobre o currículo da Educação Física na educação básica, a necessidade de responder às problemáticas fundamentais que atingem a escola pública na contemporaneidade. Acreditamos que estas respostas não frutificam no seio de discursos maniqueístas ou salvacionistas, mas sim na tessitura dialógica, por vezes conflituosa, mas sempre negociável entre os diversos sujeitos culturais da Educação.

### **5.3 Dimensões do Currículo**

Desde as primeiras definições vinculadas a uma intencionalidade prescritiva, predeterminada, elaboradas por Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, o currículo vem expandindo, acrescentando e ressignificando seus conceitos. Conforme discorreremos nas seções iniciais deste estudo, a natureza polissêmica e multirreferenciada do currículo atribuiu-lhe, ao longo dos tempos, novas e diferentes dimensões. Essas dimensões extravasaram a face formal e burocrática, restrita a uma noção técnica de plano de instruções e, abriram o currículo para as experiências dos sujeitos (MACEDO, 2006a; PACHECO, 2005)

O termo dimensões tomado nesta investigação refere-se às diferentes formulações, fases, níveis, tipos ou classificações desenvolvidas pelos estudiosos do campo que buscaram caracterizar a natureza do currículo em relação à estrutura social (política ou escolar) na qual ele incide. Currículo pré-ativo e interativo (GOODSON, 2008), currículo prescrito, apresentado, modelado, em ação, realizado, avaliado (SACRISTÁN, 2017), currículo oculto (APPLE, 2008), currículo praticado (OLIVEIRA, 2003) são alguns dos termos que definem essas dimensões.

Em nossas análises, duas dessas dimensões aparecem em evidência na abordagem das temáticas, dos objetos de estudo e dos objetivos apresentados nas teses e dissertações selecionadas: o currículo prescrito e o currículo praticado. Essas duas dimensões, por sua vez, também desdobraram-se em um movimento de articulação entre o currículo prescrito e o

praticado que discutiremos nas próximas linhas. O quadro abaixo exhibe a distribuição quantitativa dos trabalhos quanto à dimensão do currículo abordada.

<b>Quadro 2- Distribuição das teses e dissertações selecionadas quanto à dimensão do currículo abordada</b>		
<b>Dimensão do Currículo</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>	<b>(%)</b>
Currículo Prescrito	09	19
Currículo Praticado	20	42
Articulação Currículo Prescrito-Praticado	19	39

Os dados apontam para um contingente reduzido de estudos que abordam a dimensão prescrita do currículo em comparação às pesquisas que tratam do currículo praticado e da articulação entre as duas as dimensões. Os dados também demonstram, uma aproximação no quantitativo de pesquisas que se ocupam do currículo praticado e da articulação entre as duas dimensões.

A leitura do conteúdo das produções evidenciou que todos os trabalhos que se debruçaram sobre o *currículo prescrito* realizaram pesquisas do tipo documental, recorrendo a fontes impressas. Apenas um dos trabalhos, além das fontes impressas, utilizou fontes orais em que a coleta de dados se deu por meio de entrevistas com professores e consultores que estiveram envolvidos na elaboração da proposta curricular analisada. Os principais documentos focalizados pelos estudos foram: propostas/diretrizes curriculares oficiais de redes estaduais e municipais de ensino; legislação/políticas públicas educacionais brasileiras para a Educação Física Escolar; e materiais didático-pedagógicos produzidos pelas redes estaduais de ensino.

De maneira geral, os (as) autores (as) das teses e dissertações que avançaram sobre a dimensão prescrita buscaram compreender ou identificar os pressupostos teóricos que fundamentaram as propostas curriculares oficiais analisadas; discutir a concepção de Educação Física presente nos documentos oficiais; analisar a abordagem ou os significados atribuídos a determinado conteúdo da Educação Física no currículo oficial; identificar rupturas e continuidades nos discursos das propostas; e analisar os marcos legais para a Educação Física no Brasil.

Os trabalhos que se concentraram no *currículo praticado* desenvolveram diferentes tipos de investigação, recorrendo a estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa histórica e estudos de caso. Utilizaram também diferentes instrumentos de coleta de dados, como: entrevistas, observações, questionários, grupos focais, história de vida e análise de documentos. Ressaltamos que os documentos analisados nesta dimensão contemplaram os registros

cotidianos dos professores, bem como seus planejamentos didático-pedagógicos. Estes estudos direcionaram o foco para as narrativas dos sujeitos da escola: professores, estudantes e gestores.

Os autores que se inclinaram para a dimensão prática do currículo buscaram descrever e/ou interpretar os processos de implementação de propostas curriculares no interior das escolas, bem como os processos cotidianos de construção curricular; produziram discussões em torno do currículo em relação à identidade, à avaliação, à cultura escolar e ao ensino; levantaram problemáticas direcionadas à seleção e organização de conteúdos; e desenvolveram proposições de novos formatos curriculares.

Os trabalhos que buscaram imprimir uma *articulação entre o currículo prescrito e o currículo praticado* apresentaram variadas descrições dos tipos de estudo empregados. Os autores anunciaram o desenvolvimento de pesquisas etnográficas, de estudos de caso, de pesquisas documentais complementadas com entrevistas, de pesquisa de campo, de pesquisa documental e empírica. Um dado a ser destacado é que todos os estudos apresentaram um movimento comum no que tange os procedimentos de coleta de dados, tendo em vista que todos os autores associaram a análise de documentos (oficiais ou cotidianos) às diferentes técnicas que deram ênfase às narrativas e experiências dos sujeitos da escola (professores, estudantes e gestores), como: entrevistas, observações, histórias de vida e grupos focais.

Os principais documentos recorridos pelos autores foram textos de legislações educacionais, propostas/diretrizes curriculares oficiais estaduais e municipais, registros diários e planejamentos dos professores, atas de reuniões e Propostas Político-Pedagógicas (PPP) das instituições investigadas.

A integração entre currículo prescrito e praticado se configurou nos trabalhos por meio das intencionalidades expressas pelos pesquisadores que buscaram analisar como as propostas curriculares oficiais, estaduais e municipais, materializaram-se na prática pedagógica dos professores; procuraram compreender o processo de apreensão/interpretação das propostas curriculares oficiais pelos professores; e estabeleceram comparação/relação entre as concepções teóricas apresentadas nos documentos analisados e nas concepções dos professores participantes das pesquisas.

Quando cruzamos as informações emergidas dos conteúdos dos trabalhos selecionados com o quantitativo que se refere à distribuição dos estudos, de acordo com a dimensão do currículo abordada, encontramos confluências e rupturas com mapeamentos anteriores que também tomaram o campo do currículo como objeto de estudo, como os estudos de Lopes e Macedo (2006) e Macedo (2006a).

O contingente reduzido de trabalhos focalizados exclusivamente na dimensão prescrita do currículo, identificado no resultado de nossos estudos e também nos estudos de Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2006a) revela uma ação de distanciamento ou tentativa de ruptura com o que Pacheco (2005) denomina de *tradição técnica do currículo*, a partir da qual a formação escolar é definida e encaminhada com base em um plano formal, fechado em objetivos e resultados de aprendizagem preestabelecidos; em que o currículo configura-se apenas no plano normativo.

De acordo com Macedo (2006a) esse distanciamento vem se desenhando desde 1960, quando o campo viu surgir um movimento de estudiosos que buscavam dar conta do hiato existente entre os planos curriculares e a sua aplicação. O movimento de contestação à noção burocratizada do currículo, afastada da realidade escolar, iniciou um processo de ampliação do conceito de currículo que passou a agregar o universo das experiências vividas no contexto da escola, previstas e não previstas, explícitas e ocultas, presentes ou até mesmo ausentes. A autora afirma que:

Historicamente, poderíamos dizer que começamos a falar em currículo formal e currículo em ação como forma de contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo (MACEDO, 2006a, p.100).

A necessidade de abertura do currículo para as experiências dos sujeitos da escola ganhou força com o movimento de reconceptualização do currículo que salientava a importância de considerar o que ocorria nas escolas e nas salas de aulas. Neste sentido, o campo dos estudos curriculares experimentou uma expansão temática, epistemológica e metodológica, agregando novos elementos de análise intervenientes nos processos de produção e compreensão do currículo (MACEDO, 2006a; OLIVEIRA, 2012).

Entre os fluxos de reconfiguração e ressignificação do campo, podemos observar uma mudança de paisagem no mapa das produções, provocada por importantes deslocamentos nas abordagens em torno do currículo escolar e pela emergência de novos espaços, contextos e elementos que começaram a ser destacados no conteúdo das investigações.

A primeira mudança diz respeito à postura questionadora assumida nas investigações sobre o currículo na sua dimensão prescrita. Tratados, principalmente, sob a ótica da perspectiva crítica, os documentos legais/oficiais de orientação curricular, as políticas públicas educacionais, as políticas institucionais e os materiais didático-pedagógicos elaborados por órgãos públicos governamentais passaram a ser indagados em suas intencionalidades e

finalidades, bem como em seus pressupostos teóricos. As indagações em torno do currículo prescrito passaram a considerar a natureza política do processo de escolarização e as relações de poder impressas na construção das políticas curriculares.

Dentro deste contexto, o currículo prescrito é entendido como instrumento das políticas curriculares, como objeto regulado diretamente por instâncias políticas e administrativas e indiretamente pelos agentes modeladores da realidade escolar. Nas palavras de Sacristán (2017, p.107):

A política sobre o currículo é um condicionante da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm nela. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e as margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade.

No âmbito da produção acadêmico-científica, a compreensão de que o currículo prescrito em seu caráter político, é processo e produto não apenas de intenções ou textos, mas também da realização de práticas concretas, traz à tona estudos que denunciam a verticalidade das decisões curriculares no plano político, principalmente no que se refere às posições assimétricas de poder ocupadas pelos agentes formuladores. Traz à tona também estudos que reconhecem e questionam as contradições epistemológicas e políticas nos discursos dos documentos e criticam os avanços de políticas neoliberais sobre o desenvolvimento das políticas curriculares.

Este cenário aparece no resultado de nossos estudos a partir dos traços investigativos impressos pelos trabalhos embasados em movimentos teóricos críticos e pós-críticos que, ao analisarem, exclusivamente, a dimensão prescrita do currículo argumentaram em contraposição à pedagogia de competências que avança sobre as políticas curriculares em todas as suas frentes; às orientações curriculares para a Educação Física que trazem configurações fechadas em prescrições de atividades e tempos de aplicação para cada uma delas; e ao sistema de avaliação externa que imprime demandas do mercado na dinâmica interna das escolas.

Também observamos que, tanto os trabalhos críticos e pós-críticos, quanto os trabalhos que não anunciaram claramente seu referencial teórico, trouxeram em comum o viés de denúncia das divergências discursivas entre o embasamento teórico e as orientações didáticas dos documentos curriculares oficiais analisados, apontando para a necessidade do efetivo diálogo entre governos, assessorias técnicas e os envolvidos com os processos educativos no âmbito da escola.



A segunda paisagem de mudanças que destacamos refere-se à emergência de estudos voltados para o cotidiano da escola, de estudos que se interessam, exclusivamente, pela dimensão prática do currículo. Segundo Oliveira (2012), nos últimos vinte anos, uma tendência específica que pesquisa os cotidianos escolares vêm assumindo uma importância crescente no campo dos estudos curriculares, tanto no Brasil, quanto na esfera científica internacional.

Essa tendência se manifesta no resultado de nosso estudo, uma vez que os trabalhos que focalizaram o currículo praticado apresentam o maior quantitativo de produções, representando 42% do total analisado. Este dado corrobora com os achados de Macedo (2006a, p. 99) que ao investigar teses e dissertações com foco no currículo da educação básica, entre os anos de 1996 e 2002, identificou “o elevado número de trabalhos cujo principal interesse é a prática curricular, ou o currículo vivido ou praticado”, distribuído em 43,5% do total analisado pela autora.

Consideramos que esta paisagem é fruto, não apenas de um movimento particular no campo dos estudos curriculares, mas de uma dinâmica conduzida por novas concepções e problemáticas, que segundo Bracht (2013), afetou as pesquisas educacionais como um todo, promovendo um fluxo investigativo em direção ao cotidiano. Entre os principais aspectos que mobilizaram e seguem mobilizando a investida dos pesquisadores e pesquisadoras para o centro das experiências cotidianas, está a crescente consciência da insuficiência das explicações e métodos de pesquisas associados ao cientificismo positivista, baseado em generalizações e determinações de modelos que, por um longo período, foram utilizados para dar conta da complexidade que as práticas educacionais abrigam (OLIVEIRA, 2008).

Ainda que os primeiros estudos voltados para o cotidiano tenham apresentado um caráter descritivo e regulador, Alves e Oliveira (2010) esclarecem que, atualmente, os estudos do cotidiano sustentam e são sustentados pela contestação ao modelo de ciência moderna, que para se constituir e se consolidar, precisou considerar o conhecimento cotidiano como ‘senso comum’ a ser superado, de maneira indispensável, pelo conhecimento científico, negligenciando os enredamentos dos processos sociais. O privilégio dado aos elementos quantificáveis e controláveis, à necessidade de generalização e de sua expressão mais perfeita, a universalidade, baniram do mundo das ideias os aspectos singulares e qualitativos do real.

No entanto, os estudos direcionados ao cotidiano vem buscando superar a compreensão reduzida e recuperar a importância e a validade daquilo que não é mensurável, redefinindo o próprio conceito de cotidiano. Nesta ótica, o cotidiano como espaço de repetição, de norma, de obviedade, como espaço de senso comum e de regulação dá lugar à perspectiva de cotidiano como espaço-tempo no qual são forjadas identidades, são tecidas redes de subjetividades e são

produzidos conhecimentos múltiplos e experiências diversas (ALVES; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2003).

Desta forma, incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que mais do que a tendência de falar *sobre* a escola, de descrever sua rotina e as ações de seus sujeitos, ressaltando os aspectos negativos ou as ausências em comparação à modelos de *escola ideal* ou *ideal de escola*, é fundamental falar *com* a escola, percebendo o valor de estudá-la em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* (ALVES; OLIVEIRA, 2010).

No campo mais específico dos estudos curriculares, o olhar para o cotidiano concentra-se, portanto, nos currículos praticados, vividos, reais. Isto porque, como advoga Ferraço (2007, p. 75) “pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas”. Nesta mesma perspectiva, Sacristán (1995) defende que uma análise mais refinada da realidade da escola e de suas práticas cotidianas torna mais claro o que os sujeitos aprendem ou deixam de aprender. Para o autor o currículo real é mais amplo do que qualquer documento ou planificação objetiva, é a cultura realmente vivida na escola.

O currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõe – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização (SACRISTÁN, 1995, p. 86)

Para Oliveira (2003) o cotidiano é um espaço privilegiado de produção curricular, que caminha para além do previsto nas propostas oficiais, pois nele se produzem formas criativas e particulares de aprender, de ensinar, de trocar, de viver o espaço da escola, que não pode ser captado pela via de textos ou propostas. Há uma complexidade nas experiências das escolas e currículos reais que não são definidas pelas prescrições, mas sim, são marcadas e tecidas no acaso, nas situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos em constantes processos reais de interação. O cotidiano, portanto, extravasa a concepção de currículo prescrito, na medida em que a realidade que o corporifica é autônoma, ativa e imprevisível.

Salvaguardando os alinhamentos teóricos de cada um, podemos considerar que o deslocamento de significado do currículo sugerido por Gimeno Sacristán e ratificado nas formulações de Inês de Oliveira, que passam a considerar os processos culturalmente vividos e compartilhados no chão da escola, expande-se e ganha novos elementos a partir do movimento

de articulação entre o currículo prescrito e o currículo praticado que os estudiosos do campo curricular vêm buscando imprimir em suas investigações.

Diferente dos resultados de Macedo (2006a) que identificou um número reduzido de trabalhos que tratam de forma mais integrada as dimensões prática e prescrita, representando 12,6% do total analisado pela autora, nosso estudo revelou uma equiparação entre os trabalhos que abordam exclusivamente o currículo praticado (42%) e os trabalhos que se inclinam a uma articulação entre a dimensão prática e a prescrita do currículo (39%).

O olhar articulador para as dimensões curriculares constitui-se na terceira paisagem de mudanças a que vimos destacando. A partir dos escritos de autores como José Augusto Pacheco, Michael Young, Ivor Goodson e Gimeno Sacristán têm-se verificado inúmeros esforços investigativos na direção de uma tessitura mais aparente entre a dimensão prescrita e a praticada do currículo, uma vez que estes autores defendem que o currículo encontra-se em interdependência entre as estruturas políticas e as estruturas escolares, entre o plano normativo, das decisões e intenções e o plano real, das intervenções e práticas. Advogam que o currículo apresenta diferentes níveis dentro de um mesmo elemento (PACHECO, 2005).

Nesta perspectiva, o currículo não estaria dividido entre uma extremidade e outra, mas estaria numa linha intercessora. Ele próprio seria a ponte de conexão entre os textos macropolíticos<sup>19</sup> e os contextos micropolíticos<sup>20</sup>, em que cada uma dessas instâncias abriga atores curriculares, decisores políticos que (des) constroem os diversos desenhos curriculares dentro de um território de negociações, de relações de poder (PACHECO, 2003).

No entanto, segundo Macedo (2006a) todas essas paisagens aqui destacadas, de evidentes mudanças, de importantes avanços e ampliações conceituais seguem produzindo uma noção fragmentada de currículo que ainda não conseguiu romper com a dicotomia presente nas formas de concebê-lo. Para a autora, o incremento de dimensões, os diversos termos criados para traduzi-las e especificá-las, abrigam um caráter aditivo, somatório. Ou seja, embora a distinção entre as dimensões prescrita e praticada tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para a arena de discussões a cultura vivida na escola, a forma como o currículo prescrito e o praticado vem sendo abordada nos estudos, ainda expressa uma significativa polarização conceitual.

---

<sup>19</sup> Dentro dos estudos educacionais e curriculares os textos macropolíticos são considerados os processos/produtos das políticas educacionais corporificadas em textos oficiais, em nível municipal, estadual e federal que simbolizam o discurso oficial do Estado em suas intencionalidades educativas.

<sup>20</sup> Os contextos micropolíticos referem-se aos discursos e experiências oriundas do cotidiano escolar e dos seus sujeitos, considerados decisores políticos, atores curriculares que legitimam e dão significado às práticas curriculares.

Concordamos com a autora quando afirma que talvez pudéssemos defender a ideia de que a separação das dimensões curriculares represente unicamente um recorte de pesquisa ou mesmo uma estratégia didática para compreender melhor a multiplicidade envolvida no currículo. Porém, assim como Macedo (2006), quando nos voltamos para o conteúdo das teses e dissertações analisadas em nosso estudo, ainda observamos abordagens dicotomizadas e hierarquizadas.

Constatamos, desta forma, que independente da dimensão abordada ou da tentativa de articulação entre as dimensões prescrita e praticada, há um conjunto de trabalhos que permanece (re) produzindo relações de verticalidade entre as dimensões curriculares, quando em suas intencionalidades de pesquisa buscam compreender ou descrever os processos de implementação ou a materialização de determinada proposta curricular oficial na prática pedagógica dos professores; quando se interessam somente por discorrer sobre a apreensão das propostas curriculares oficiais pelos professores; ou quando focalizam o cotidiano das práticas curriculares a partir de um modelo idealizado de currículo.

Estas intencionalidades de pesquisa colocam em evidência a centralidade e o domínio que a dimensão prescrita assume frente a dimensão praticada, que é expressa, muitas vezes, como uma instância a ser conduzida e controlada pelo currículo prescrito. Consideramos que esse contexto alude uma leitura automatizada do cotidiano da escola, regido por normas externas, alheias à dinâmica produtora e criativa dos sujeitos e culturas que nele circulam. Sobre esta paisagem, também encontrada em seus estudos, Macedo (2006, p. 103) comenta que:

Reside subjacente a essa concepção, a idéia de que, se bem aplicados, os documentos curriculares são capazes de alterar a prática, ainda que em muitos casos essa capacidade seja entendida como negativa. Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder. Concepção que leva os estudos a negligenciar os espaços de resistência abertos por ações não previstas, dificultando que sejam vislumbradas alternativas a não ser as relacionadas a modificações na estrutura econômica e política.

A hipervalorização da dimensão prescrita situa o currículo na condição de produto/objeto que é destinado à obtenção de resultados idealizados, que devem ser empreendidos no âmbito da escola. Pressupõe o desenvolvimento curricular como um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação; o que desbota a dinâmica e a complexidade da realidade curricular, (re) caindo na noção de tradição técnica do currículo.

Por mais que muitos estudos narrem movimentos de subversão e resistência no território praticado do currículo, a escola; o estabelecimento de intencionalidades de pesquisa voltadas apenas para a implementação, materialização e apreensão da dimensão prescrita pela praticada, além de manter um curso unidirecional de uma em relação a outra, acaba naturalizando as posições assimétricas de poder dos sujeitos dentro dos processos de decisão curricular e engessando o lugar de cada dimensão do currículo dentro de esferas distintas e incomunicáveis, cabendo à dimensão prescrita o lugar das deliberações políticas e à dimensão praticada o lugar da aplicação ou da subversão.

Há neste contexto, portanto, um modelo dicotômico que promove articulações superficiais sobre o currículo e contribui para a sustentação de uma mística, segundo a qual o currículo prescrito compreende o espaço de especialização e controle, concentrado nas esferas governamentais, nas burocracias educacionais do Estado; enquanto o currículo praticado compreende o espaço a ser controlado, mas também o espaço da libertação, desde que essa libertação não desafie a retórica da prescrição (GOODSON, 2008; MACEDO, 2006).

Contudo, existe outro aspecto significativo que também contribui para a sustentação de concepções fragmentadas de currículo. Macedo (2006a) alerta que não é apenas o foco no currículo prescrito que reforça uma atmosfera dicotômica entre as dimensões curriculares, uma vez que, ao tomar-se a prática curricular como objeto privilegiado das problemáticas do campo, a crescente concentração de investigações no currículo praticado também pode gerar polarizações decorrentes.

Ainda que, à primeira vista, constataremos o surgimento de um movimento agregador ou de uma virada em direção à valorização da dimensão praticada do currículo como avanços positivos em resposta aos efeitos negativos de seu caráter prescritivo-burocrático, também é fundamental percebermos que o desenho dessa paisagem parece não ter provocado desconstruções incisivas e mais abrangentes nos alicerces da tradição técnica do currículo, pois a separação entre o que se planeja e o que se vive permanece latente (MACEDO, 2006a, 2006b).

Observamos que no conjunto das teses e dissertações que trataram exclusivamente do currículo praticado, alguns dos trabalhos, ao considerarem a escola como espaço de resistência e subversão e o currículo como uma produção autônoma de seus agentes, ao mesmo tempo em que lançaram luz à novas e importantes discussões, também acabaram invisibilizando as problemáticas que gravitam em torno dos processos curriculares macropolíticos, desconsiderando as tessituras complexas e os diálogos profundos que o currículo potencializa em espaços de fronteiras dimensionais diluídas.

Macedo (2006b) sintetiza as consequências desses movimentos dicotômicos, fragmentários, quando pondera que, de um lado, a maximização da importância dos mecanismos de controle formais, representados pelo currículo prescrito, dificulta e por vezes suprime os espaços e os processos de resistência vividos nas esferas micropolíticas, enquanto do outro lado, a ênfase exacerbada no currículo praticado, gera uma autonomização da resistência, impõe uma crença excessiva nas ações subjetivas dos sujeitos da escola, que pode embaçar a leitura dos processos macropolíticos e instalar um certo espontaneísmo nas esferas micropolíticas.

Baseada nos escritos de Stephen Ball, a autora defende que os estudos curriculares precisam perceber a relação paradoxal que existe entre autonomia e controle. Necessitam enxergar as relações de poder entre/nos níveis ‘micro’ e ‘macro’ do currículo para além dos binarismos e linhas divisórias. Para tanto, é fundamental compreender que no espaço-tempo do currículo, em todas as suas dimensões e direções, circulam sujeitos diferentes com seus múltiplos pertencimentos que negociam diferenças e interagem dentro de um processo cultural, que ocorre num lugar-tempo específico (MACEDO, 2006b).

Nesta perspectiva, o currículo tecido de forma complexa em políticas e práticas transeuntes, efêmeras e retroalimentadas, encontra-se com a concepção de produção cultural. Conceber o currículo enquanto produção cultural sugere que contextos ‘micro’ e ‘macro’ se configuram como territórios em que as diferentes culturas constroem, circulam, consolidam e desconstruem, constantemente, diversos sentidos e significados engendrados discursivamente.

Assumir o currículo dentro desta concepção imprime uma imbricação inevitável entre cultura e currículo, a partir da qual o encadeamento dessa relação transcende visões elitistas, hierarquizadas ou universalizadas<sup>21</sup> tanto de cultura, quanto de currículo. A cultura, portanto, é entendida como toda e qualquer ação social, como o conjunto de todas as práticas sociais que expressam e comunicam um determinado significado (HALL, 1997). O currículo, por sua vez, é tomado como um texto cultural, produto e produtor dos significados negociados e atravessados em cada espaço-tempo em que se institui (COSTA, 2010; BRAGA; RIBEIRO, 2018).

---

<sup>21</sup> As visões elitistas, hierarquizadas e universalizadas de cultura estão baseadas na raiz do pensamento de Mathew Arnold que entendia a cultura como um corpo de conhecimento identificado como ‘o melhor que se pensou ou se disse do mundo’ e estaria em oposição a tudo o que soasse como um entrave para o progresso da civilização. Embutida nesta lógica, estava a noção de que existiria uma cultura verdadeira oriunda das elites e uma cultura oposta a ela, chamada ‘popular’, concebida como sinônimo de desordem social e política. Somente a universalização da verdadeira cultura poderia redimir o espírito e suprimir a anarquia instaurada pela cultura popular.

Diante das paisagens desenhadas em nossas análises e corroborando as formulações de Macedo (2006a; 2006b), consideramos que apenas a somatória de novos constructos e dimensões ou a simples assunção da existência de uma dimensão pela outra não é o suficiente para potencializar o caráter indissociável das esferas macro e micropolíticas do currículo. Não é o bastante promover a articulação das dimensões curriculares de modo superficial e instável. Ainda que a concepção de currículo venha se encontrando, cada vez mais, com a sua natureza interventiva, aproximando suas dimensões prescrita e praticada, a simples aproximação não contempla os entrelaçamentos e tensionamentos que o currículo mobiliza enquanto texto cultural.

Concordamos com Pacheco (2003) quando o autor pondera que talvez o grande obstáculo para a desconstrução das dicotomias entre as dimensões curriculares esteja no enraizamento que o campo da pesquisa educacional ainda mantém com os estruturalismos modernos. Consideramos que no ímpeto de construir um novo modelo de sociedade, que superasse os dualismos burgueses representados, principalmente, através da ciência *versus* sociedade, sujeito *versus* natureza, capitalismo *versus* socialismo e dominadores *versus* dominados, as teorias macroestruturais acabaram produzindo novos dualismos e construindo novos entrincheiramentos epistemológicos que se perpetuam nos estudos curriculares.

Dentro dessa ótica, inferimos que essa conjuntura (dual-estrutural) aparece de forma marcante em nossos resultados, tendo em vista que no campo específico da Educação Física, as matrizes fundacionistas e estruturalistas criaram raízes profundas que se estabeleceram, em um primeiro momento, através das correntes científicas do positivismo e das ciências naturais e, em um segundo momento, por meio do pensamento edificado pelas linhas da sociologia crítica que têm o marxismo como principal aporte.

Os movimentos progressistas que ocuparam os estudos sobre o currículo da Educação Física Escolar, a partir de meados de 1980 e 1990, fincaram suas bases sobre o marxismo estrutural, que tornou-se dominante no dorso das críticas e denúncias dos avanços das ideologias capitalistas, liberais e neoliberais sobre a educação.

Ainda que essas correntes (positivista e crítica) expressem linhas discursivas antagônicas, as duas se configuraram como alicerces teóricos elementares para a construção, manutenção e ressignificação da Educação Física enquanto área de conhecimento. Entre a coexistência tensionada e momentos históricos de predominância de uma sobre a outra, ambas imprimiram as marcas de seus sentidos e significações, produzidos no escopo da modernidade e de suas distintas interpretações de estrutura e formas de antítese.

Além do arraigamento epistemológico com as teorias de viés estruturalista (seja tradicional ou progressista), Bracht (2014) destaca que o campo da Educação Física, ao longo de sua trajetória histórica, esteve muito mais associado a um espaço de aplicação do conhecimento (científico) do que a uma arena de produção do conhecimento. Por esta razão, consideramos que a assunção de uma identidade pragmática pode ser um dos fatores que influenciam a permanência (mais ou menos evidente) de concepções e abordagens enraizadas em visões verticalizadas entre políticas e práticas curriculares, entre normas e realidade, pois elas estão permeadas por uma noção de aplicabilidade, de transposição de uma esfera para outra.

Neste cenário, advogamos que a adoção de uma concepção de currículo enquanto prática discursiva, enquanto texto cultural, que se (des) constrói constantemente nos entrecruzamentos de significação e tessituras complexas de seus contextos macro e micropolíticos, pode abrir caminhos para que possamos transcender as marcas do engessamento estrutural, do dualismo e da identidade pragmática, transmutando os movimentos aditivos e somatórios em movimentos conectivos e dialógicos.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMADAS E FECHAMENTOS PROVISÓRIOS

Chegamos aos traços (parcialmente) finais da tessitura deste mapa da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE, cientes de que os movimentos, linhas, tons, paisagens que aqui demarcamos apresentam nuances de efemeridade, uma vez que entendemos a ciência como um fenômeno em constante transformação. Também somos cientes de que ao realçarmos e contornarmos determinados elementos, ocultamos, desbotamos e silenciemos tantos outros.

No entanto, consideramos que a questão-problema que mobilizou este estudo: *como o currículo da Educação Física Escolar vem sendo discutido nas teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em Educação, publicadas no período de 2006 a 2016?* Bem como, a intencionalidade de mapear, analisar e discutir os conteúdos discursivos das produções acadêmicas selecionadas aqui, foi respondida e alcançada, respectivamente, na medida em que conseguimos expor um conjunto de informações e discussões que nos permitiram compreender importantes movimentos, características, lacunas, limitações e avanços dentro das produções que se propõem a realizar a interface entre Educação, Currículo e Educação Física Escolar.

Retomando nosso trajeto... Iniciamos este esforço, ou porque não dizer, esta aventura investigativa apresentando o universo plural e dinâmico das teorias do currículo, que mobilizam e sustentam a complexidade dos estudos curriculares. Buscamos construir um texto, intencionalmente, descritivo com o propósito de expor, por meio da leitura de autores consolidados, as diversas nuances, a miscelânea discursiva que o currículo enquanto campo de estudos abriga. Esse intenso movimento de revisão da literatura nos serviu de bússola, de guia, para a etapa de impressão de nossas análises e discussões.

Ao nos apropriarmos da concepção de currículo enquanto prática discursiva e cultural, enquanto espaço-tempo de fronteiras em que transitam e se entrecruzam sujeitos culturais produtores de sentidos e significados, marcados por relações assimétricas de poder, passamos a discutir sobre os discursos curriculares, hegemônicos e contra-hegemônicos, emergidos na Educação Física, bem como seus desdobramentos sobre os currículos escolares. Julgamos fundamental a tessitura dessa discussão, uma vez que entendemos que a produção do conhecimento é produto e produtora desses discursos.

Quando traçamos como objetivo a construção de um estudo de mapeamento da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE, buscamos imprimir escolhas metodológicas coerentes, que pudessem orientar o percurso dessa investigação com o rigor científico necessário para o encaminhamento de nossas intencionalidades de pesquisa. Para tanto, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, na qual

mobilizamos a interação entre dados quantitativos e análise qualitativa das categorias/paisagens emergidas do conteúdo do material selecionado.

As etapas de coleta de dados foram construídas de maneira muito particular, sendo orientadas por outros trabalhos que também haviam desenvolvido este tipo de estudo. Diferente de outras pesquisas dessa natureza, o Estado da Arte abrange uma flexibilidade metodológica capaz de manter o rigor da investigação, ao mesmo tempo em que mantém flexível a condução das etapas de pesquisa.

Sendo assim, optamos por capturar os dados no BTD da CAPES, por ser o espaço em que desde 2006, através da Portaria nº 013, de 15 de fevereiro, do Ministério da Educação, os programas de pós-graduação brasileiros cumprem a obrigatoriedade de divulgar em formato digital, para o acesso público e gratuito, as teses e dissertações produzidas por seus titulados. Após o processo de captura que seguiu critérios de busca predefinidos, os dados foram organizados em planilhas, para posterior análise.

O curso das análises foi guiado pelos procedimentos sugeridos por Bardin (2014). Para que pudéssemos tecer um caráter problematizador ao mapeamento, foi necessária a leitura na íntegra dos 48 documentos apreendidos, sendo 05 teses e 43 dissertações. A incursão analítica no interior das narrativas dos textos selecionados, entre reconfigurações e redesenhos, colocou-nos diante de três categorias de análise: 1) região do programa; 2) referencial teórico; e 3) dimensão do currículo.

No movimento de construção das análises, em diálogo constante com a literatura especializada do campo, observamos que cada uma das categorias nos oferecia um universo particular de análise. Chegamos a nos questionar se estaríamos produzindo muito mais uma colcha de retalhos do que um mapa. Porém, refletindo sobre as paisagens que foram se desenhando em nossa frente, percebemos que a imagem do mapa se estabelece quando ajustamos o foco para uma visão panorâmica e metaforicamente holográfica, na qual cada paisagem constitui informações fundamentais sobre a globalidade do campo.

Nessa ótica, quando nos questionamos como vem se constituindo a produção do conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar? Encontramos respostas preliminares na visualização particular e global de todas as problemáticas discutidas em cada uma e em todas as categorias, aludidas em suas diferentes paisagens.

Nesta perspectiva o conjunto das narrativas analisadas nos mostra, como primeira paisagem, que a produção de conhecimento sobre o currículo da EFE tem concentrado suas produções nas regiões consideradas mais desenvolvidas do país, economicamente mais atraentes, com parques industriais consolidados e áreas litorâneas estratégicas para o

escoamento de produção. Nesta conjuntura, as regiões Sudeste e Sul por serem os grandes pólos de desenvolvimento econômico brasileiro, acabam tornando-se os grandes centros científicos do país, inaugurando um cenário de assimetrias regionais na distribuição geográfica da produção acadêmico-científica.

Isto acontece porque, dentro de uma lógica capitalista periférica como a estabelecida no Brasil, o desenvolvimento econômico tende a promover desigualdades em diferentes direções e dimensões dentro das esferas econômicas, políticas, sociais e culturais. Ao concentrar investimentos nas chamadas regiões produtivas, esta lógica esvazia o direcionamento de subsídios para áreas consideradas menos atraentes.

A produção científica, segue essa lógica de desigualdade, uma vez que, na modernidade, a distribuição das atividades técnico-científicas tende a acompanhar a acumulação do capital, pois na dinâmica do sistema capitalista, uma liderança econômica depende de uma base técnica mais desenvolvida, produtiva e competitiva. Para tanto, é agregado ao conhecimento um valor capital, um valor de troca impulsionado pelos princípios de produtividade e competitividade. Por sua vez, a produção do conhecimento acadêmico-científico, desenvolvida no interior das universidades, por meio dos programas de pós-graduação, segue essa mesma agenda de desequilíbrios, tendo em vista que no Brasil o binômio pós-graduação/pesquisa é a força motriz do desenvolvimento científico do país.

Tensionada entre as políticas educacionais e as políticas de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação brasileira é regida por um SNPG, coordenado pela CAPES, responsável por acompanhar o desempenho dos programas a ela associados, divididos em áreas de conhecimento, por meio de uma política de avaliação que atribui notas dentro de critérios de padrão de funcionamento e produção dos docentes e discentes, em nível de mestrado e doutorado. O padrão máximo de excelência para os programas é guiado por um ideal de internacionalização do saber, ou seja, quanto maior a inserção internacional de suas produções, maior o nível de excelência.

Ao buscarmos o entendimento da conformação e dos desdobramentos do modelo de avaliação da CAPES, encontramos em sua própria dinâmica avaliativa um dos principais catalizadores das assimetrias regionais emergidas neste estudo. Por estabelecer uma relação cambial, de barganha, entre a política de avaliação e as políticas de fomento, que arbitram sobre os níveis de investimento nos programas, dentro de uma lógica de “quanto maior o nível de excelência, maiores os investimentos”, o próprio sistema de avaliação acaba sendo responsável por criar e reproduzir suas desigualdades estruturais.

O que se verifica, hoje, é que os programas de pós-graduação localizados nos grandes centros científicos do país, seguem concentrando uma maior quantidade de recursos financeiros. Por terem maiores condições de subsidiar suas pesquisas e investir em parcerias internacionais, conseguem apresentar um corpo de publicações mais volumoso e de padrão internacional, considerados de alta qualidade e, portanto, de maior impacto. Em contrapartida, os programas de pós-graduação de áreas consideradas de menor impacto científico, principalmente, que se encontram afastados do eixo Sudeste-Sul, seguem, a duras penas, tentando manter-se, ao menos, em funcionamento.

Este círculo vicioso atinge a realidade de diversas áreas do conhecimento, principalmente, aquelas vinculadas à grande área das humanidades, como é o caso da Educação, que apresentam grande dificuldade de se adaptarem aos critérios uniformizados de avaliação da CAPES pela especificidade do campo, que se difere das áreas hegemônicas (ciências naturais e exatas), nas quais o órgão se baseia para criar e aplicar seus parâmetros.

No campo da Educação, este círculo vicioso funciona da seguinte maneira: os poucos programas que conseguem alcançar o padrão de excelência da CAPES, encontram-se nas regiões Sudeste e Sul do país, concentrando não apenas a maior fatia dos investimentos, mas a hegemonia dos discursos, problemáticas, temáticas e recortes de realidade que mobilizam o campo dos estudos que tomam como objeto o currículo da EFE.

A segunda paisagem que destacamos refere-se aos referenciais teóricos recorridos para construção do conteúdo das narrativas analisadas. Observamos, em primeiro plano, um movimento de ruptura com teorias tradicionais, em que apenas um dos trabalhos esteve vinculado. Porém, em nossas análises destacamos que esse cenário não pode ser tomado como absoluto no campo da Educação Física, uma vez que a área, fora das fronteiras de suas vertentes pedagógicas e socioculturais, ainda abriga um movimento de flutuação entre as ciências naturais e exatas e as ciências humanas e sociais. Movimento que consideramos limitante para o campo.

Observamos também uma escassez na produção de narrativas históricas, o que nos fez constatar, em comparação com outros estudos, que as produções sobre a história do currículo da EFE não têm acompanhado a forte presença das investigações históricas no campo da Educação. Embora apareçam em quantidade irrisória, os conteúdos dos textos mostraram um alinhamento com a tendência que se vê no campo historiográfico da Educação em produzir estudos com base na História Social e Nova História Cultural, matrizes que trouxeram novos olhares epistemológicos e metodológicos para as pesquisas deste cunho e que têm como importantes interlocutores os teóricos Ivor Goodson e André Chervel, respectivamente.

Diante deste quadro nos chamou a atenção a hegemonia que os discursos dessas duas matrizes empregaram na construção de narrativas historiográficas no campo do currículo. Por esta razão, lançamos alguns questionamentos, para estimular nossas reflexões, com base nos escritos de Marcos Aurelio Taborda de Oliveira, que chama atenção para o risco de engessamento teórico do campo.

Outro importante dado emergido foi a recorrência de estudos que não apresentam clareza sobre o alinhamento teórico de suas formulações. Ao recorrermos às informações de outros estudos de mapeamento no campo da Educação Física, observamos que embora esse quadro não seja hegemônico no resultado de nosso estudo, ele é preocupante por sua recorrência em pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Defendemos a necessidade de demonstrarmos com clareza nossos lugares de fala, nossas vinculações discursivas para que tenhamos maiores possibilidades de ampliar nossos diálogos.

Ainda no que tange os referenciais teóricos, observamos que a pluralidade de referenciais tem sido uma marca da produção do conhecimento sobre o currículo da EFE, porém essa pluralidade é manifestada de forma mais contundente dentro dos estudos críticos e pós-críticos, que estão inseridos em um processo de negociação dos espaços político-acadêmicos dentro do campo dos estudos curriculares.

Consideramos que para além da equiparação quantitativa das produções, o processo de negociação dessas duas correntes e suas diversas linhas teóricas, está na amálgama discursiva, com significados e sentidos que se movimentam entre convergências e divergências, entre imbricamentos e entre negações um do outro. Uma característica que nos chamou atenção foi o grande contingente de elementos comuns que foram abordados por perspectivas diferentes, que se aproximaram e, por vezes se complementaram e se afastaram ou se contrapunham, simultaneamente.

A terceira paisagem que aqui ilustramos referiu-se à dimensão do currículo abordada nos textos analisados. Observamos que os (as) autores (as) tomaram como foco central de suas análises duas dimensões do currículo: a prescrita e a praticada. Além delas, a construção das discussões também se desdobrou em torno da articulação entre essas duas dimensões.

Ao longo de nossas análises sobre os traços dessa paisagem demonstramos os importantes avanços promovidos pelos movimentos de desconstrução de uma tradição técnica do currículo, que por longo período, limitaram o currículo a uma dimensão prescrita, entendida como um conjunto planejado de objetivos preestabelecidos, prontos para serem aplicados.

A ampliação das dimensões curriculares, que ajudaram a matizar, expandir e diversificar as concepções em torno dos sentidos e significados do currículo veio, principalmente, pela

consideração da sua dimensão praticada, real, vivida no cotidiano das escolas. No entanto, com base nos escritos de Elizabeth Macedo aprofundamos nosso olhar sobre esse contexto, problematizando o cenário de dicotomias que passou a incidir o campo do currículo e segue como uma questão fundamental a ser debatida.

Isto porque, esse movimento de ampliação ainda tem sido representado por um caráter aditivo, somatório de dimensões que ainda não conseguiu realizar o atravessamento de fronteiras, necessário para o estabelecimento de discussões mais profundas e profícuas em torno do currículo. O que se observa é que ainda tem-se produzido e reproduzido dicotomias entre as esferas macropolíticas e micropolíticas do currículo, na medida em que ao abordarem exclusivamente apenas uma das dimensões, as narrativas acabam desconsiderando as problemáticas de outras. E ao tentarem promover a articulação entre dimensões, ainda se vê a impressão de discursos superficiais que não superaram a mística de poder do currículo prescrito sobre o praticado.

Diante de todos os desenhos que foram traçados até aqui, que constituíram um mapa de características holográficas, advogamos que a produção do conhecimento sobre o currículo da Educação Física Escolar necessita ser impulsionada para o cruzamento de suas fronteiras.

Cruzar as fronteiras regionais, a fim de que outros recortes de realidade, outras problemáticas sejam investigadas e trazidas à tona para a arena de discussões do campo. O desbotado e quase suprimido quantitativo de produções oriundas da região norte, da região amazônica, causou-nos inquietação, não apenas por ser o nosso lugar de fala, mas principalmente, porque a região abriga questões e características próprias, que merecem ser focalizadas, merecem que tenham uma produção de conhecimento estabelecida em torno delas, como por exemplo, os currículos ribeirinhos que emergem das beiras dos rios e das matas, em que circulam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos, produtores de significados e sentidos singulares.

Esse movimento de expansão de fronteiras regionais não depende unicamente da boa vontade ou interesse investigativo dos interlocutores do campo, depende de políticas públicas que forneçam subsídios de forma equânime para novos programas e grupos de pesquisa emergentes das macrorregiões brasileiras, principalmente das mais afastadas do eixo Sudeste-Sul, com o propósito de que consigam, não apenas cumprir as demandas burocráticas, mas acima de tudo, que possam sustentar suas pesquisas, realizar parcerias nacionais e internacionais e expandir suas produções em diferentes dimensões. Esse caminho encontra possibilidades na interiorização, necessariamente intensa, da universidade pública e da pós-graduação.

É fundamental também, cruzar as fronteiras dos referenciais teóricos, epistemológicos, metodológicos e pedagógicos, expandindo o diálogo (complexo) entre teorias. Romper as barreiras dos entrenchamentos, das estruturas fossilizadas, o que recai na ampliação e enredamento de nossas formas de pensar e investigar o currículo da EFE, para além das antíteses, dos maniqueísmos e dos salvacionismos.

A focalização deste mapa nos dá indícios do que vem sendo a Educação Física em diálogo com os estudos curriculares, permitindo identificar não apenas os importantes avanços ou diferentes lacunas e tendências científicas do campo, mas acima de tudo nos coloca frente a uma infinidade de possibilidades e oportunidades, de caminhos a serem desbravados, de paisagens a serem percorridas, ou também, construídas.

Esta constatação ficou ainda mais evidente quando nos deparamos com uma diversidade de questões que não conseguimos dar conta de abordar nos limites deste estudo, como, por exemplo: o aprofundamento em torno da centralidade da cultura nos estudos que tratam do currículo da EFE; a relação entre identidade, currículo e Educação Física Escolar; o lugar unânime da escola pública nas discussões dos trabalhos analisados; a relação dominação e resistência presente nos discursos sobre a função social da escola; a heterogeneidade epistemológica presente no campo; e a centralidade da figura do professor como sujeito das pesquisas que tratam do currículo da EFE.

O afloramento de tantas questões pertinentes nos direciona rumo a novas discussões, que consideramos potentes e necessárias. Por esta razão, esperamos que as linhas deste mapa possam servir de rota para outros interlocutores do campo, seja para a ampliação das significações aqui configuradas ou para movimentos de contestação e questionamento, mas sempre na perspectiva de expandir a nossa capacidade dialógica, uma vez que concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 224) quando nos diz que “de nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out-dez, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A, M, N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. – 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010 – (série cultura, memória e currículo, v. 2).
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.
- ANGELUCCI, C, B et. al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ANTUNES, F, H, C. et. al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.11 n.3 p.179-184, set./dez. 2005
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Fernando Antônio Ferreira de. **Contrastes e Confrontos regionais da ciência e tecnologia no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BARROS, Fernando Antônio Ferreira de. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 3, 2000.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012.
- BENCK, Simone Pereira Costa. Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração dos PNPG 2005-2010 e PNPG 2011-2020. 2014. 286 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas, SP: [s.n.], 2014.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.



BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994 – (Coleção Ciências da Educação).

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 4ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. (coleção Educação Física).

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 14, n. 3, p. 111- 118, 1993.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (coleção educação contemporânea).

BRACHT, Valter et. al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRACHT, Valter et. al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr/jun de 2012.

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo S. (Org.). **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**, p. 99-116. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

BRAGA, Waldina Ribeiro; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Cultura local e currículo. In: COSTA, Gilcilene Dias da. *et. al.* (orgs). **Currículo, diferença e pesquisa na escola básica**. P. 251-267. Curitiba: CRV, 2016.

BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. (coleção questões da nossa época).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 013, de 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_013\\_2006.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf). Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF, 1974. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de PósGraduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF, 1982. In: BRASIL. Ministério da Educação.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF, 1985. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF, 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1921-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set.- dez., 2001.

BUARQUE, Sergio. Ciência, tecnologia e desenvolvimento regional. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife. v. 2, n.2, p. 435- 450, 1986.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A Pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 88, p. 05-17, fevereiro, 1994.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de Revisão da Literatura**: fundamentos e estratégias metodológicas. São Paulo: HUCITEC, 1986.

CANCLINI, Néstor García. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. 3ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa; Candau, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CAPES, Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)>. Publicado em: 04 set. 2008. Acessado em: 11 mar. 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. – 19ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (coleção Corpo & Motricidade).

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de *et. al.* A produção científica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 869-882, julho-setembro, 2017.

CESAR, Edilaine. A produção acadêmica em currículo no Brasil (2004-2013). 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2015.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Currículo: questões atuais**. 18 ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012. (coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso político e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010 – (série cultura, memória e currículo, v. 2).

COUTINHO, Renato Xavier *et. al.* Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 491 - 516, julho, 2012.

DAMASCENO, Leonardo Graffius; BIAZUSSI, Rosane Maria. Educação Física, Estado novo e a militarização do corpo. **Revista Motrivivência**, janeiro, 1990.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. Trad. Peter Pál Pelbart. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: ed. 34, p. 219-226, 1992.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. (coleção educação contemporânea).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13ed. Queluz de Baixo, Portugal: Editorial Presença, 2007.

FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 37, p.311-327 maio-ago, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Produção do conhecimento em Educação Física: algumas reflexões a partir do Brasil. **Educación Física y Ciencia**, v. 17, n. 2, dezembro, 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A Educação Física na crise da modernidade. Ijuí: Ed. Unijui, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. Origens da Ciência no Brasil. **Química Nova**. São Paulo, v. 13, p. 222-229, 1990.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 9ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, n° 2, p. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

FRANÇA, Indira Alves; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação e gestão da excelência na Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 50, n. 36, p. 125-155, set- dez, 2014.

FREITAS, Adriano Vargas; PIRES, Célia Maria Carolino. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n03, p. 551- 565, set/dez, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. 2ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

GAMBOA, Silvio Acízar Sanchez. Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação- Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – Unicamp-SP, 1987.

GAMBOA, Marcia Chaves; GAMBOA, Silvio Sánchez; TAFFAREL, Celi. **Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro**: o impacto do sistema de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas, SP: Librum Editora, 2017.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no país. **Cadernos de Pesquisa**. n.113, p. 65-81, 2001.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set/dez, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (1991). **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Ciências Sociais da Educação).

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; MOREIRA, Wagner Way. **A História da Educação Física no Brasil e suas bases legais**. – Belém, PA: Editora Açai, 2014.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, p. 01-48, 1971.

GRAF, Ester Cristina Bevia; LASTA, Tatiane Thaís; STRELOW, Daniel Rodrigo. A contribuição das políticas de Ciência & Tecnologia e Inovação na dinâmica da acumulação de capital no Brasil. In: II Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade – SEDRES, 2014, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2014.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul-dez, 1997.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, 2005.

HUNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo S. (Org.). **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**, p. 135-159, 2013.

IZERROUGENE, Bouzid. A relação capital-trabalho na economia do conhecimento. **Revista de Economia Política**. v. 30, n. 4 (120), p. 687-705, out-dez, 2010.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set-dez, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 09-44, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. – Ijuí: Editora Unijuí, 2004. (Coleção educação física).

LARA, Larissa Michelle. Os pecados capitais da educação física brasileira e suas demarcações constitutivas. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.6, n.18 p.94-110, set-dez, 2016.

LARANJEIRA, Raymundo. Estado da Arte do direito agrário no Brasil. **Anais do XI Seminário Internacional do direito agrário**. Associação Brasileira de direito agrário. Maranhão, 2003.

LIMA, Homero Luis Alves de. Pensamento epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 21, n. 2-3, p. 95-102, jan-mai, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. 2001. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Faculdade de Educação. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. (trad. Mário Vilela). São Paulo: Editora Barcerolla, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo da educação básica (1996-2002) – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010 – (série cultura, memória e currículo, v. 2).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. – São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós críticas, política e currículo. **Revista Educação, sociedade & culturas**, n.39, p. 07-23, 2013.

LOPES, Beatriz Ruffo; LARA, Larissa Michelle. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em Educação Física no Brasil sob a ótica de pesquisadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 40, n 2, p. 146- 155, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. – Rio de Janeiro: EPU, 2017.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Panorama da pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo sem fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 98-113, jul-dez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, mai-ago, 2006.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 436-450, set-dez, 2013.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. (coleção questões da nossa época).

MADEIRA, Max Oliveira. A produção de conhecimento em Educação Física Escolar no Brasil. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora. – Juiz de Fora, MG. 2012.

MALANCHE, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea).

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARTINS, Núbia Rosa; SILVA, Rossana Valéria De Souza e. Pesquisas brasileiras em Educação Física e Esportes: tendências das teses e dissertações. (2006). Disponível em: [http://www.nuteses.ufu.br/trabalho\\_2.pdf](http://www.nuteses.ufu.br/trabalho_2.pdf). Acessado em: 12. dez. 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000 (Coleção Prospectiva, v. 3).

MEDINA, João Paulo S. A Educação Física precisa entrar em crise. In: MEDINA, João Paulo S. (org). **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. 26ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEGID NETO, Jorge. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 46, p. 67-72, 1983.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Revista Holos**, ano 25, v. 1, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, métodos e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Temas Sociais).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novas paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A, M, N. (Org). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-115, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T (org). **Currículo, cultura e Sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. **Ciência e Estado: a política científica no Brasil**. São Paulo: TA Queiroz, 1979.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEGRINE, Airton. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, V, M; TRIVIÑOS, A. (Org). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 2ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Editora Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física**. – São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. – 2ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

NOVAIS, Elaine Lopes. A crise de paradigmas na escola atual: uma escola moderna em um mundo pós moderno. **Cadernos da Educação Básica**, vol. 1, n. 2, p. 116- 133, outubro, 2016.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.55-77, jul/dez. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. – Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n. esp, p.162-184, out, 2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar, 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de *et. al.* Produção científica em educação física e cultura: revisão sistemática. **Revista Salusvita**. Bauru, v. 36, n. 2, p. 509-532, 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. – Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. – São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11, n.01, p. 06- 22, abril, 2013.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. 2006.

PAES, Gabriel Pereira; PAIXÃO, Carlos Jorge; FURTADO, Renan Santos. Debates Epistemológicos na Educação Física: a busca por elementos de mediação entre os paradigmas neomodernos e marxistas. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 4, n.1, p. 296-2015, 2018.

PAGNI, Pedro Angelo. As contribuições da História para a Educação Física: um ponto de vista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, SC. v. 17, n. 2, p. 153- 160, janeiro, 1996.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Revista Perspectivas da Educação Matemática – UFMS – v. 8, número temático – 2015**.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traços das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Revista Educação e Realidade**. – jan-jun. p. 67- 87, 2005.

PEIXOTO, Cesar Roberto Campos. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. **Revista Eutomia**, ano 01, n.01, p. 489- 508, 2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIZZANI, Luciana et. al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação**. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da arte, o que é isso afinal?. In: III Congresso Nacional de Educação. Natal, RN. **Anais [...]** outubro, 2016.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo, **Movimento: revista de educação**, Rio de Janeiro, ano 03, n.06, p.284-317, 2016.

ROCHA, M. A. B. da R.; TENÓRIO, K, M.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. G. As Teorias Curriculares nas produções acerca da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan/ abr. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. **Revista Digital UMBRAL**, [S. l.], n. 17, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSETTO, Gislane A. R. da Silva; FIGHERA, Adriana Claudia Martins Claudia Martins; SANTOS, Eliane Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Desafios dos estudos “estado da arte”: estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Revista Educação: saberes e práticas**. v. 2, n. 1, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. – Porto Alegre: Penso, 2017a.

SACRISTÁN, José Gimeno. et. al. **Ensayos sobre el currículum**: teoría y práctica. – São Paulo: Editora Cortez; Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2017b.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade cultura. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ivan Luiz dos; NEIRA, Marcos Garcia. As propostas curriculares da Educação Física: colocando “os pingos nos is”. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciência dos Esporte-

CONBRACE e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE – Vitória, ES. **Anais [...]** Vitória ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. **Transdisciplinaridade e Educação**: fundamentos de complexidade e docência/discência. Belém-PA: Editora Açaí, 2012.

SACARDO, Michele Silva; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Balanço bibliométrico da produção científica em Educação Física e Educação Especial oriunda de teses e dissertações. **Revista Brasileira de Pós-graduação. Brasília**, v. 8, n. 15, p. 111 - 135, março, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.181-197, maio-agosto. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A, M, N. (Org). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo. **Revista Educação e Filosofia**. v.32 n.64 jan-abr, 2018.

SILVA, Rúbia Valéria de Souza e. Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca: **Alfabetização/Organização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUSA, Cidoval Morais de; NASCIMENTO, Georgia Simonelly Lima. Pós-Graduação e Desenvolvimento: uma análise da visão contida no PNPG Brasileiro. In: II Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade – SEDRES, 2014, Paraíba. **Anais [...]**. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2014.

SOUZA, Júlia Paula Motta de. A manifestação das ‘guerras da ciência’ no campo científico da Educação Física. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 6, n. 2, p. 447-469, maio-agosto, 2011.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. O pensamento moderno e a crise na Educação Física. **Revista Roteiro**. Unoesc, v. 32, n. 1, p. 07-36, jan-jun. 2007

TANI, Go. A Educação Física e o Esporte no contexto da universidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.117-26, dez. 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Cláudio Pellini. Tensões e desafios (pós) modernos no campo curricular da Educação Física. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs). Currículos, disciplinas escolares e cultura. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2014.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. v.42, n.146, p. 408-427, 2012.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set-dez, 2008.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WIGGERS, Ingrid Dittrich et. al. Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 3. p. 831-845, jul./set. de 2015.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. – Porto, Portugal: Porto Editora, 2010. – (Coleção currículo, políticas e práticas).

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set-dez, 2007.

# APÊNDICE

## Apêndice 1 – Planilhas de dados coletados

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2006		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença	MARIO LUIZ FERRARI NUNES	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Educação Física, currículo, poder; identidade e diferença.	Por outro lado, a discussão educacional é como o currículo influencia nas identidades de forma a reproduzir as relações de poder. Diante deste quadro, realizamos uma pesquisa com objetivo de investigar quais posições os sujeitos assumem diante das práticas discursivas da Educação Física e como estas podem contribuir para a constituição de identidades e a enunciação da diferença.
2	As concepções de educação física dos professores do ensino médio no atual momento de redefinição das orientações curriculares no estado do Paraná.	ANA NELLY DE CASTRO GREGORIO	Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR	Diretrizes curriculares, concepções de Educação Física, relação teoria-prática.	Com o objetivo de verificar se existe relação entre as concepções de Educação Física presentes nas orientações curriculares e aquelas que estão na base das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no Ensino Médio no estado do Paraná. E, ainda, verificar se a base teórica das orientações curriculares expressa as práticas pedagógicas dos professores que são convidados a participar como sujeitos nesse processo de elaboração das diretrizes curriculares do Estado do Paraná, este estudo focaliza as concepções de Educação Física presentes nas orientações curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio no Estado do Paraná
3	A educação física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas	MARCIA REJANE VIEIRA GUIMARÃES	Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente da Universidade Federal de Pelotas	Currículo, Educação Física. Séries Iniciais. Hierarquia de saberes. Trabalho docente.	Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a Educação Física vem se constituindo como componente curricular, na hierarquia dos saberes, no currículo das séries iniciais de uma escola da rede municipal de Pelotas, após o processo de discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Regimento Escolar.
4	Lugar Incerto Da Educação Física No Currículo Escolar: um olhar a partir da epistemologia social	EDMILSON DOS SANTOS	Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB.	Educação Física. Currículo. Epistemologia Social.	A presente pesquisa, buscou compreender qual o lugar da Educação Física no currículo escolar, a partir da Epistemologia Social de Thomas S. Popkewitz. A discussão que emoldura esta problemática, envolve a compreensão dos sentidos e significados delegados a presença da Educação Física no currículo escolar. Está incluído no texto desta pesquisa, percursos históricos da Educação Física no Brasil, o envolvimento da Educação Física nos processos de escolarização, a Educação Física escolar e as relações sócio-políticas como suporte para compreensão do lugar da Educação Física no currículo escolar.
5	A disciplina educação física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954 - 1964	PAULO HENRIQUE AZUAGA BRAGA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Disciplinas Escolares – Educação Física – Cultura Escolar	Nesta dissertação pretende-se responder a pergunta: como a disciplina Educação Física se configurou no colégio Maria Constança e contribui para as expressões da cultura escolar, no período de 1954 a 1964? Sendo o objetivo geral, compreender e explicar como se deu a construção dessa disciplina e quais foram as estratégias utilizadas por ela para sua manutenção no currículo.
6	Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a educação física no ensino médio	CLAUDIO KRAVCHYCHYN	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação	NAO POSSUI PALAVRAS-CHAVE.	O presente estudo se justifica diante da urgente necessidade de legitimação da disciplina dentro do ambiente escolar. Para tanto, a proposta de Oliveira (2004), que preconiza uma sistematização de conteúdos a serem trabalhados ao longo das séries conforme a fase de desenvolvimento e nível de interesse do educando, serviu como norte no planejamento das ações.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2007		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Os caminhos da educação física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares	RODRIGO TRAMUTOLO NAVARRO	Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná	Educação Física, Corpo, Quimera.	Esta pesquisa tem como propósito anunciar rupturas e continuidades nos discursos sobre o corpo e práticas educacionais na disciplina de Educação Física.
2	Proposta curricular de Santa Catarina: pressupostos teóricos e especificidades da educação física	DANIEL SKRSYPCSAK	Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - linha de pesquisa "Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos"	Proposta Curricular de Santa Catarina, concepção teórico-metodológica, Educação Física Escolar.	O problema da pesquisa consiste em explicitar analiticamente a concepção de Educação Física da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), buscando compreender os seus pressupostos teórico-metodológicos dando ênfase ao seu objeto de conhecimento. Interessou-nos saber também se existe coerência entre as proposições referentes ao Eixo Norteador e os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a Educação Física na PC-SC e em qual concepção de conhecimento está sustentada a referida proposta.
3	Educação física na etapa inicial do ensino fundamental: o olhar dos professores especialistas e regentes de classes de escolas municipais de Cubatão/SP.	LILIANE SOARES DE OLIVEIRA.	Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos.	Educação, Educação Física, Currículo, Componente Curricular, Identidade.	O presente estudo tem como preocupação central discutir o modo como professores de Educação Física e professores regentes de classe se manifestam acerca da identidade deste componente curricular na etapa inicial do Ensino Fundamental. Partindo da noção de que a identidade de um componente curricular encontra-se permeada de impressões oriundas do olhar dos sujeitos que a determinam, objetivou-se transpor um caminho investigativo que possibilitasse questionar tal objeto em seu contexto de expansão, institucionalização e legitimação.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2008		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL	
1	O Ensino da Educação Física no Ensino Médio: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em Escolas Estaduais de Londrina <sup>1</sup>	LEISI FERNANDA MOYA.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.	Diretrizes Curriculares. Ensino Médio. Educação Física.	Nossa intenção foi de averiguar se os professores atuantes no nível de Ensino Médio conhecem as diretrizes curriculares de maneira suficiente e se, na prática, as têm utilizado como meio norteador e facilitador para sua ação docente.
2	O lugar da educação física no ensino médio noturno: aspectos socioculturais da linguagem do corpo aprendida na escola	MÁRCIA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA COFFANI	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação	NÃO POSSUI PALAVRAS-CHAVE.	Este estudo elegeu como objeto de investigação os conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou apreendidos, nas aulas de Educação Física, em direção à interpretação da "gramática corporal" que ali se constitui, e que é aprendida pelo e no corpo do aluno, do Ensino Médio Noturno, em São José dos Quatro Marcos/MT, baseado na cultura escolar em que se entremete esse componente curricular. Incluiu-se o exame da pedagogia sob a qual se apresentam os saberes corporais, da lente teórica do professor, e da organização metodológica da aula. Esses aspectos foram investigados por serem postulados pelo currículo e vincularem-se aos objetivos expressos no projeto político escolar e aos contextos de vida dos alunos.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2009		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL	
1	A Educação Física Escolar no ensino fundamental: análise a partir do currículo básico e das diretrizes curriculares da Rede municipal de ensino de Curitiba.	ANA PAULA HENKLEIN	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.	Ensino da Educação Física. Currículo. Educação Crítica.	Esta pesquisa tem como propósito discutir a Educação Física escolar proposta pela Prefeitura Municipal a partir de uma perspectiva teórica da Escola de Frankfurt. Para tanto desenvolveu-se uma investigação pautada pela análise documental do Currículo Básico (1997) e das Diretrizes Curriculares (2006), textos que balizaram o trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Curitiba nos últimos anos e tem como objeto a cultura corporal do movimento.
2	Currículo e Educação Física: processo em construção para a escola pública.	DAMIÃO OLIVEIRA SANTOS	Núcleo de Pós-graduação em Educação do Programa de Pós-graduação e pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.	Proposta Curricular; Políticas Educacionais; Currículo; Formação: Educação Física.	O presente estudo [...] tem por objetivo analisar o processo de construção da Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, considerando-se as questões objetivas e subjetivas que permearam a elaboração do referido documento. [...] Buscamos com esta pesquisa, a partir dos elementos norteadores da teoria curricular, apontar de que forma o currículo serviu/serve como um importante aliado na materialização dos princípios e valores dos pressupostos ideológicos da política neoliberal.
3	A prática pedagógica e o ensino de Educação Física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto vivido.	SILVANA ESMENIA DA DALTO DE SOUZA	Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Currículo, Educação Física Escolar, Escola pública, Cotidiano.	Esta investigação teve como objetivo compreender a especificidade da prática pedagógica dos docentes de Educação Física que se constrói no cotidiano da escola pública, com o intuito de compará-las com propostas curriculares que orientam esse ensino, tanto em âmbito nacional (PCN, 1997) quanto em âmbito estadual (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008).
4	Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero	FABIO ALVES DOS SANTOS PEREIRA	Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Currículo, Gênero, Educação Física, Discriminação, Equidade.	O presente trabalho tem por objetivo atribuir significado e analisar, à luz da teoria, às experiências docentes baseadas na dança e no futebol com alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual. [...] Na trilha teórica, lançamos mão de obras, em especial relacionadas a gênero, escola, currículo e Educação Física, que apresentassem uma visão crítica do assunto. Observamos que a sociedade atual é marcada por profundas desigualdades, principalmente as formadas pela tríade de dominação-exploração: capitalismo, racismo e patriarcado. Tais desigualdades também estão presentes no dia-a-dia escolar. [...] Na escola, as discriminações de gênero estão presentes em várias instâncias do currículo. A escola e o currículo representam o mais bem acabado aparelho ideológico do estado que a classe dominante utilizou para garantir e perpetuar seu domínio.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2010		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL	
1	GINÁSTICA ARTÍSTICA: equilíbrio corporal no desenvolvimento das habilidades motoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	LEDA SALLETE FERRI NASCIMENTO	Programa De Pós-Graduação Em Educação – Centro Universitário La Salle – Unilasalle	Ginástica Artística; Currículo escolar; Educação Física	Este estudo teve como objetivo investigar a Ginástica Artística: equilíbrio corporal no desenvolvimento das habilidades motoras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, chamando a escola à um olhar mais significativo na inclusão dessa modalidade como conteúdo pedagógico visando justificar uma prática educativa em diferentes contextos.
2	A História da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: de 1939 a 1975	JOSÉ CARLOS DE SOUSA	Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí	História da Educação Física; Educação Física Escolar; Formação de Professores	Esta é uma pesquisa documento, de cunho histórico, que tem como objeto central a história da educação física como disciplina nas escolas públicas do Piauí, no período de 1939 a 1975, e a constituição de seu corpo docente.
3	Conteúdos de Educação Física para o ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá: um estudo sobre sua sistematização	LARISSA BERALDO KAWASHIMA	Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Escola, Educação Física, conteúdos, sistematização	[...] identificar se existe uma proposta de sistematização de conteúdos da Educação Física organizada pela Secretaria Municipal de Educação, pela escola, ou orientada pelos gestores das escolas
4	Educação física, lazer e cultura: Os sentidos presentes no contexto escolar	FÁBIO LUÍS MARTINS	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina	Educação Física. Escola. Lazer. Cultura.	A questão do currículo escolar vem sendo discutida mais profundamente, tanto nos círculos escolares do ensino básico quanto nas universidades. Professores, estudiosos e pesquisadores voltam olhares mais críticos para o currículo, e o entendem não somente como um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que seriam mais eficientes na empreitada educacional.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2011		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita <u>autopoietica</u> .	NYNA TAYLOR GOMES ESCUDERO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Avaliação, Educação Física e Currículo Cultural.	No âmbito da Educação Física, para atender as demandas dos diferentes currículos, a avaliação assumiu diferentes faces, interessou-nos saber qual o seu semblante no Currículo Cultural do componente. O objeto de análise deste trabalho está restrito às práticas avaliativas de professores de Educação Física que atuam em instituições escolares, cuja proposta por eles desenvolvida alinha-se com a perspectiva cultural do componente. Para tanto, objetivou caracterizar o processo de avaliação na perspectiva cultural da Educação Física, investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no interior do currículo cultural, descrever seus procedimentos principais e, ainda, desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função.
2	Cruzando fronteiras curriculares: A Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes De escolas municipais de São Paulo	SAULO FRANÇOSO	Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Currículo, Educação Física, Perspectiva cultural, Multiculturalismo Crítico, Estudos Culturais.	Ao confrontar os dados obtidos nas entrevistas com a teorização curricular multicultural, foi possível compreender o currículo como um campo de produção cultural permeado de relações de poder, onde no cotidiano escolar, os/as docentes travam uma constante luta para romper fronteiras na viabilização do currículo oficial.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2012		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Minha história como eu": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil	MARILIA MENEZES NASCIMENTO SOUZA	Programa de Pós-graduação em Educação USP	Cultura corporal; Educação infantil; Identidade; Multiculturalismo crítico	O objetivo foi identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico que problematizou a cultura corporal com vistas à constituição de identidades democráticas, ao longo de um semestre letivo. As barreiras epistemológicas impostas, em contraste com a fundamentação dos Estudos Culturais, oportunizaram redimensionar as formas de investigar sobre/com o currículo, observando-o como prática social. Assim, elaboramos a metodologia da pesquisa em (inter)ação ao considerar a diversidade de sujeitos, compreensões e orientações culturais envolvidas num currículo e na investigação e, a partir do que foi constatado, criamos, definimos e materializamos cada passo ou ação.
2	Aprendizagem de virtude e desenvolvimento moral nas aulas de educação física	ANA LIDIA FELIPPE GUMARÃES	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ	Currículo; Educação Física; Adolescência; Desenvolvimento Moral; Ética	Esta pesquisa empírica teve como objetivo investigar como se desenvolve o ensino/aprendizagem das virtudes na prática pedagógica do professor de Educação Física no modelo pedagógico competitivo e cooperativo no nono ano do Ensino Fundamental, observando-se os resultados destes no desenvolvimento moral dos alunos. A tríade que norteou este estudo foi a Educação Física Escolar, Currículo e Ética/Moral.
3	A disciplina de educação física no contexto da reforma curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo	FRANZ CARLOS DE OLIVEIRA LOPES	Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade Nove de Julho.	Currículo; Educação Física; Formação escolar	[...] a presente pesquisa tem como objeto de estudo a proposta curricular de Educação Física elaborada pela secretaria estadual de educação do Estado de São Paulo.
4	A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: uma política em discussão	LUCIANA PEREIRA MACHADO RIBEIRO	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP	Ensino Médio; Educação Física; Proposta Curricular; Política Educacional	O objetivo central analisar os marcos legais da política educacional nacional que regem a disciplina Educação Física no Ensino Médio no Brasil. E, mais particularmente, investigar a proposta pedagógica inscrita na política educacional do estado de São Paulo, expressa no material didático produzido pela Secretaria da Educação implementada a partir de 2008.
5	O ensino da história e cultura afro-brasileira e a Educação Física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André	LEILA MARIA DE OLIVEIRA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Currículo; Identidade positiva; Educação física; Lei nº 10.639/03.	A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a implementação das diretrizes previstas pela Lei nº 10.639/03 no currículo vivido da educação física escolar em Santo André.
6	Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar: uma Cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná	GABRIELA CHICUTA RIBEIRO	Pós-graduação em Educação- Universidade Federal do Paraná.	Cartografia; Educação Física escolar; Formação de professoras/es; Gênero e Sexualidade.	A presente pesquisa apresenta uma cartografia das narrativas docentes, curriculares e de formação continuada da Educação Física escolar sobre as temáticas de corpo, gênero, sexualidade e diversidade sexual.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2013		TOTAL DE DISSERTAÇÕES:	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Análise da ética nas orientações curriculares de Educação Física do município do Rio de Janeiro.	FELIPE GUARACIABA FORMOSO	Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ética; OCEF do Município do Rio de Janeiro; Educação Física; Currículo.	Esta dissertação investiga como se expressa a ética no documento Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) do Município do Rio de Janeiro publicado no ano de 2010.



TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2014		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Trabalho, educação física e currículo: Uma proposta mínima	ANA CAROLINA DOS SANTOS SILVA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense	Competências, Currículo, Educação Física Escolar.	O objetivo desta pesquisa é analisar o Currículo Mínimo do Ensino Médio de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, assim como, suas competências e habilidades exigidas na flexibilização do trabalho, tomando por base e servindo de contraponto o trabalho como princípio educativo. Para isso abordamos as últimas mudanças no mundo do trabalho, demarcada pela reestruturação produtiva e suas implicações na educação, definida a partir da última reforma educacional brasileira, que tem como resultado a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a adoção do conceito de competências na estruturação dos currículos. Visitamos as diferentes concepções curriculares, suas abordagens teóricas, definições, conceitos e correntes, partindo de uma concepção hegemônica e ressaltando uma perspectiva crítica, materialista e histórica.
2	O currículo de formação ampliada em educação física e a teoria da atividade de ensino	SIRLEIA SILVANO	Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC	Currículo de caráter ampliado, Educação física escolar. Atividade de ensino. Formação omnilateral.	O presente estudo versa sobre a concepção de currículo de caráter ampliado em Educação Física e a teoria de ensino de Davidov e Leontiev como possibilidade na objetivação da formação humana na perspectiva omnilateral. Vindicamos a necessidade de que o trato com o conhecimento, a sistematização escolar e a normatização das práticas escolares ocorram a partir de uma concepção de currículo de caráter ampliado.
3	Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o Plano Municipal de Educação e a Matriz Curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão	FABIANE DISTEFANO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Educação Física Escolar. Inclusão. Plano Municipal de Educação. Matriz Curricular da Educação Física	Este trabalho tem como objetivo de pesquisa analisar os pressupostos dos documentos legais e orientadores da Educação/Educação Física, do sistema público municipal do ensino da cidade de Ponta Grossa – PR, em relação à inclusão dos alunos com deficiência.
4	Educação Física, Currículo E Identidades Em Um Contexto Escolar: Um Olhar Multicultural	FABIANO LANGE SALLES	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Currículo. Multiculturalismo. Diversidade. Educação Física.	A presente pesquisa buscou analisar o currículo prescrito e sua tradução, por atores escolares que atuam no campo da Educação Física de um colégio público tradicional no Rio de Janeiro que tem como aspecto central de sua identidade institucional a excelência. Focalizamos os desafios vivenciados pelos professores de Educação Física para lidarem com identidades plurais dos estudantes.
5	Educação física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial	CAMILA DOS ANJOS AGUIAR	Programa de Pós-graduação em Educação (USP)	Currículo Educação física Estudos culturais Multiculturalismo	[...] surgiu o interesse de investigar quem é o sujeito projetado e discutir as concepções de Educação Física e a prática pedagógica do documento municipal, bem como reconhecer as significações expressas pelos docentes acerca do proposto.
6	Crítica aos referenciais curriculares para a educação física na educação básica: realidade e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento em Pernambuco.	JOAO RENATO NUNES	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe	Educação Física. Organização do Trabalho Pedagógico. Trato com o Conhecimento. Teorias do Aprender a Aprender. Neoliberalismo	O presente estudo trata da realidade e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento da Educação Física em Pernambuco. Como fontes: os parâmetros curriculares nacionais (1998), propostas curriculares estaduais para a Educação Física, as OTMs/EF-PE, Parâmetros Curriculares para Educação Física de Pernambuco (2014), planejamentos dos professores e registros de aulas de duas escolas da rede estadual.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: TESE		ANO: 2014		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Esporte e currículo de Educação Física escolar Rio de Janeiro 2014	FERNANDO CORREA DE MACEDO	Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Esporte. Educação física escolar. Teoria do discurso. Esporte escolar. Ensino fundamental. Ensino médio. Educação Física.	Proponho uma articulação entre a educação Física escolar e o esporte superando o antagonismo acadêmico fundamentalista que os separa para introduzir o esporte escolar no currículo como elemento do Projeto Político Pedagógico das escolas vinculado à Educação Física escolar e como política pública de educação e esportes
2	A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo	LILIAN CRISTINA GRAMORELLI	Programa de Pós-graduação em Educação (USP)	Cultura Cultura corporal Currículo Didática: educação física	[...] investigar os significados atribuídos à expressão cultura corporal presentes nas propostas curriculares oficiais. Pautados no campo dos Estudos Culturais e na teorização curricular, os documentos oficiais foram submetidos à análise da Ordem do Discurso. Após a análise dos resultados, é possível afirmar que os discursos sobre cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física no Brasil estão sempre relacionados à tentativa da área e por que não da instituição escolar atender às demandas do século XXI, e são os mais variados possíveis, desde uma sugestão de transformação e qualificação da prática pedagógica como também de proposição de continuidade do mesmo

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2015		PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	O currículo da educação física escolar: perspectivas curriculares para uma educação decolonial	BIANCA VIANA SANTOS SOUZA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Educação Física Escolar; Currículo; Interculturalidade; Educação Decolonial.	Essa pesquisa procurou identificar a possibilidade de contribuição das orientações curriculares da disciplina Educação Física, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, para as práticas pedagógicas, dentro de uma proposta de Educação Decolonial. Para isso, apresentei estudos que envolvem o Currículo, a Educação Física Escolar e a Decolonialidade, por meio de um levantamento bibliográfico realizado acerca do tema e do diálogo com professores de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro sobre suas práticas curriculares na Educação Física Escolar e as possíveis relações com a interculturalidade crítica e a Decolonialidade.
2	O conteúdo saúde indicado para o trabalho dos professores de Educação física no currículo oficial do estado de São Paulo	PAULO ROBERTO PEDROSO JUNIOR	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.	Currículo, Educação Física e Saúde	Assim, a presente pesquisa tem como objetivo, investigar e discutir como tem sido concebida a disciplina de Educação Física, a partir das propostas curriculares elaboradas pela política educacional paulista, especificamente no Caderno do Professor para o Ensino Médio, no que diz respeito às contextualizações direcionadas à saúde. De maneira a atingir o objetivo proposto pretendemos responder a seguinte questão: Como o Currículo da rede estadual paulista de educação, na disciplina de Educação Física trata a questão da Saúde no terceiro ano do ensino médio?

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: TESE		ANO: 2015		PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo	CARLA DE MEIRA LEITE	Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade de São Paulo	Currículo, Educação física, Formação de professores, Subjetividade	[...] pretende-se elucidar se as possíveis rejeições/adesões ocorrem, em certa medida, pela falta de apropriação do currículo e/ou pelo período em que a formação inicial ocorreu.
2	Entre fios, "nós" e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física	MARIA EMILIA DE LIMA	Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade de São Paulo	Educação Física; currículo; cultura; formação de professores	Considerando por um lado que a política de formação não atendeu à totalidade dos educadores e, por outro, a falta de dados que apontam seus efeitos, investigamos o currículo em ação. Tomamos por objetivo analisar como um professor de Educação Física que participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2006 a 2013, significou sua prática pedagógica.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: TESE		ANO: 2016		PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Tematização e Problemática no currículo cultural da Educação Física	IVAN LUIS DOS SANTOS	Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade de São Paulo)	Educação Física; Currículo cultural; Tematização; Problemática; Currículo; Didática.	(...) analisar junto a um grupo de professores que atual nessa perspectiva (currículo cultural) como tecem as ações didáticas de tematização e problematização, bem como as possibilidades de potencialização para novas tessituras.

TEMÁTICA: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR					
TIPO DE PUBLICAÇÃO: DISSERTAÇÃO		ANO: 2016		PROGRAMAS: EDUCAÇÃO	
LOCAL DE PESQUISA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES					
	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO – TRECHO QUE JUSTIFIQUE INCLUSÃO DO MATERIAL
1	Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar	MARCOS JERONIMO DIAS JUNIOR	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás	Ontologia, educação; ideologia; currículo; Educação física escolar	Buscou compreender como se constituem as relações e contradições entre ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar na Educação Física fundamentadas no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, propondo um processo investigativo que tem como objeto nuclear o currículo e seu papel na formação humana.
2	Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.	ARTHUR MULLER	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.	Educação Física; Registro; Avaliação; Currículo Cultural	O presente estudo de caso, de tipo etnográfico, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental, tem como objetivo analisar a importância e a influência dos registros realizados por um professor sobre a reorientação de sua prática. A documentação elaborada pelo professor foi submetida à análise crítica mediante o confronto com a literatura que fundamenta o currículo cultural.
3	A disciplina educação física no contexto do Ensino Médio integral na escola estadual Temístocles de Araújo.	DERICK HERCULANO PARANHOS DE CARVALHO	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa)	Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico; Ensino Médio Integral e Escola de Tempo Integral; Disciplina Educação Física	Analisa o Currículo e a organização do trabalho pedagógico da Disciplina Educação Física no contexto do Ensino Médio Integral na Escola Pública em Regime de Tempo Integral E.E.F.M. Temístocles de Araújo.
4	Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no colégio de aplicação da universidade federal de Sergipe (1959-1996)	MARIZA ALVES GUIMARÃES	Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe	Atividade. Currículo. Disciplina. Educação Física.	O objeto bem demarcado deste trabalho é o currículo da Educação Física e suas transformações atreladas ao desenvolvimento curricular do CODAP-UFS.
5	A "escrita-curriculo" da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula	PEDRO XAVIER RUSSO BONETTO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo	Educação Física; Currículo Cultural; Didática; Pós-estruturalismo	Apresento como peça central do estudo o currículo cultural de Educação Física, um proposta alinhada às preocupações do Multiculturalismo Crítico e dos Estudos Culturais com inspirações pós-estruturalistas e que se arranja numa sociedade pós-moderna e pós-colonizada. Investigamos o modo como os professores constroem seus currículos a partir do conceito de "escrita-curriculo".
6	O currículo da rede estadual de ensino de São Paulo: análise e crítica das professoras de educação física	RENATO DE SA DIAS	Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho - UNINOVE	São Paulo; educação básica; currículo oficial; professoras; educação física.	Objeto de estudo o currículo proposto para a disciplina de educação física. Compreender a forma como os professores dessa disciplina, que trabalham na rede estadual de ensino, compreendem, analisam e incorporam os objetivos, os procedimentos, as concepções de educação e as diretrizes presentes no currículo oficial em seu cotidiano e prática escolar.
7	As práticas de cultura corporal na escola: entre os significados e a obtenção do capital corporal na disciplina de educação física	DANIELE ANDREA JANOWSKI	Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.	Educação Física; componentes curriculares; cultura corporal; práticas escolares; capital corporal	Objetivou estabelecer a relação entre componentes curriculares e a possibilidade de obtenção de capital corporal a partir dos conteúdos da cultura corporal.