

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS
CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UFRJ
(1992-2008)*

MARCELO DA CUNHA MATOS

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS
CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UFRJ (1992-2008)**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação.

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro
2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)”

Mestrando: **Marcelo da Cunha Matos**

Orientado pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Marcia Serra Ferreira**

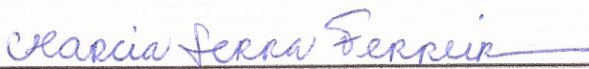
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

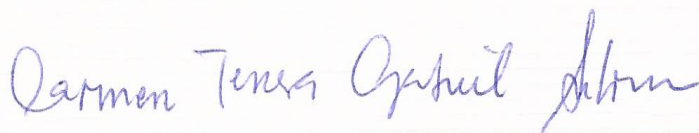
Rio de Janeiro, 19 de julho de 2013

Banca Examinadora:

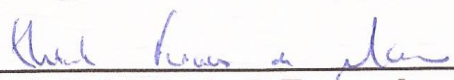
Presidente:



Prof^ª. Dr^ª. Marcia Serra Ferreira



Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Fernandes de Macedo

*Aos meus avós,
Luíz Duarte (in memoriam) e Maria Arminda,
pelo carinho e pelo colo,
pelos abraços e pelos beijos,
pelo amor verdadeiro e pelas lições de vida,
pelo valor dado aos estudos.*

Agradeço...

À professora Marcia Serra Ferreira por ter acreditado em mim enquanto pesquisador desde o momento em que me conheceu, pela serenidade e comprometimento com que me orientou, repartindo seus conhecimentos de maneira clara e me apresentando perspectivas metodológicas que desconhecia, quebrando paradigmas. E, por fim, pelas suas admiráveis e sábias palavras que têm a facilidade de descomplicar o que parece complicado.

Aos queridos colegas do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ) que tive o prazer de conviver nesses dois anos, enriquecendo as minhas sextas-feiras com sabedoria e inquietações. Em especial, à Verônica e à Carolina pelas valiosas contribuições dadas à minha dissertação.

À Solange, funcionária exemplar do PPGE/UFRJ, que, com sua alegria e entusiasmo, cativa a todos.

À Educação Física, por suas intervenções e contradições, proporcionando um recorte de estudo maravilhoso que pretendo aprofundar ainda mais ao longo da minha trajetória profissional.

Aos professores do Colégio Santo Inácio e da Escola Carolina Patrício que presenciaram as minhas ansiedades ao longo desta empreitada durante o convívio diário.

À Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que me ajudou a entender que tipo de educação eu não quero para a minha cidade.

Aos meus pais e ao meu irmão, por terem me dado um ambiente harmonioso e repleto de amor, propício ao caminho da paz e da união familiar.

À minha esposa, Natalia, pelo amor sincero e por ter compreendido as ausências que cometi enquanto marido nesse período.

Ao meu filho, Vicente, que me faz acordar todos os dias e lutar por um mundo melhor através da educação!

Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.

Michel Foucault

Marcelo da Cunha Matos

**Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de
Pedagogia da UFRJ (1992-2008)**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os sentidos de Educação Física produzidos e fixados em disciplinas acadêmicas oferecidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Busco articular a História do Currículo e das Disciplinas Escolares com as teorizações sociais do Discurso, expondo suas relações e os debates disseminados atualmente por esta hibridização. Dialogando com Foucault e seus interlocutores (FISCHER, 2001; SOMMER, 2007; MACHADO, 2009), entendo os currículos como espaços discursivos nos quais múltiplas articulações vieram sendo sócio-historicamente produzidas, em processos de significação permanentes, visando a hegemonização de certos sentidos em detrimento de outros. Por meio de vinte e um trabalhos acadêmicos coletados em periódicos A1, A2, B1 e B2 nos últimos doze anos que versavam sobre Educação Física e séries iniciais, analisei pela ótica discursiva o que é educação física e o que não é considerado educação física de acordo com os discursos acadêmicos. Constatei que a visão tecnicista, instrumental e mecanizada de corpo, assim como certas abordagens estão fora da ordem do discurso e a visão crítica, pautada por uma ressignificação do corpo pelo viés cultural está na ordem do discurso acadêmico. Tomando as disciplinas acadêmicas investigadas nesse trabalho como produções discursivas que configuram aquilo que somos e entendemos sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, destaco, em quatro matrizes curriculares, dez disciplinas que se aproximam da Educação Física como área disciplinar. Significativas compreensões sobre as matrizes curriculares foram constatadas. Argumento que os discursos pedagógicos de origem técnica, crítica e cultural estão presentes neste curso, além de dialogarem com os sentidos sobre educação física. Esses, portanto, são binarismos (POPKEWITZ, 2001) presentes sobre o estudo do corpo e apresentam-se nas disciplinas acadêmicas em meio a regulações de poder e 'impedem' que os graduandos em Pedagogia lecionem educação física.

Palavras-chave: Educação Física, Pedagogia, História do Currículo, História das Disciplinas escolares, Teoria do Discurso.

Marcelo da Cunha Matos

**Establishment of meanings related to Physical Education in the
Pedagogy course curriculums of UFRJ (1992-2008)**

ABSTRACT

The present work has as its main objective to investigate the meanings of Physical Education that were produced and established in academical subjects offered by the Pedagogy course from UFRJ. I pursue to articulate the history of both the curriculum and the school subjects together with the social theories of discourse, showing their relation and the currently spread debates as a result of this hybridization. In dialogue with Foucault and his interlocutors (FISCHER, 2001; SOMMER, 2007; MACHADO, 2009), I see the curriculums as discursive spaces in which multiple articulations have been produced in both social and historical contexts, in permanent significance processes, that aim the hegemony of some meanings in favour of others. By using twenty one academical works collected in periodic A1, A2, B1 and B2 in the last twelve years that were related to Physical Education and early school years, I analysed by the discursive view what Physical Education really is and what is not considered Physical Education according to the academic discourses. I got to conclusion that the technical, instrumental and mechanical view of the body, as well as some approaches are contrary to the discourse and the critical view, in connection with a re-signification of the body in a cultural way is in order of the academic discourse. Taking the academical subjects investigated in this work as discursive productions that make up what we are and understand on the early years of elementary school, I highlight, in four curricular matrices, ten subjects that are close to Physical education as disciplinary area. Significant comprehensions related to the curricular matrices were concluded. I argue that the pedagogical discourses of technical, critical and cultural origin are present in this course, as well as the fact that they dialogue with the Physical Education meanings. These binaries (POPKEWITZ, 2001) are present in the study of the body and appear in the academic subjects in the midst of power regulations and 'forbid' Pedagogy graduate students to teach Physical Education.

Keywords: Physical Education, Pedagogy, History of Curriculum, School subjects history, Discourse Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – Entre a História do Currículo e as Teorizações Sociais do Discurso	16
1.1) Teorias críticas e pós-críticas: nexos entre conhecimento e poder	19
1.1.1) História do Currículo e das Disciplinas: entre o crítico e o pós-crítico..25	
1.2) Relações de mudança e estabilidade curricular	29
1.3) Hierarquia escolar: que posição tem ocupado a Educação Física?	35
CAPÍTULO 2 – Investigando sentidos de Educação Física na Produção Acadêmica Brasileira	40
2.1) Investigando os sentidos de Educação Física	43
2.2) O que a Educação Física escolar não é?	45
2.2.1) Interdições de determinadas abordagens	46
2.3) E o que a Educação Física é?	55
2.4) Entre o ‘velho’ e o ‘novo’: a Educação Física em meio a distanciamentos e aproximações	58
2.5) Sobre o Professor para a Educação Física	62
2.6) Sobre o aluno desse nível de ensino	66
2.7) Sobre a organização dos conteúdos	68
CAPÍTULO 3 – Sentidos de Educação Física produzidos no curso de Pedagogia da UFRJ	77
3.1) Apresentando as disciplinas acadêmicas	80
3.2) Discursos pedagógicos produtores das disciplinas acadêmicas investigadas	82
3.3) Discursos sobre Educação Física: entre permanências e inovações	84
3.4) sentidos de Educação Física nas disciplinas acadêmicas	91
3.4.1) Conversas com o discurso técnico-psicologizante	92
3.4.2) Conversas com o discurso crítico	94
3.4.3) Conversas com o discurso culturalista	96
3.5) O lugar da Educação Física na Pedagogia da UFRJ	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo investigar os sentidos de Educação Física escolar que vieram sendo produzidos nos currículos da formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, busca compreender tais sentidos no curso de Pedagogia de uma instituição específica – a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, no período compreendido entre 1992, reforma que centra a formação exclusivamente na docência (FONSECA, 2008), e 2008, ano da última reforma curricular do curso.

As discussões em torno da disciplina escolar Educação Física têm se intensificado desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996). Inicialmente, quando a legislação foi promulgada, não era mencionada a obrigatoriedade dessa disciplina escolar na Educação Básica. Posteriormente, após a modificação da mesma por meio da Lei nº 10.328/2001, a presença da Educação Física foi considerada explicitamente obrigatória (LDB, art. 26, § 3º). Entretanto, não está indicado que professor deve se responsabilizar por ela na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em ambas as fases, são admitidas como formação mínima para o exercício do magistério a modalidade Normal, oferecida em nível médio (LDB, art. 62).

Tomando como base minha experiência profissional atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considero relevante questionar os motivos que fazem da disciplina escolar Educação Física uma área em que é frequente haver um professor ‘especialista’¹ ministrando aulas, ao invés de haver um professor ‘generalista’², formado em Pedagogia. Afinal, este último profissional também possui respaldo legal para isso.

Em minha primeira pós-graduação *lato sensu* em Educação Física

¹ Graduado em Licenciatura em Educação Física, em nível superior.

² Com formação em curso Normal através de instituições superiores de educação, oferecidos em nível médio e/ou com nível superior em Pedagogia.

Escolar³, elaborei um estudo sobre a disciplina escolar Educação Física na Educação Infantil para investigar quais profissionais seriam os mais capacitados e se encontravam mais seguros para ministrá-la nesse nível de ensino: os professores ‘generalistas’ ou os professores ‘especialistas’. Na ocasião, pude perceber que ambos os profissionais possuíam posições e ideias semelhantes sobre o segmento de ensino em questão, sobre a atuação na referida disciplina escolar e sobre as ‘melhores’ e ‘desejáveis’ condições de trabalho. No entanto, a grande maioria dos participantes da pesquisa defendeu que os professores ‘especialistas’ seriam os mais capacitados para ministrarem aulas de Educação Física na Educação Infantil. Penso que esse resultado, embora esteja em sintonia com os discursos predominantes sobre o tema, recoloca em debate a seguinte questão: se os professores ‘generalistas’ responderam às perguntas da pesquisa de forma similar a dos professores ‘especialistas’ e se, além disso, possuem respaldo legal e formação acadêmica minimamente satisfatória, por que delegar tal função aos ‘especialistas’?

Mais do que apenas apresentar respostas a essas perguntas, tomo como referência que “o objeto da pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação” (LOPES, 2006, p. 620). Assim, a problemática iniciada em minha atuação profissional e em uma especialização, ganhou aprofundamento e outros entendimentos que me fazem ainda reconhecer a importância do recorte aqui produzido.

Afinal, mais do que discutir a questão da legalidade por meio de documentos oficiais e/ou da nomeação de um determinado tipo de profissional para lecionar certa disciplina escolar em um nível de ensino, interessa-me investigar os aspectos sócio-históricos que levaram a disciplina escolar Educação Física a ser discursivamente assumida por professores ‘especialistas’ na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto outras disciplinas escolares – tais como a

³ Concluída em 2008 pela Universidade Gama Filho.

Matemática, a Língua Portuguesa e as Ciências – foram ficando, sem maiores disputas, sob a responsabilidade de professores ‘generalistas’.

Tais reflexões foram se adensando em meu segundo curso de pós-graduação *lato sensu*⁴, momento no qual foi possível ter contato com as teorizações do campo do Currículo, em perspectivas críticas e pós-críticas, e suas contribuições para uma compreensão sócio-histórica dos currículos acadêmicos e escolares por meio de questionamentos como, por exemplo: “como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, porque essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo?” (SILVA, 2011, p. 47).

Desde então, em aproximações com teorizações diversas nesse campo, procurei elaborar um projeto de dissertação voltado para a história da Educação Física em currículos acadêmicos de Pedagogia. Como integrante do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, no âmbito do ‘Núcleo de Estudos de Currículo’ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), e orientado pela Prof. Dra. Marcia Serra Ferreira, tenho não só dialogado com a História do Currículo e das Disciplinas Escolares – em especial com Goodson (1990, 1991, 1995a, 1995b, 1997, 2001 e 2008), Popkewitz (1997 e 2001) e, no caso brasileiro, com Ferreira (2005, 2007, 2008, 2013a e 2013b) –, mas, também, com as teorizações sociais do Discurso (FOUCAULT, 2010 e 2012), a fim de analisar o que tem estado ‘na ordem do discurso’, assim como o que tem estado ‘fora da ordem do discurso’ (FOUCAULT, 2010; SOMMER, 2007) sobre o ensino da Educação Física na formação de professores que é voltada para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considero importante mencionar a minha vontade em disseminar o referido aporte teórico na área da Educação Física, com o intuito de fomentar discussões acerca das razões sócio-históricas que vieram colocando essa disciplina escolar à margem dos currículos escolares (BRACHT, 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992; GUIRALDELLI JR,

⁴ Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ), em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em espaços escolares, concluído em 2010.

1988; MARIZ DE OLIVEIRA & BETTI, 1988; SOARES, 1986; TANI, 1991), ainda que com uma 'sólida' e ininterrupta presença desde o início de nossa escolarização no país (LEMOS, 2009), assim como um recorrente comparecimento nos estudos sobre História do Currículo e das Disciplinas Escolares (FERREIRA, 2005a; CASSAB, 2010; FONSECA *et al.*, 2013).

Nesse contexto, amparado pelas referências teóricas da História do Currículo e das Teorizações Sociais do Discurso, convido o leitor do presente trabalho a refletir sobre as seguintes questões de estudo:

1. Que sentidos de Educação Física têm sido produzidos no curso de Pedagogia da UFRJ ao longo das reformas ocorridas entre 1992 e 2008?
2. Como esses sentidos dialogam com discursos acadêmicos da Educação Física como área do conhecimento?
3. Que sentidos tem se estabilizado e se tornando prevalentes?
4. O que tem estado na ordem do discurso (e o que estado fora do discurso) da Educação Física no curso de Pedagogia da UFRJ?

Para respondê-las, organizo essa dissertação em três capítulos. No Capítulo 1 – denominado “Entre a História do Currículo e as Teorizações Sociais do Discurso” –, explicito o referencial teórico-metodológico adotado a fim de investigar os sentidos de Educação Física produzidos sócio-historicamente no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ. Parto da noção de que o currículo não pode ser considerado como algo 'fixo' e 'permanente', mas é um objeto cultural que, ao longo do tempo, produz e transforma significados. Em tal perspectiva, busco perceber como vieram sendo construídos sentidos sobre 'o que deve' e 'o que não deve' ser a Educação Física escolar, em especial na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na graduação em Pedagogia na UFRJ.

No segundo capítulo – intitulado “Investigando sentidos de Educação Física na Produção Acadêmica Brasileira” –, analiso os sentidos sobre o ensino de Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental produzidos e veiculados em textos acadêmicos publicados, nos últimos doze anos, em revistas *Qualis* A1, A2, B1 e B2 nas áreas de Educação e de Educação Física. Buscando

entender o que tem estado 'na ordem do discurso', assim como o que tem estado 'fora do discurso' acadêmico sobre o tema. Percebendo esses textos como espaços discursivos nos quais múltiplas articulações vêm sendo sócio-historicamente produzidas, em processos de significação permanentes, interessou-me compreender os enunciados que geraram 'interdições' e/ou 'autorizações' de determinados sentidos para a área.

No Capítulo 3 – denominado “Sentidos de Educação Física produzidos no curso de Pedagogia da UFRJ” –, centro-me na investigação de fontes das reformas curriculares ocorridas entre 1992 e 2008 no curso de Pedagogia da UFRJ. Especialmente interessado em como vimos forjando pedagogos que, apesar dos estudos que realizam, não se sentem 'capazes' para ensinar Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, investigo disciplinas acadêmicas veiculadoras de temáticas voltadas para esse ensino em um momento no qual o curso da referida instituição se voltou, exclusivamente, para a formação inicial de professores. Na análise, pude identificar o que tem estado na ordem (e fora da ordem) do discurso na instituição, assim como as interdições e os embates sobre o tema.

CAPÍTULO 1

ENTRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E AS TEORIZAÇÕES SOCIAIS DO DISCURSO

O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas. Uma tal perspectiva estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir a palavras e conceitos, como educação, escola, disciplina... significados fixos e permanentes. No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdos fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome (SILVA, 2008, p. 7-8).

Neste primeiro capítulo, explicito o referencial teórico-metodológico adotado a fim de investigar os sentidos de Educação Física produzidos sócio-historicamente no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ. Inspirado na citação de Silva (2008), parto da noção de que o currículo não pode ser considerado como algo 'fixo' e 'permanente', mas é um objeto cultural que, ao longo do tempo, vai produzindo e transformando significados para as coisas do mundo. Em tal perspectiva, busco perceber

como vieram sendo construídos sentidos sobre ‘o que deve’ e ‘o que não deve’ ser a Educação Física escolar, em especial na Educação Infantil e nas series iniciais do Ensino Fundamental, a partir da graduação em Pedagogia, no contexto de uma instituição específica. Nesse percurso, procuro elaborar uma História do Currículo que ultrapasse perspectivas descritivas, contínuas e/ou simplistas, investindo na análise das dinâmicas sociais que produzem as disciplinas escolares.

Situando este estudo no interior do campo do Currículo, busco aproximações com autores que se posicionam no interior de perspectivas cuja visão central é perceber que a emergência e a permanência de qualquer componente em um dado currículo envolve uma série de interesses sociais, embates, polêmicas, consensos e acordos entre os discursos e os sujeitos que os produzem e são por eles produzidos. Ao lado deles, entendo que para solucionar, ainda que contingencialmente, tais questões e conflitos, torna-se necessária a obtenção de ‘adeptos’, a fim de fazer prevalecer certas visões e ideais, as quais vão tentar definir, por exemplo, as propostas curriculares oficiais e as formas de hierarquização das disciplinas acadêmicas e escolares. Isso significa dizer que as decisões curriculares envolvem relações de poder. Afinal, conforme afirma Neira (2009, p. 123), “qualquer mudança curricular implica uma mudança também nos princípios de poder”.

Nesse movimento, exploro minhas interlocuções com o campo do Currículo e, mais especificamente, com a História das Disciplinas Escolares, dialogando com curriculistas como Moreira (2005a, 2005b), Lopes (2006), Macedo (2001), Lopes & Macedo (2002, 2011), Silva (2008, 2011) e, principalmente, Goodson (1990, 1991, 1995a, 1995b, 1997, 2001 e 2008) e Ferreira (2005, 2007, 2008, 2013a e 2013b). Associo a esse referencial teórico as contribuições das teorizações do discurso de Michel Foucault (2010 e 2012), assim como de autores que já vem produzindo tal associação no campo do Currículo (FISHER, 2001; SOMMER, 2007; VEIGA-NETO, 2003 e 2005). Nesse movimento, encontro-me filiado ao ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, formado por pesquisadores

e estudantes associados ao ‘Núcleo de Estudos do Currículo’ da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ) que, mais recentemente, tem se interessado por esse instigante diálogo entre os estudos sócio-históricos e as teorizações sociais do discurso⁵.

Assumindo, portanto, a realização de uma pesquisa em História do Currículo que se articula com as Teorias do Discurso, busco reconhecer o campo do Currículo como produtor de “híbridos culturais” (LOPES & MACEDO, 2002, p. 16) que não mais se ‘encaixam’ em modernas formas de categorizar as produções acadêmicas por meio de binômios não intercambiáveis. Como já mencionado, tal posição converge com a produção do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, cuja contribuição principal é investigar a história de diferentes currículos e disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, pondo em contato perspectivas teóricas críticas e pós-críticas a fim de avivar conhecimentos híbridos de ordem sócio-histórica (JAEHN & FERREIRA, 2012). Dentre as dissertações e teses produzidas nesse grupo, temos a de Jaehn (2011), que aborda o próprio campo do Currículo como disciplina científica, as de Fonseca (2008), Torres (2007), Lima (2008) e Fernandes (2012), investigando variados currículos e disciplinas acadêmicas na formação inicial ou continuada de professores em áreas como Pedagogia, História e Ciências Biológicas, e os de Oliveira (2009), Araruna (2010), Santos (2010), Valla (2011), Roquette (2011) e Sobreira (2012), focalizando a emergência e a trajetória histórica de diferentes disciplinas escolares.

Explicitando que a presente pesquisa dialoga e é parte de tal produção, na seção seguinte exploro as perspectivas teóricas que o colocam no campo do Currículo e, em especial, na História do Currículo e das Disciplinas, além de trazer à tona as contribuições advindas das teorizações sociais do discurso a partir de Michel Foucault. Afinal, o que pretendi com a História do Currículo e das Disciplinas que me orientou em direção a operar também com os discursos foucaultianos? É essa

⁵ Ver, por exemplo, Ferreira (2013a e 2013b), Fonseca (2012), Gabriel & Ferreira (2012), Jaehn & Ferreira (2012), Matos & Ferreira (2012) e Vilela (2012).

questão que irei explorar adiante, explicitando a minha sustentação teórico-metodológica.

1.1) TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS: NEXOS ENTRE CONHECIMENTO E PODER

O que convencionamos denominar de teorias críticas no campo do Currículo refere-se a um movimento teórico que, de modo geral, se contrapõe a perspectivas tradicionais que viam o currículo de forma neutra e prescritiva. De acordo com Silva (2011), a partir da década de 1970, a Teoria Curricular Crítica se constituiu em uma vertente problematizadora por questionar, por meio dos currículos, o sistema vigente como responsável pelas injustiças sociais. Produzindo análises que passaram a questionar o padrão curricular imposto, os estudos elaborados em meio a essa perspectiva permitiram conhecer *não como se faz o currículo, mas compreender o que o currículo faz* (SILVA, 2011), impondo determinados conhecimentos aos alunos em detrimento de outros, o que possibilitaria a manutenção das desigualdades sociais.

Neste período – isto é, os anos de 1970 –, o campo tem a influência de estudos sociológicos de cunho neomarxistas liderados por Michael Apple e Henry Giroux, imbuídos em questões que relacionam o currículo às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Além deles, temos a influência da Nova Sociologia da Educação (NSE), movimento que estabelece uma explícita conexão entre relações de poder e organização do conhecimento. Conforme destaca Ferreira (2005a, p. 14), é a primeira vez que os estudos sociológicos “focalizam com maior intensidade as questões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar, entendendo que estas são decorrentes de mecanismos de distribuição de poder mais amplos”. De acordo com a autora, Michael Young (1989) enfatiza que o maior mérito da NSE é justamente “demonstrar a natureza social dos currículos, questionando suas pretensas objetividade, neutralidade e autonomia” (FERREIRA, 2005a, p. 15).

Todo esse movimento passou a nos alertar, portanto, para os ‘silêncios’ contidos nos currículos. Eles questionaram, sobretudo, as abordagens científicas pela ênfase que atribuem à dimensão técnica e prescritiva dos currículos, trazendo à tona as relações de poder e favorecendo a ideia dos mesmos como instrumentos de controle social. Em uma perspectiva crítica, são essas relações de poder, portanto, que configuram o que, contextualmente, é considerado como mais adequado e legítimo para constituir o currículo.

A despeito dessa imensa contribuição das teorias críticas do Currículo para a produção de reflexões consistentes sobre as relações entre conhecimento e poder na área educacional, tal perspectiva foi sendo, ela própria, alvo de uma série de críticas. Para autores estadunidenses como Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman (*apud* MOREIRA, 2005a, p. 12), por exemplo, a crise da mesma se dá pelo “ecletismo do discurso crítico, decorrente da ampliação desmedida de seus interesses e de suas categorias”. Já de acordo com Moreira (2005a), tais teorias fraquejaram em nosso país por não conseguirem implementar os seus princípios teóricos, pouco afetando a prática docente. Para esse autor, “a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi (...) suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país” (MOREIRA, 2005a, p. 19). Assim, em meio a uma crise educacional e social mais ampla⁶, a Teoria Curricular Crítica – aquela que focalizava “as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios” (MOREIRA, 2005a, p. 12) – enfrenta, no final do século XX, uma série de problemáticas e questões que a colocam em crise na produção acadêmica de países como a Inglaterra, Estados Unidos e Brasil.

⁶ Refiro-me ao advento de novas mídias e tecnologias, revolucionando a comunicação e disseminando a informação, ao aumento da desigualdade social, aos níveis altos de pobreza, às taxas de desemprego e às discussões e o agravamento sobre a degradação ambiental (MOREIRA, 2005a).

Não obstante, é sabido que, por meio da Teoria Curricular Crítica, foram produzidas inúmeras publicações⁷ de destaque na literatura especializada, tendo esta se tornado uma perspectiva predominante, até pelo menos os anos de 1980, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Na década seguinte, autores como Silva (1992) e Paraíso (1994) destacam que as questões curriculares formuladas por meio do neomarxismo e da Escola de Frankfurt já não eram suficientemente aceitas pelo campo. Nesse contexto, cresce a influência do pós-estruturalismo, assim como dos estudos de gênero, raça, psicanálise, ambientais e culturais, ampliando as categorias de análise para além da classe social e problematizando os estudos que apostam mais fortemente nas estruturas e tendem a desconsiderar o papel dos sujeitos na construção curricular. Moreira (2005a, p. 28), por exemplo, considera a abordagem neomarxista útil “tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conclamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas”. Ele reconhece, no entanto, que qualquer projeto educativo é constituído de forma localizada, parcial e múltipla, o que se familiariza mais com as análises pós-estruturais, “com uma abordagem que contemple, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências” (MOREIRA, 2005a, p. 28).

Assim como as teorias críticas, as teorizações pós-críticas emergem preocupadas em analisar as conexões existentes entre conhecimento e poder (POPKEWITZ, 1997; VEIGA-NETO, 2003). Vale ressaltar, no entanto, que, enquanto na primeira a noção de poder é estrutural e determinante, na segunda esta é relativizada por meio da inclusão de uma percepção capilar e microfísica do mesmo. Isso significa entender o poder em uma perspectiva foucaultiana, isto é, de modo produtivo, não estando localizado e fixado em um único grupo social, não

⁷ Através de levantamento realizado em periódicos brasileiros e em trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) ao longo da década de 1990 (MOREIRA, 2005a).

devido haver, portanto, um esforço para combatê-lo (VEIGA-NETO, 2003). Como ele é parte das relações sociais e das produções discursivas, nas quais há constantemente disputas por supremacia, vão sendo ocupadas posições que não são fixas, mas fluidas, contingentes e negociadas. Para Veiga-Neto (2003), o poder está disposto em rede, na qual há pontos de resistência, que são transitórios e móveis. Segundo esse autor, “a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder – e não *de* uma relação de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p. 151-152, *grifos do autor*). Isso significa entender que não existem relações sociais e, conseqüentemente, produções curriculares que possam se situar para além das questões de poder, ainda que estas sejam fluidas e contingentes.

Tais considerações estão em sintonia com Fischer (2001, p. 200) ao considerar que “tudo [para Foucault] está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente”. Nessa perspectiva, para a autora:

O discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FISCHER, 2001, p. 200).

Fisher (2001) destaca a ‘guinada’ epistemológica que se estabelece quando os estudos curriculares adotam uma noção de poder foucaultiana e, nesse movimento, assumem que “o discurso não é

simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2010, p. 10). Tal perspectiva, como já anteriormente destacado, desloca as estruturas sociais do centro da análise, assumindo o discurso como categoria para pensar as questões curriculares. Isso implica em relativizar os sistemas/discursos totalizantes que têm a pretensão de estabelecer modelos explicativos globais sobre o funcionamento da sociedade (FOUCAULT, 2010). Implica, também, em compreender que discurso não é sinônimo de fala; que as práticas são igualmente discursos e que são por eles que atribuímos significados ao mundo (FOUCAULT, 2010). É discursivamente, portanto, que as diferenças são produzidas e que as relações de poder são estabelecidas.

Nesse quadro teórico, Fisher (2001, p. 198, *grifo da autora*) enfatiza a necessidade de recusar “as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um *discurso*”. É por meio de tal concepção de discurso que estudiosos adeptos ao pós-estruturalismo têm procurado pensar o currículo, concebendo-o como prática de poder e, simultaneamente, prática discursiva⁸. Isso significa entender os currículos como produções discursivas que constituem visões preeminentes, ainda que contingentes, acerca de quem somos e dos nossos lugares sociais.

Esse estudo emerge, portanto, em meio a um movimento teórico que quer produzir uma análise histórica que assuma o currículo como uma prática de significação, não existindo estruturas anteriores ao discurso capazes de fixá-lo de forma definitiva e permanente. Em tal perspectiva, as possibilidades de transformação da sociedade não se localizam apenas no âmbito econômico; nela, os espaços de contestação e de mudança passam a ser possíveis no campo discursivo, em meio a

⁸ Entende-se como prática discursiva neste trabalho “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

embates que envolvem pertencimentos variados, como os de gênero, raça e etnia, para dar alguns exemplos.

Ainda a respeito do sujeito em uma História do Currículo e das Disciplinas elaborada em perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2003) destaca que este não é aquele característico da modernidade, ou seja, alguém personificado e notadamente a ser combatido. Diferentemente, assim como o poder, este 'outro' sujeito também é fluido e transitório, analisando como os indivíduos estão passíveis de subjetivações, que o constituem como sujeitos. Isso significa entender que “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 136). No caso específico desse trabalho, estou especialmente interessado em compreender como a formação inicial em Pedagogia acaba por produzir sentidos de Educação Física que constituem esses sujeitos/professores.

Para realizar essa tarefa, direciono minhas atenções para as disciplinas acadêmicas de um curso de Pedagogia específico – o da UFRJ –, buscando compreendê-las como produções discursivas que constituem o 'real', em um processo sócio-histórico no qual determinados grupos investem em sentidos particulares de currículo, lutando para dar-lhes status de 'universais'. Isso significa operar com noções de história, de epistemologia e de política que não se rendem a estruturas fixas e definitivas, mas que são produzidas em meio a lutas por supremacia (MENDONÇA, 2009). Assim, colocando em diálogo historiadores do currículo como Ivor Goodson (1990, 1991, 1995a, 1995b, 1997, 2001 e 2008) e Marcia Serra Ferreira (2005, 2007, 2008, 2013a e 2013b) com duas obras de Michel Foucault (2010 e 2012) e alguns de seus interlocutores (FISCHER, 2001; VEIGA-NETO, 2003; SOMMER, 2007), a presente pesquisa assume os currículos acadêmicos como espaços discursivos nos quais múltiplas articulações são social e historicamente produzidas, em processos de significação permanentes, visando a validação de certos sentidos em detrimento de outros.

1.1.1) História do currículo e das disciplinas: entre o Crítico e o Pós-crítico

Os autores do campo do Currículo, ao longo de sua trajetória, pouco exploraram as análises históricas (MACEDO, 2001; FERREIRA, 2005 e 2007; SILVA, 2008; GOODSON, 2008). Influenciado pelo pensamento pragmatista e pelo Positivismo, a preocupação principal dos interessados na temática era a utilização da história apenas com a função de auxiliar que erros cometidos no passado ocorressem novamente. Dessa maneira, a história do currículo se restringia a meras narrativas de movimentos e projetos curriculares ora satisfatórios, ora insuficientes (MACEDO, 2001).

Nesse contexto, uma das exceções foi a produção de Ivor Goodson, autor que, nos anos de 1970 e 1980, investiu em estudos históricos sobre diferentes currículos e disciplinas escolares. Desde o início, Goodson (2008) preocupou-se com uma possível distorção no estudo da escolarização em análises que tomavam a escola como uma instituição desconhecida. Além disso, o autor observou um reducionismo quanto à definição de currículo, sendo ele tomado apenas por normas legais, legislações e documentos prescritivos, o que tornava a prática uma espécie de 'refém' dos contextos sócio-políticos e econômicos (MACEDO, 2001). Tal perspectiva, de acordo com Macedo (2001, p. 132), inviabilizava o entendimento do currículo em sua grandeza cotidiana, "enquanto um conjunto de negociações diárias que produzem alternativas de ação no interior da escola".

Diferentemente, os estudos em História do Currículo e das Disciplinas esclarecem como determinados conteúdos e métodos de ensino foram se naturalizando ao longo do tempo, produzindo padrões socialmente aceitos de conhecimentos, professores e alunos, dentro e fora das instituições escolares (FERREIRA, 2005 e 2007; GOODSON, 2008; SILVA, 2008). Essas produções, na perspectiva proposta por Goodson (1997, p. 27), têm investido na compreensão das relações de

poder envolvidas nas disputas ocorridas dentro e fora dos sistemas escolares, “e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas”. Para Ferreira (2005, p. 15),

Tais estudos buscam entender as razões e os efeitos sociais tanto das inclusões quanto das exclusões nos currículos escolares, resgatando determinadas posições que perderam as disputas travadas, compreendendo os conflitos ocorridos, e reconstruindo os processos que acabaram por definir o que é ou não é escolar em um dado momento histórico.

Nessa perspectiva, em diálogo com Silva (2008), entendemos que a construção de qualquer currículo, escolar ou acadêmico, não se configura de maneira lógica, mas por meio de um processo social complexo no qual se articulam fatores epistemológicos e intelectuais com aspectos menos ‘nobres’ ligados aos conflitos simbólicos e culturais, às necessidades de legitimação e de controle e aos interesses e propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça ou gênero. De tudo isso resulta o fato de que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *socialmente* válidos” (SILVA, 2008, p. 8, *grifo do autor*).

Uma análise curricular desse tipo implica, também, em “dar visibilidade a narrativas e atores menos conhecidos” (GOODSON, 1997, p. 10). Além disso, ela incide em uma “parte fundamental da escolarização, que os historiadores se mostraram inclinados a ignorar: os processos internos ou a *caixa-preta* da escola” (GOODSON, 2008, p. 118, *grifo do autor*). Afinal, de acordo com Goodson (2008, p. 118):

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra

como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução.

Para realizar essa tarefa, Goodson (2008, p. 120) elabora três hipóteses gerais sobre como as diversas disciplinas emergem e se consolidam. São elas: (1ª) elas não são “entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições”; (2ª) passam de objetivos utilitários e pedagógicos até se consolidarem como disciplinas abstratas e acadêmicas, diretamente vinculadas às Universidades; (3ª) o processo deve ser analisado em termos de conflito entre as diferentes disciplinas “em relação a status, recursos e território” (GOODSON, 2008, p. 120). Ainda que esse modelo apresente limites ao propor uma explicação de certo modo evolutiva e linear (FERREIRA, 2005), ele nos ajuda a compreender a construção curricular e seus meandros em perspectiva sócio-histórica, trazendo à tona as inúmeras disputas de diferentes grupos por prevalecer determinados sentidos de conhecimento e de ensino.

Outro autor que, em perspectiva diversa, traz significativas contribuições para os estudos em História do Currículo e das Disciplinas é Thomas Popkewitz (1997 e 2001). Este, em um profícuo diálogo com Michel Foucault, produz análises que se deslocam das ações dos sujeitos para os discursos que produzem e são produzidos por esses sujeitos. Assim, de acordo com Jaehn & Ferreira (2012), enquanto Goodson (1990, 1997, 2001 e 2008) mantém vínculos com uma perspectiva crítica de currículo de cunho mais sócio-histórico, Popkewitz (1997) opera em uma perspectiva mais sociocultural, dialogando com autores da História Social e da História Cultural. Nesse movimento, de acordo com Jaehn & Ferreira (2012, p. 5), esse último autor acaba se concentrando “nos aspectos limitantes e normativos das práticas sociais cotidianas, ao invés de enfatizar questões de dominação mais amplas que tomam como particular referência as estruturas sociais”.

Nesse quadro teórico, o currículo deve ser percebido em uma

perspectiva epistemológica social que vincule, historicamente, “as nossas formas de falar e raciocinar, que são as formas pelas quais nós dizemos a *verdade* sobre nós mesmos e sobre os outros, com questões de poder e regulação” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 264). Isso significa entender o poder e a regulação de modo produtivo, não no sentido de que são bons ou maléficos, mas que, como dissemos anteriormente, constituem visões de supremacia acerca de quem somos e dos nossos lugares sociais. Os currículos disciplinares não são constituídos, portanto, por conhecimentos estabelecidos *a priori*; diferentemente, eles são produzidos no próprio processo, em meio a disputas que os tornam disciplinares.

Assumindo que o currículo aqui investigado é uma produção cultural que informa futuros pedagogos acerca do que *é* e do que *não é* a Educação Física Escolar, busco um ‘isolamento’ desses discursos com a intenção de “multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2012, p. 6). Para tal, faz-se necessário uma crítica e, por conseguinte, um novo ‘olhar’ para a utilização do documento. Ao invés de nos apropriarmos de textos, documentos oficiais ou pareceres para colher informações que ‘digam’ algo de relevante para a pesquisa, ancorados em um contexto sociopolítico, buscamos entender os documentos sob outra ótica. Afinal:

A história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em

conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; pode-se dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2012, p. 7).

Com tal perspectiva, que busca produzir uma História do Currículo e das Disciplinas menos centrada nas estruturas sociais e/ou nos sujeitos e mais nos discursos que se multiplicam e produzem essas estruturas e sujeitos, investigo os sentidos de Educação Física produzidos e fixados em disciplinas acadêmicas oferecidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ela me permite construir um objeto de estudo ainda pouco explorado e fecundo na área da Educação, uma vez que, além de relacionar duas temáticas pouco analisadas de maneira conjunta – a formação em Educação Física e o curso de Pedagogia –, o faz articulando os estudos sócio-históricos no campo do Currículo com a fase arqueológica de Michel Foucault. Como já anteriormente mencionado, tal empreendimento tem sido também enfrentado por pesquisadores do NEC/UFRJ, mais especificamente pelo ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, em diálogo com autores que, como Popkewitz (1997), buscam produzir uma ‘epistemologia social da escolarização’ que sirva como lente teórica capaz de investigar “os padrões historicamente formados do conhecimento (...), os quais se encontram relacionados ao poder e às instituições” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 262).

1.2) RELAÇÕES DE MUDANÇA E ESTABILIDADE CURRICULAR

Tomando como referência as articulações até aqui produzidas entre perspectivas críticas e pós-críticas, com vistas a elaborar um estudo

sócio-histórico que dialogue com as teorizações sociais do Discurso, busco, nesta seção, ressignificar as noções de estabilidade e mudança curricular propostas por Goodson (1997) e assumidas por Ferreira (2005 e 2007), autora que já vem elaborando outros sentidos para elas em pesquisas sócio-históricas no campo do Currículo.

Operando com uma noção de mudança que a coloca em um nível mais amplo de reforma curricular, Goodson (1997) destaca a grande estabilidade dos currículos escolares. Para o autor, as questões internas e externas⁹ que envolvem qualquer mudança curricular devem estar sempre relacionadas; caso contrário, a mudança tenderá a ser provisória. Como tal harmonização entre ambas é, de fato, difícil, essa usual falta de articulação entre os aspectos internos e externos provocam a estabilidade curricular tão presente nas instituições de ensino (GOODSON, 1997). Sabendo disso, tornam-se mais compreensíveis, para Goodson (1997), os motivos que dificultam e/ou impedem que um currículo inovador se constitua, de fato, em uma ação mais integrada, limitando-se ao modelo disciplinar¹⁰.

De acordo com esse autor, portanto, as mudanças curriculares quase sempre esbarram em uma quase ausência de relação entre as comunidades disciplinares e os atores sociais externos a elas. Isso significa que, embora possam existir mudanças em uma disciplina escolar e/ou em uma instituição específica, sem um verdadeiro apoio da própria instituição e/ou dos grupos externos mais amplos ela não se consolida no currículo, isto é, não produz 'novas' tradições (GOODSON, 1997 e 2008).

⁹ Segundo Santos (*apud* FERREIRA, 2005a), “fatores internos” correspondem às condições de trabalho na própria área disciplinar como o surgimento de diferentes grupos de liderança intelectual, a criação de centros acadêmicos de prestígio atuando na formação de seus profissionais, a organização de associações profissionais e a política editorial na área. “Fatores externos” se encontram relacionados à política educacional e aos contextos econômico, social e político mais amplos.

¹⁰ Minha monografia de pós-graduação lato sensu em Políticas Públicas e projetos socioculturais em espaços escolares (UFRJ) expôs esta dicotomia, ao abordar a relação entre projetos socioculturais e a atuação da Educação Física neste campo. Sobre isto, embasado pelas Teorias do Currículo, elaborei uma crítica à existência de uma Pedagogia de Projetos considerada mais holística e contextualizada mesmo quando na prática, tais projetos ligados à Educação Física, apresentavam uma disciplinarização, fragmentada e desinteressante como meio de ensino.

Afinal, para Goodson (1997), é justamente o estabelecimento de transformações de ordem mais ampla, com um conjunto de práticas a elas associadas, que “acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia”, o que significa entender que, “em suma, a mudança fundamental exige a ‘invenção de (novas) tradições’” (GOODSON, 1997, p. 31).

Ferreira (2005 e 2007) tem procurado problematizar as noções de mudança e estabilidade curricular propostas por Goodson (1997), nas quais a primeira é tão difícil de ocorrer que fatalmente tendemos à segunda. Para a autora, essas noções devem ser vistas em vários níveis, e não apenas estruturalmente, o que permite percebê-las em movimento contínuo e interdependente (FERREIRA, 2005). Afinal, ambas “não são processos excludentes, mas [...] em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para sua estabilidade” (FERREIRA, 2005, p. 6).

Isso significa que, embora o significado mais usual da palavra ‘reforma’ seja a de dar um formato realmente novo a algo já instituído, nesse trabalho, quando foco certas reformas curriculares, não estou necessariamente interessado em grandes transformações. Na verdade, meu olhar sobre quatro reformas curriculares do curso de Pedagogia¹¹ da UFRJ, buscando analisar a construção curricular do referido curso entre 1992 a 2008, tem em vista justamente problematizar essa questão. Para realizar essa tarefa, alio a perspectiva mais fortemente relacional de Ferreira (2005) a uma visão discursiva do binômio estabilidade/mudança. Afinal, antes mesmo de classificar algo como tradicional ou inovador, apoio-me em uma abordagem foucaultiana que entende que “os discursos são abordados em um nível anterior à sua classificação em tipos”, isto é, “sem obedecer às distribuições tradicionais dos discursos em ciência, poesia, romance, filosofia etc.” (MACHADO, 2009, p. 145).

Isso não significa uma falta de interesse pela elaboração de séries históricas; significa, para Ferreira (2013b, *no prelo*), um abandono de perspectivas que pretendem “encaixar os discursos investigados em

¹¹ De 1992/1 a 1993/2, de 1994/1 a 2004/1, de 2004/2 a 2007/2 e de 2008/1 em diante.

classificações já tradicionalmente produzidas em campos científicos”, assim como daquelas que buscam “refazer percursos originários e/ou verdadeiros”. Nessa perspectiva, os discursos são percebidos como destituídos de princípios de unidade, mas como uma forma de dispersão. De acordo com Machado (2009, p. 146):

Os discursos não têm, portanto, princípios de unidade. (...) A dita unidade de um discurso, como uma ciência, por exemplo, unidade procurada nos níveis do objeto, do tipo de enunciação, dos conceitos básicos e dos temas, é na realidade uma dispersão de elementos.

Em concordância com Ferreira (2013b, *no prelo*), entendo que a assunção de tal perspectiva “significa problematizar ainda mais as noções de estabilidade e de mudança curricular propostas por Goodson (1997)”. Afinal, a mudança curricular, como unidade discursiva, é uma “dispersão de elementos” (MACHADO, 2009, p. 146), podendo ser descrita em sua singularidade, isto é, com suas lacunas, falhas, desordens, superposições, incompatibilidades, trocas e substituições. Em diálogo com Foucault (2012), Machado (2009, p. 146) destaca que, como descrição de uma dispersão, o discurso “pode ser descrito como regularidade, e portanto individualizado, descrito em sua singularidade”. Como todo esse processo ocorre em meio às relações entre conhecimento e poder, podemos entender que tanto o próprio formato disciplinar quanto a escolha de certas disciplinas a serem oferecidas nos currículos, com objetivos, conteúdos e métodos de ensino específicos, constituem-se em discursos geradores de efeitos de poder sobre instituições, professores e alunos. Tais discursos produzem as [e são produzidos por] comunidades disciplinares que conversam com vários outros discursos ‘externos’ a elas.

Assim, aprofundando a noção defendida por Goodson (2008, p. 120) de que as disciplinas não são “entidades monolíticas”, podemos entender as disciplinas acadêmicas investigadas nesse trabalho como produções discursivas que configuram aquilo que somos e que

entendemos sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, defendo no presente estudo que elas têm reafirmado as nossas convicções acerca da ‘incapacidade’ dos profissionais formados em Pedagogia atuarem ensinando Educação Física nesse nível de ensino, ainda que os currículos investigados não tenham deixado de abordar a temática. Nesse contexto, professores e professoras vão sendo formados debatendo a condição ambígua de ensinar algo que acreditam não saber, reafirmando, a todo instante, a ‘necessidade’ de contratação de profissionais especializados – os licenciados e licenciadas em Educação Física – para ocuparem os seus postos de trabalho.

Toda essa construção dialoga com debates acadêmicos e profissionais em torno, por exemplo, da formação de professores e da Educação Física escolar. No que tange à Educação Física, desde o seu intenso diálogo com as teorias críticas educacionais a partir da década de 1980, pesquisadores têm afirmado que ela se encontra em crise (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002) por não possuir um espaço muito claro no âmbito escolar¹². Para Taborda de Oliveira¹³ (2002, p. 56), essa noção é produzida em meio a estudos que se caracterizam “por uma visão estrutural extremamente ampla e um tanto arbitrária”. Segundo o autor:

A educação física estaria em crise porque – dentre outras razões – o governo autoritário instalado no Brasil após 1964, na tentativa de consolidar sua ideologia, fez uso das atividades desportivas (e da educação física em geral) com a finalidade de anestesiar a consciência e amainar a participação popular nos processos reivindicatórios e decisórios. Então, teria o governo produzido e divulgado uma certa abordagem de educação física que se consolidou de forma incontestável, sem que os profissionais da área

¹² Taborda de Oliveira (2002) cita em seu estudo justificativas de autores do campo para corroborar o advento da citada crise como, por exemplo: “uma atividade sem legitimidade (BRACHT, 1992), sem função social (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992), sem função política (GUIRALDELLI JR, 1988) e até mesmo sem função educativa (MARIZ DE OLIVEIRA & BETTI, 1988) no interior da escola” (p. 55).

¹³ Em seu estudo historiográfico sobre a Educação Física Escolar e a ditadura militar no Brasil (1968 a 1984).

pudessem contrapor-se às suas medidas arbitrárias e autoritárias (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 55-56).

Em diálogo com Goodson (1990, 1991, 1995a, 1995b, 2008), o autor produz uma análise em que percebe a Educação Física escolar sendo construída em meio a fatores externos e internos. Para ele:

A menos que houvesse o consentimento dos diversos agentes sociais, as políticas educacionais não teriam condições de consolidar-se no interior das escolas. Até porque a escola pode desenvolver uma dinâmica própria de organização que, sem dúvida, relaciona-se com o plano cultural mais amplo, mas que interage com ele para manifestar-se e para autogerir-se (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 71).

A crise anteriormente apontada parece estar sendo historicamente combatida por meio de discursos que defendem a importância da Educação Física na construção de uma educação 'inovadora'. Tais discursos são ressignificados, inclusive, nas discussões legais e em articulações em âmbito federal, as quais indicam interessantes movimentos da Educação Física em torno da sua legitimidade, sempre a valorizando no currículo escolar. Todas as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) da Educação Nacional já produzidas no país¹⁴, por exemplo, são elucidativas do valor social dessa disciplina escolar, quando nelas permanece sendo defendida a sua obrigatoriedade. Nos textos, a importância desse componente curricular vai sendo produzida por meio de sua prática obrigatória, nos cursos Primário e Médio, até a idade de 18 anos (LDB 4.024/61, art. 22), “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (LDB 5.692/71, art. 7), como componente curricular da Educação Básica (LDB 9.394/96, art. 26) e, posteriormente, como “componente curricular *obrigatório* da Educação Básica” (Lei nº 10.328/01, *grifo meu*).

¹⁴ Refiro-me à LDB 4.024/61, LDB 5.692/71 e LDB 9.394/96.

Portanto, embora haja discussões sobre uma histórica marginalização da Educação Física nos currículos escolares (BRACHT, 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992; GUIRALDELLI JR, 1988; MARIZ DE OLIVEIRA & BETTI, 1988), entendo que outros discursos têm sido elaborados sobre o tema, dando-nos indícios de como tem se dado os embates sobre o que ‘deve’ e o que ‘não deve’ ser a Educação Física na escola, assim como sobre quem ‘deve’ e quem ‘não deve’ ensiná-la. Afinal, a despeito de toda a crise anunciada, esse componente curricular tem se constituído em uma ‘fortaleza’ disciplinar, sempre presente e com considerável respaldo legal, mesmo quando elaborada em meio a abordagens voltadas a uma educação de caráter mais ‘conservador’.

1.3) HIERARQUIA ESCOLAR: QUE POSIÇÃO TEM OCUPADO A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Tomando como referência as discussões travadas nas seções anteriores, reflito sobre os currículos acadêmicos a partir da seguinte questão proposta por Macedo (2001, p. 137): “por que um determinado campo do saber se fez hegemônico em um currículo escolar em dado período?” Essa pergunta tem sido ressignificada por meio dos diálogos que o ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’ tem feito com as teorizações sociais do Discurso, em especial com Foucault (2010 e 2012). Refletindo sobre os efeitos de poder que os currículos produzem, por exemplo, na constituição das subjetividades daqueles que ensinam Educação Física nas escolas, busco, nesse trabalho, como já anteriormente mencionado, compreender como nos currículos de Pedagogia da UFRJ vão produzindo professores e professoras que, apesar de estudarem sobre o tema, não se acham socialmente capazes de ensinar Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal reflexão retoma as discussões já explicitadas sobre as articulações que vem sendo elaboradas, desde os anos de 1970 com a ‘Nova Sociologia da Educação’, entre as noções de saber e poder. Entendo que essas articulações encontram-se no cerne das

problematizações acerca das escolhas envolvidas naquilo que conta como disciplina acadêmica na universidade, assim como no que estamos ‘autorizados’ a ensinar nas mesmas nos diferentes momentos históricos. Nessa direção, Moreira (2005b, p. 312) destaca que saber e poder podem ser vistos “como dois lados do mesmo processo”, uma vez que:

Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault, em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber.

Inúmeras produções identificam um espaço inferior e marginal da Educação Física na hierarquia das disciplinas escolares¹⁵, sem que a mesma ocupe um lugar muito claro no interior dos currículos. Tal posicionamento, no entanto, parece estar sendo alvo de investigação privilegiada na História das Disciplinas. Ferreira (2005), em levantamento e análise de onze dissertações e teses brasileiras que possuem a História das Disciplinas Escolares com tema central, identificou a Educação Física como uma das áreas privilegiadas. Cassab (2010), ao levantar artigos sobre o tema¹⁶, constatou uma maior produção¹⁷ justamente sobre essa disciplina escolar. Além disso, a autora identificou que entre uma variada gama de autores brasileiros citados nos artigos coletados por ela, Carmen Lúcia Soares – graduada em Educação Física – foi a mais mencionada¹⁸.

Em produção que levanta artigos sobre essa mesma temática tanto no campo do Currículo quanto na História da Educação, Fonseca *et al.* (2013), ao analisarem a produção nesses dois grupos de trabalho da

¹⁵ Destaco, entre outras, as produções de Taborda de Oliveira (2002), Gariglio (1997) e Goés & Mendes (2009).

¹⁶ Através de um mapeamento da produção brasileira em história das disciplinas escolares, foram analisados 23 artigos obtidos por meio do levantamento de trabalhos publicados em revistas de educação, de circulação on-line que obtiveram a certificação Qualis A e B pela Capes.

¹⁷ A maior produção da área cabe à Tarcísio Mauro Vago, professor adjunto da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁸ Juntamente com Luciano Mendes Faria Filho.

ANPEd, no período de 2000 a 2010, destacam três trabalhos¹⁹ relacionados à Educação Física, o que corresponde a 20% da produção investigada. As mesmas autoras (FONSECA *et al.*, 2013), investigando, no período mencionado, periódicos de ambas as áreas, encontraram dois artigos²⁰ sobre a história dessa disciplina escolar, o que correspondeu a aproximadamente 13% da produção levantada. Isso demonstra, mais uma vez, a constante presença da Educação Física nos círculos acadêmicos que abordam a História do Currículo e das Disciplinas.

Esse aparente contrassenso entre um discurso de marginalização da disciplina escolar Educação Física e a sua posição de destaque nos estudos em História das Disciplinas evidencia o quanto as noções de saber e poder se articulam socialmente. Afinal, a produção de conhecimento sobre o tema produz justificativas que validam a ‘importância’ e a ‘necessidade’ desse componente curricular ao longo de toda a Educação Básica. Essa espécie de “tradição inventada”, aqui entendida como um “conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos (...) que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição (...)” (HOBBSAWN *apud* GOODSON, 2008, p. 27), vem sendo discursivamente produzida na escola e na formação de professores, a despeito do pouco tempo e espaço que a disciplina escolar Educação Física veio historicamente ocupando na Educação Básica.

No caso da formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, temática abordada no presente estudo, percebo indícios dessas disputas tanto nos desenhos curriculares que ensinam uma certa Educação Física para futuros professores e professoras, quanto nas disputas em torno de quem ‘deveria’ de fato ensiná-la no início da escolarização: se o professor especialista, isto é, aquele formado na Educação Física, se o professor generalista, que é o profissional formado em curso de Pedagogia.

¹⁹ Gariglio, 2001; Taborda de Oliveira, 2005; Góes & Mendes, 2009.

²⁰ Souza Júnior & Galvão, 2005; Taborda de Oliveira & Chaves Junior, 2009.

No quadro teórico adotado, entendo que denominações como ‘professor especialista’ e ‘professor generalista’, assim como ‘disciplina acadêmica’, devem ser analisadas para além de simples recortes semânticos, mas associadas às relações de saber/poder que as atravessam. Afinal, elas vem sendo historicamente produzidas em meio a variados discursos – dentre os quais os pedagógicos e os disciplinares – que nos ensinam, cotidianamente quem ‘deve’ e quem ‘não deve’ ensinar ‘o que’ nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, quais conhecimentos e métodos tem sido privilegiados como aqueles que possuem valor e legitimidade para ocupar esse nível de ensino? Que objetivos tem sido forjados como aqueles que pertencem às séries iniciais? Como professores e professoras generalistas tem aprendido, no curso de Pedagogia investigado, uma Educação Física que acaba reafirmando a ‘incapacidade’ dos mesmos em ensiná-la?

Essas questões precisam ser problematizadas em meio a discursos que historicamente colocam as séries iniciais do Ensino Fundamental com menor notabilidade e prestígio em nossa Educação Básica. Precisam, também, ser enfrentadas em meio aos discursos que posicionam as diferentes disciplinas escolares na hierarquia dos currículos. Afinal, componentes como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia, para dar alguns exemplos, não são socialmente vistos com a mesma importância na formação dos estudantes. Apesar disso, diferentemente do que ocorre com a Educação Física, seus professores especialistas não parecem disputar²¹ o tempo e espaço nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tais reflexões certamente ‘merecem’ estudos aprofundados, uma vez que podem nos auxiliar a compreender, sócio-historicamente, como viemos produzindo a escolarização brasileira, em um movimento que, antes de ser ‘natural’, é produzido discursivamente. No caso específico da disciplina escolar Educação Física, no próximo capítulo adenso esse debate analisando os

²¹ O que se tem observado atualmente – principalmente em escolas privadas – são professores generalistas que se ‘especializam’ dentro do seu campo de trabalho, lecionando apenas uma determinada disciplina.

sentidos da área que vem sendo produzidos e legitimados na literatura acadêmica, mais especificamente em artigos que versam sobre o tema na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2

INVESTIGANDO SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo analisar os sentidos de Educação Física voltados para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental que tem sido produzidos e fixados na produção acadêmica brasileira. Interessa-me, especialmente, compreender os enunciados que geraram possíveis ‘interdições’ e/ou ‘autorizações’ de determinados termos, conteúdos, métodos e ações pedagógicas. Busco entender, portanto, o que tem estado na ‘ordem do discurso’, assim como o que tem estado ‘fora do discurso’ (FOUCAULT, 2010 *apud* SOMMER, 2007) quando abordamos a temática da Educação Física nos referidos segmentos de ensino. Isso me remete a pensar que:

O foco não estaria no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais, no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas (SOMMER, 2007, p. 58).

Para realizar essa tarefa, opto por analisar trabalhos acadêmicos relevantes da área, entendendo-os como produtores do que é e do que *não é* a Educação Física como disciplinar escolar e, em especial, dos sentidos de professor, aluno e organização dos conteúdos da mesma. Assim, por meio do Portal de Periódicos da CAPES²², pude selecionar revistas de classificação *Qualis* A1, A2, B1 e B2 nos últimos doze anos, na área de Educação e de Educação Física. Dentre os periódicos selecionados, coletei artigos que continham a expressão ‘*Educação Física e séries iniciais*’. Neles, busquei abordagens que privilegiavam a atuação da Educação Física na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino

²² Webqualis. Disponível em <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>. Último acesso em 12 de abril de 2013.

Fundamental. Após a coleta, pude encontrar vinte e um artigos em variadas revistas científicas, conforme mostra a tabela abaixo:

PERIÓDICOS	QUALIS	EDUCAÇÃO FÍSICA E SÉRIES INICIAIS
Educar em revista - UFPR	B2	2
Motriz: Revista de Educação Física (Online)	A2	2
Movimento - UFRGS (Porto Alegre. Online)	A2	3
Pensar a prática – UFG	B2	4
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	B2	1
Revista Brasileira de Ciências do esporte	B1	5
Revista da Educação Física - UEM	B2	4
Fonte: Periódico CAPES.		21

No eixo temático proposto, tais textos versavam sobre diversas questões a respeito da inserção da disciplina escolar Educação Física tanto na Educação Infantil²³ quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental²⁴. Em meio a essa variedade, pude identificar os seguintes objetivos: a importância pedagógica da inserção de um professor de Educação Física na Educação Infantil (CAVALARO & MULLER, 2009); a compreensão das professoras regentes sobre a Educação Física como prática pedagógica (FALKENBACH, 2006); os objetivos propostos pela disciplina e a sistematização de conteúdos de Educação Física em ambos os segmentos (COSTA & OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2005; KAWASHIMA, SOUZA & FERREIRA, 2009; SILVA, DAGOSTIN & NUNEZ, 2009); a formação profissional, os objetivos e a prática pedagógica dos professores que trabalham com Educação Física nas séries iniciais (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003); discussões acadêmicas e aspectos legais sobre a atuação do professor de Educação Física nestes segmentos em questão (PINTO, 2001; PEREIRA, NISTA-PICCOLO & SANTOS, 2009); as representações sociais que os professores possuem

²³ Ayoub, 2005; Silva, 2005; Cavalaro & Muller, 2009; Costa & Oliveira, 2002; Falkenbach; Drexler; Werle, 2006; Falkenbach, 2006; Lacerda & Costa, 2012; Mello *et al*, 2012; Nunes & Neto, 2011; Pinto, 2001; Sayão, 2002; Richter; Gonçalves; Vaz, 2011; Richter & Vaz, 2005, 2010; Rodrigues & Figueiredo, 2011; Silva & Pinheiro, 2002; Soares, 2002.

²⁴ Etchepare; Pereira; Zinn, 2003; Kawashima; Souza; Ferreira, 2009; Pereira; Nista-Piccolo; Santos, 2009; Silva; Dagostin; Nunez, 2009.

sobre Educação Física na Educação Infantil e a sua construção identitária (MELLO *et al.*, 2012; RODRIGUES & FIGUEIREDO, 2011); a formação dos graduandos em Educação Física e sua intervenção na Educação Infantil (AYOUB, 2005; FALKENBACH, 2006; LACERDA & COSTA, 2012); análise da prática curricular de um docente na Educação Infantil, assim como sua atuação cotidiana (NUNES & NETO, 2011); o esporte enquanto conteúdo de ensino pensando para a Educação Infantil (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011); a educação do corpo e as práticas corporais nestes segmentos (RICHTER & VAZ, 2005 e 2010; SAYÃO, 2002); a Educação Física como participante da construção da Educação Infantil como campo de construção de conhecimento (SILVA & PINHEIRO, 2002); a presença da Educação Física na educação infantil e sua interface com a Pedagogia de Projetos (SOARES, 2002).

Propondo analisar os textos pela ótica das teorizações do discurso, em diálogo com Foucault (2010), entendo os textos acadêmicos como espaços discursivos nos quais múltiplas articulações vêm sendo sócio-historicamente produzidas, em processos de significação permanentes, visando a prevalência de certos sentidos em detrimento de outros. Assim, penso que identificar nesses escritos os sentidos dados à Educação Física e, por conseguinte, verificar o que está ‘na ordem’ – assim como o que está ‘fora da ordem’ – do discurso nessa disciplina escolar é de grande relevância para compreender os complexos processos que produzem sentidos predominantes para e sobre a área.

Conforme abordado no primeiro capítulo, a perspectiva discursiva descortina o poder como “instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” (MACHADO, 1998, p. X). Isso porque não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. O poder por esta ótica, portanto, produz saber (MOREIRA, 2005b). Sendo assim, as práticas discursivas são atravessadas por poderes que controlam e regulam a produção de discursos recorrentemente. No caso específico desse trabalho, percebo o quanto os discursos sobre quem *está* e quem

não está mais bem preparado para ensinar Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental são produzidos em meio à relações de poder que nos regulam – professores generalistas e professores especialistas – pessoal e profissionalmente.

Do ponto de vista metodológico, os trabalhos supracitados são percebidos como superfícies textuais nas quais o que nos interessa é aquilo que foi dito. Afinal, conforme Sommer (2007) defende, não foi a minha intenção buscar um determinado significado subjacente à materialidade. Nessa perspectiva, os discursos têm um sentido a partir da sua exterioridade, o que metodologicamente me impediu de “extrair dos textos o que é *mesmo* que os sujeitos dos discursos queriam dizer” (SOMMER, 2007, p. 59, *grifo do autor*). O objetivo foi, portanto, operar sobre os ditos e sobre a superfície dos textos, uma vez que o epicentro da problemática não está “no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais” (FOUCAULT, 2010, p. 193). Até porque, para Sommer (2007), uma visão foucaultiana de discurso:

Rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado (...). Nesses termos, rejeita-se todo um conjunto de pressupostos linguísticos que têm implicado o estabelecimento da noção de discurso como realizações da fala de um sujeito produtor de significados (SOMMER, 2007, p. 58).

2.1) INVESTIGANDO OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Investigando a produção acadêmica selecionada, percebi, inicialmente, que 81% dos trabalhos versam sobre a Educação Física na Educação Infantil, enquanto apenas 19% se referem ao tema nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal produção é indicativa de um maior movimento de produção de sentidos de Educação Física na Educação Infantil em relação às séries iniciais, gerando significados que, em uma abordagem foucaultiana, estão na “ordem do discurso” acadêmico. Mas, afinal, que discursos são esses e com quem eles dialogam?

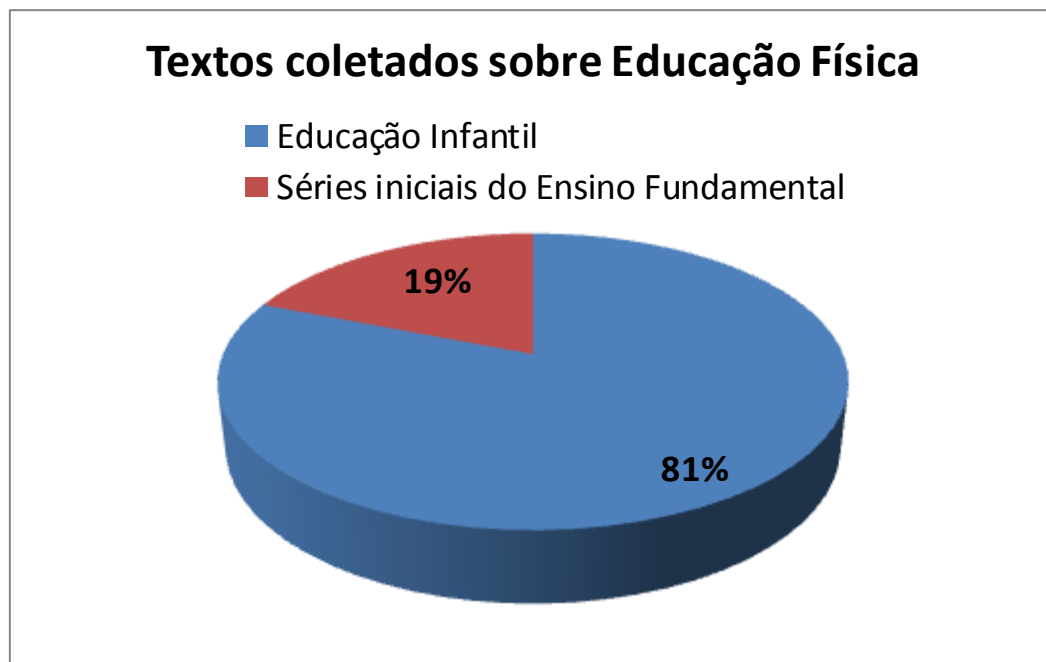


Gráfico 1: Quantitativo de textos coletados de acordo com o segmento de ensino.

Na análise realizada, pude evidenciar uma espécie de ‘sintonia’ entre os diversos textos selecionados, que convergem na produção de discursos críticos às abordagens consideradas conservadoras da Educação Física escolar. Esses discursos críticos²⁵ (GHIRALDELLI JR., 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992), no entanto, são elaborados em meio aos próprios discursos que combatem – o *médico-higienista ou biológica*²⁶ (MEDINA, 1989; GHIRALDELLI JR, 1992; CASTELLANNI FILHO, 1988); o *militarista*²⁷ (BRACHT, 1989; BRACHT & MELLO, 1992); o *biopsicológico*²⁸ e *desportivo*²⁹ (BRACHT, 1989) –, produzindo sentidos ‘híbridos’ para o que hoje conhecemos como Educação Física escolar.

²⁵ Intentam a formação do corpo cidadão, crítico, autônomo e politizado.

²⁶ Enfatizava a busca do corpo saudável, com bons hábitos higiênicos e livre de doenças.

²⁷ Seu principal objetivo era a constituição do corpo disciplinado, submetido a ordens, apto física e moralmente. Neste caso, a Educação Física era seletiva, eliminando aqueles que eram considerados inaptos para a sua prática.

²⁸ Reforçada principalmente pela incorporação dos discursos da Psicomotricidade, o qual destaca o aspecto psicomotor do desenvolvimento do corpo, em articulação com o cognitivo e o afetivo (SOARES, 1990).

²⁹ Nesta, privilegia-se o corpo forte, rápido, ágil, vencedor e, acima de tudo, competitivo. Assim, como a tendência militarista, a Educação Física selecionava os alunos considerados mais aptos a praticar os esportes.

Compreendendo, assim, que a disciplina escolar Educação Física é uma espécie de ‘amalgama’ dos discursos anteriormente mencionados, interessa-me menos investigar as relações entre autores e produção acadêmica e mais os sentidos que circulam e vêm se tornando predominantes. De acordo com Jaehn & Ferreira (2012, p. 262), isso significa operar com o seguinte deslocamento:

O sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico.

Nessa perspectiva, interessa-me, igualmente, investigar os vinte e um textos da produção acadêmica já destacada como superfícies textuais que me permitem produzir “uma *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2010, p. 30, *grifos do autor*), ao invés de encaixá-los em categorias de análise já consagradas na área. Para realizar essa tarefa, optei por descrever os discursos sobre a Educação Física escolar a partir do que ele *é* e do que ele *não é*, percebendo as congruências e as desarmonias existentes entre os discursos acadêmicos.

2.2) O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NÃO É?

Destacando enunciados sobre o que *não deve ser* a Educação Física escolar, os textos investigados cotejam possibilidades ditas ‘inovadoras’ com uma Educação Física considerada ‘retrógrada’ e ‘conservadora’. São censurados, por exemplo, gestos técnicos e uma concepção de corpo instrumentalizada, mecânica e reprodutora de uma cultura dominante. Nesse contexto, os discursos críticos produzidos visam a “ultrapassar a lógica instrumental que vem sendo debatida em nossa área já há algum tempo” (LACERDA & COSTA, 2012, p. 328).

Posso afirmar que os discursos acadêmicos aqui investigados não

‘enxergam’ mais certas abordagens – que eram legítimas no passado – como pertencentes à disciplina escolar Educação Física no presente. Isso porque, por meio de sua comunidade discursiva³⁰ e das relações de poder que se estabelecem, outros significados têm sido ‘autorizados’ e outros regimes de verdade têm sido produzidos. Nesse movimento, os discursos críticos são construídos visando a uma Educação Física escolar mais ‘atualizada’. Assim, ainda que possamos identificar variadas concepções ou tendências (LÜDORF, 2003), todas têm “em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, tecnicista, fruto de uma etapa recente da disciplina que durou até o final da década de 1970” (SOARES, 2002, p. 21). Todo esse processo gera uma série de interdições na Educação Física escolar, ensinando-nos o que está em desacordo com o debate atual sobre a área.

2.2.1) Interdições de determinadas abordagens

Quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para *adquirir* coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até *acertar* (SAYÃO, 2002, p. 58, *grifos da autora*).

Exemplificada pela citação acima, a abordagem denominada desenvolvimentista³¹ se tornou, nos discursos acadêmicos, uma das

³⁰ Recorro a este termo para me aproximar das considerações sobre conhecimento disciplinar feita por Thomas Popkewitz (1997), já que para Ivor Goodson usa-se o termo comunidades disciplinares.

³¹ Pautada em autores como Tani (1987), Tani *et al* (1988) e Manoel (1994), a referida abordagem é caracterizada pelo explícito direcionamento a crianças de quatro a

tendências superadas discursivamente. Sua concepção voltada para a aprendizagem motora, a fim de melhorar e promover o desenvolvimento motor é alvo de inúmeras críticas, combatendo o que já esteve estabelecido como Educação Física escolar. Observe, por exemplo:

A Educação Física da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Florianópolis aparece marcada por uma série de (in)definições, seja quanto à presença dessa disciplina na Educação Infantil, seu papel e seus programas de ação, seja no que diz respeito a teorias, a concepções e a diretrizes seguidas. Estas, inicialmente, estavam ancoradas nas Ciências Biológicas ou em abordagens desenvolvimentistas, tal como o discurso da Psicomotricidade, para posteriormente encontrar um referencial histórico-crítico e depois uma Pedagogia da Infância (RICHTER & VAZ, 2010, p. 54).

Essa “série de (in)definições” da Educação Física escolar resulta em uma espécie de confusão teórica, na qual se mesclam variadas tendências que devem ser ‘ultrapassadas’ pelas abordagens histórico-críticas e da Pedagogia da Infância. No que se referem ao desenvolvimentismo, os discursos voltam-se contra perspectivas nas quais a “intenção de instrumentalização do movimento humano persiste, o que mantém um entendimento reducionista dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano” (SILVA & PINHEIRO, 2002, p. 51), tais como os aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento, todos em uma visão instrumental de conteúdos (PINTO, 2001). Mais do que isso, “essa instrumentalização não faz frente às abordagens funcionalistas de corpo, homem, educação e sociedade (...)” (SILVA & PINHEIRO, 2002, p. 51).

quatorze anos. Os autores dessa abordagem advogam pela ideia de que o movimento é o principal meio e fim da educação física (BRASIL/MEC, 1998). Nessa abordagem, a função da educação física não é contribuir para o processo de alfabetização, raciocínio lógico-matemático e tampouco buscar a solução dos problemas sociais do país (DARIDO, 2003).

Igualmente suplantada, a abordagem recreacionista³² torna-se, na produção acadêmica investigada, alvo de severas críticas sobre sua utilização dentro da Educação Física escolar. Ainda que vista como mera “ocupação do tempo e do espaço na escola”, assumindo um caráter “compensatório” (SOARES, 2002, p. 23), inúmeras pesquisas indicam a sua forte influência, assim como uma prática regular da mesma nas aulas de Educação Física (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003; FALKENBACH, DREXLER & WERLE, 2006). Sendo constantemente “questionada quanto a sua forma de trabalho” (MARCELLINO *apud* FALKENBACH; DREXLER; WERLE, 2006, p. 95), a abordagem recreacionista é questionada por uma ausência de qualquer perspectiva pedagógica para as atividades escolares. Afinal, “quando se fala em recreação, remetemo-nos ao tempo em que a Educação Física, principalmente destinada às crianças, era baseada no objetivo da recreação apenas, tendo como referência a psicomotricidade” (LACERDA & COSTA, 2012, p. 335).

A psicomotricidade³³ é a terceira abordagem que não se enquadra mais no discurso acadêmico que constitui a Educação Física escolar. Apesar de receber, a partir da década de 1970³⁴, fortes influências de estudos como os do francês Jean Le Bouch (DARIDO, 2003), a Educação

³² A Recreação tem como princípio os alunos decidirem o que vão fazer na aula, escolhendo as atividades e a forma como querem praticá-las. O papel do professor se restringe a oferecer o material e a controlar o tempo. Praticamente não existe intervenção por parte do docente. Esse modelo não é defendido de maneira aberta por professores, estudiosos ou acadêmicos, no entanto é bastante representativo no contexto escolar em qualquer que seja a fase de escolarização, em especial na educação infantil (DARIDO, 2003).

³³ Na Psicomotricidade, o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio ou como instrumento que é preciso educar, dominar e treinar. Nela o envolvimento da Educação física é com o desenvolvimento da criança, com a busca pela formação integral, onde os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores são entrelaçados de forma harmoniosa. Assim, a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo (DARIDO, 2003).

³⁴ O discurso da Psicomotricidade no âmbito da Educação Física ganha impulso tanto pela ida de professores brasileiros ao exterior como pela vinda ao Brasil do Dr. J. Le Bouch em 1978 para ministrar um curso de Psicomotricidade e dirigido especialmente para professores de Educação Física das universidades brasileiras. É neste período também que crescem as publicações sobre o assunto como a tradução, para o português de autores como o próprio J. Le Bouch, J. Chazaud, P. Vayer, Lapierre e Aucouturier (SOARES, 1996).

Física escolar que foi produzida em meio a essa abordagem recebe duras críticas. A principal delas consiste em supor que a mesma não possui conteúdos próprios, sendo encarada apenas como um meio para a aquisição de outros conhecimentos, colaborando com as demais disciplinas escolares como, por exemplo, a Matemática, a Língua Portuguesa e as Ciências. Nesse movimento, assim como nas abordagens desenvolvimentista e recreacionista, também a tendência psicomotora acaba sendo considerada como:

Uma concepção de Educação Infantil compensatória, ou seja, um entendimento de que a creche ou a pré-escola são instituições cuja função precípua é compensar as deficiências culturais e do próprio desenvolvimento (físico e intelectual). (...) Nessa ótica, o movimento ora é tratado como meio de descarga de energias retidas ou frustrações acumuladas, ora como base do desenvolvimento cognitivo, precisando assim ser estimulado, ora como uma forma de apurar as habilidades motoras, que, segundo as teorias da aprendizagem motora, devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade (SILVA & PINHEIRO, 2002, p. 50).

A ingerência do discurso da Psicomotricidade sobre a Educação Física escolar é percebida como oriunda da Psicologia do Desenvolvimento (SAYÃO, 1999). Afinal, a primeira tem ocupado um espaço 'oferecido' pela segunda nos currículos dos cursos de Pedagogia, como destacam Cavalaro & Muller (2009, p. 245, *grifo das autoras*) ao indicarem que “uma das únicas disciplinas que trabalham o conhecimento sobre *movimento* é a Psicologia da Educação I que vê esse saber através da abordagem Psicomotricista”. Nesse contexto, a Psicomotricidade produz uma noção de “movimento” com significados distintos daqueles que informam o curso de Educação Física, no qual se estuda a mesma “nos seus aspectos: fisiológicos, psicológicos, cultural, social, biológico, educacional, desenvolvimentista, entre outros” (CAVALARO & MULLER,

2009, p. 245), considerando mais ‘completos’ e ‘verdadeiros’.

O discurso da Psicomotricidade sofre críticas no que se refere tanto ao seu uso na escola quanto na formação de professores. Afinal, a sua forte notabilidade “principalmente pela via das práticas psicomotoras” (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011, p. 193) legitima a Educação Física na Educação Infantil e também no curso de Pedagogia. Ela, inclusive, chega a ser confundida com a própria Educação Física em ambos os níveis de ensino, substituindo o próprio sentido dessa área disciplinar na escola e na universidade (CAVALARO & MULLER, 2009). Especificamente, no caso da formação de professores no curso de Pedagogia, surgem questões relacionadas ao modo como a Educação Física – pelo viés da Psicomotricidade – vêm contribuindo para pensar a própria criança. Isso tem sido feito por meio da elaboração de metodologias de ensino³⁵ que buscam suprir certas ausências que as crianças possam ter, uma vez que “não são vistas por aquilo que elas fazem mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade” (SAYÃO, 2002, p. 59).

A predominância desse discurso determinou uma espécie de “sintomatologia de doença na Pedagogia e na Educação Física quando presente na Educação Infantil e nas séries iniciais nas escolas” (SAYÃO, 2002, p. 59). Nesse contexto, aspectos como:

Laterabilidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio... tornaram-se conteúdos da Educação Física ou do *domínio psicomotor* na Educação Infantil [...] criando uma subárea que agregaria Psicologia à Motricidade, ou melhor, *domínio cognitivo e domínio psicomotor* (SAYÃO, 1999, p. 50, *grifos da autora*).

Entendo, portanto, que os discursos dominantes sobre o que *não é* a Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental são elaborados em meio à interdição dessas três

³⁵ Exemplificado pela utilização de jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação (SAYÃO, 2002, p. 59).

abordagens – a desenvolvimentista, a recreacionista e a psicomotora –, “vigorando em sessões semanais sob o domínio dos ponteiros do relógio que anunciam, de forma um tanto arbitrária, os minutos destinados às “coisas” do corpo” (RICHTER & VAZ, 2010, p. 66). Nesse movimento:

Recreação [é] entendida como compensação de energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas; **Psicomotricidade** como instrumental e reparação para as atividades ‘futuras’ – a alfabetização – ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no ‘espontaneísmo’; **Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado à Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas do ‘futuro’ (SAYÃO *apud* SILVA & PINHEIRO, 2002, p. 50, *grifos da autora*).

Tais interdições no discurso acadêmico produzem outros sentidos para a Educação Física escolar, elaborados em meio a questionamentos como: “seria possível desenvolvermos um trabalho corporal (...) que pudesse diferenciar-se da psicomotricidade e buscar outros enfoques? Seria possível construirmos um trabalho que não reforçasse alguns papéis tradicionalmente assumidos pela Educação Física escolar?” (AYOUB, 2005, p. 150). Mais do que tentar responder a essas perguntas, minha intenção no presente capítulo é problematizar os confrontos existentes por significar a Educação Física escolar. Neles, a análise das interdições das abordagens desenvolvimentista, recreacionista e psicomotora evidencia a força desses discursos que, embora ‘superados’, precisam ser recorrentemente reafirmados, na produção acadêmica investigada, como aquilo que a Educação Física escolar *não* é.

Nesse contexto, deixar à margem determinadas abordagens significa, também, produzir um ‘olhar’ para o currículo da formação de

professores que avalia e hierarquiza os conteúdos de ensino em meio a um repertório mais amplo da disciplina escolar. Assim, quando os discursos elaborados pela comunidade disciplinar da Educação Física tecem críticas a certas abordagens presentes nos cursos de Pedagogia, eles ajudam a interditar a própria formação de tais profissionais, regulando-os em termos de uma ‘incapacidade’ dos mesmos para lecionar a temática na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, como veremos no Capítulo 3, tais tendências informam, de modo significativo, a matriz curricular do curso investigado.

‘Alimentada’ pelas interdições, a Educação Física escolar prossegue se definindo por aquilo que ela *não é*. Outro aspecto que reforça esse processo de atribuição de sentido pela negação e que tem sido comumente explorado nos artigos acadêmicos é o modo como são produzidos discursos que questionam a posição que a disciplina escolar tem ocupado na hierarquia curricular. Nessa direção, destaco aquilo que a comunidade disciplinar tem produzido acerca do que *não pode* ser considerado função e o que *não deve* ser entendido como responsabilidade da Educação Física escolar. Tais entendimentos também a significam pela negação, por aquilo que ela *não é*, indicando-me o que está fora da ordem desse discurso acadêmico.

Nos diversos artigos investigados, a ‘marginalização’ da disciplina escolar de seus conhecimentos (RICHTER & VAZ, 2010; MELLO *et al.*, 2012) é abordada em meio a uma série de críticas. Elas versam sobre a forma como a Educação Física escolar é gerida pelas instituições de ensino, sua função pedagógica e seu caráter superficial, alheio à sistematização, além de seu formato curricular ‘livre’, aspectos que geram conflitos na área e interditam determinadas ações. Afinal:

É justamente nas brechas que se abrem (ou que abrimos) que temos conseguido realizar propostas de Educação Física que não se curvem à hegemonia do esporte, ao *rola bola*, ao *laissez faire* (ou *abandono pedagógico*), ao *momento do parque*, ao *momento do corpo*, entre tantos outros equívocos que têm

acompanhado as práticas educativas na Educação Física (AYOUB, 2005, p. 145-146, *grifos da autora*).

O uso da aula de Educação Física como um tempo livre para o movimento e a diversão, como uma maneira de extravasar as 'energias', como uma espécie de 'ferramenta' para auxiliar as demais disciplinas escolares, como uma forma de ocupar um espaço vazio na grade curricular ou como um momento de descanso para as professoras regentes (NUNES & NETO, 2011; FALKENBACH, DREXLER & WERLE, 2006; MELLO *et al.*, 2012) é veementemente condenável e refutável nos discursos acadêmicos, conforme as citações abaixo:

Em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como *muleta* para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças *liberem as energias* e se aquietem nos momentos considerados importantes (LACERDA & COSTA, 2012, p. 329, *grifos das autoras*).

De forma geral, ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a Educação Física *dá uma mãozinha* aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais. (RICHTER & VAZ, 2005, p. 80, *grifos dos autores*).

A inserção da Educação Física não foi pensada numa dimensão de trabalho colaborativo entre profissionais e crianças, mas num modelo que garantisse a rotina e a forma escolar. Essas e outras discussões nos estimulam a colocar esse modelo de Educação Infantil em análise (NUNES & NETO, 2011, p. 7).

Em meio a tantas negações, os discursos produzidos na [e que produzem a] comunidade disciplinar surgem como indicativos das disputas de poder que se dão no âmbito de uma educação na qual se privilegia o binômio mente/intelecto em detrimento do corpo/movimento. Nesse contexto, a Educação Física escolar luta para alcançar um lugar de notabilidade e prestígio, elaborando sentidos que a identifiquem com componentes curriculares com maior *status* no ambiente escolar.

Nesse movimento, os discursos que produzem a Educação Física escolar de certo modo ‘diluem’ o que seria a sua especificidade. Vale destacar aqueles relacionados à dominação dos corpos no ambiente escolar. Afinal, a preocupação em apresentar posições contrárias à doutrinação, subordinação e passividade corporal é notória, todas nutridas por versões ‘inovadoras’ da Educação Física escolar. Tais versões, no entanto, são elaboradas em meio a discursos que a aproximam de outros componentes curriculares, uma vez que a linguagem corporal não é um tema exclusivo da disciplina escolar Educação Física, embora seja a sua especificidade (AYOUB, 2005). Para Ayoub (2005, p. 151, *grifo da autora*), por exemplo, “tomá-la como *propriedade* da Educação Física seguramente acentuará velhas dicotomias da nossa tradição racionalista ocidental”. Isso significa que “a linguagem corporal deve ser utilizada em outros momentos educativos, principalmente para evitar que as crianças fiquem grudadas às carteiras escolares como se estivessem sendo moldadas” (LACERDA & COSTA, 2012, p. 329).

Noto, portanto, uma preocupação com “um olhar sobre o corpo para além das aulas de Educação Física” (RICHTER & VAZ, 2005, p. 85). Em tal perspectiva, pensar o corpo não como uma responsabilidade exclusiva da Educação Física, mas como um tema que perpassa todo o currículo escolar, significa possuir uma visão ‘progressista’ sobre a questão, entrando em harmonia com o discurso acadêmico. Pensá-lo desta maneira seria ultrapassar ‘velhas’ visões de educação

fundamentadas, por exemplo, em um currículo fechado e compartimentado.

Assim, ainda que a história das práticas corporais não necessariamente seja vista como sinônimo da história da Educação Física (SOUZA JUNIOR & GALVÃO, 2005, p. 405), reconheço uma centralidade desse debate na constituição da Educação Física escolar. É o corpo que foi construído pelo que se diz a seu respeito, pelo conjunto das formulações que participam das lutas em torno de significá-lo no âmbito escolar. Desse processo participam vários 'responsáveis', o que inclui a Educação Física, nas disputas com outros componentes curriculares.

2.3) E O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA É?

Ratificamos que as práticas da cultura corporal são (...) a especificidade pedagógica e a contribuição da EF como área de conhecimento escolar. Portanto, através das aulas de EF as crianças devem participar como sujeito sócio-histórico produtor de cultura, de modo que a intencionalidade pedagógica deve compor o trabalho do professor de EF (LACERDA & COSTA, 2012, p. 328).

Penso que a citação anterior, de algum modo, sintetiza a noção hoje preponderante no que se refere ao ensino da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual gira em torno da "cultura corporal" que forma a especificidade dessa área do conhecimento escolar como formadora da criança "como sujeito sócio-histórico produtor de cultura" (LACERDA & COSTA, 2012, p. 328). Tal perspectiva se alinha com concepções de cunho histórico-crítico que alimentaram, mais recentemente, a área da Educação Física, refutando todas as outras abordagens, consideradas conservadoras e tradicionais.

Dessas concepções, aquela que, de forma mais marcante, tem estado na ordem desse discurso acadêmico é a denominada crítico-

superadora³⁶, perspectiva que traz consigo o seguinte desafio:

Realizar propostas (...) que fossem diferentes dos papéis tradicionalmente assumidos pela Educação Física no âmbito da Educação Infantil, que considerassem as crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais e que levassem em conta a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos (AYOUB, 2005, p. 150).

Sobre os temas a serem abordados nessa perspectiva, é recorrente o interesse pela questão da “cultura corporal” (AYOUB, 2005; SILVA, 2005; SILVA, DAGOSTIN & NUNEZ, 2009; SILVA & PINHEIRO, 2002; CAVALARO & MULLER, 2009; ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003), sendo “reconhecida como um avanço teórico-metodológico da área” (SILVA, 2005, p. 128). Nesse contexto, é enfatizada a sua dimensão sócio-histórica, além da responsabilidade que os professores possuem como mediadores no processo de apropriação do acervo de formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal como linguagem (AYOUB, 2005). Observe os trechos a seguir:

Essa concepção defende uma abordagem que destaca o papel da **cultura** e do contexto histórico na formação humana e ao mesmo tempo indica referências didático-metodológicas consistentes para a ação pedagógica. Nela a Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular, cujo objeto de estudo é a expressão corporal entendida como uma forma de linguagem social e historicamente construída (SILVA, 2005, p. 128, *grifo meu*).

³⁶ Conforme afirma Darido (2003), esta abordagem possui representantes nas principais universidades do país, assim como apresenta inúmeras publicações na área, embora receba críticas quanto à sua aplicabilidade e a falta de propostas pedagógicas. Segundo a autora, a crítico-superadora defende a Educação Física como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, ancorado no discurso da justiça social e baseado no marxismo e neomarxismo.

A falta de profissionais qualificados para trabalhar a **cultura corporal** de movimento desde as séries iniciais faz com que os alunos que ingressam na quinta série só queiram jogar bola, pois para eles Educação Física é isso (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003, p. 64, *grifo meu*).

Parecer-nos-á mais do que justificável que essa área pode e deve contribuir para o repensar do corpo, do movimento e da **cultura corporal** da criança pequena na creche e na pré-escola. Seria essa contribuição uma forma de contrariar os índices que apontam para a parca reflexão acerca dessa temática na educação infantil e na própria Educação Física (SILVA E PINHEIRO, 2002, p. 54, *grifo meu*).

Contrapondo sentidos sobre o que *é* e o que *não é* a Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, é recorrente a produção de uma dicotomia que contrapõe um ensino ‘antigo’ e, conseqüentemente, conservador e desinteressante, a um ‘novo’ ensino, uma vez que progressista e interessante. Tal construção permite articular as ‘tradicionais’ abordagens da área com as formas de disciplinarização do conhecimento escolar, uma vez que ambas tornariam o ensino fragmentado e desinteressante, aspecto que seria ‘combatido’ pelas abordagens críticas, mais politizadas e assumindo a criança como sujeito sócio-histórico e, portanto, como produtora de cultura.

Todavia, existem discursos que refutam tal associação, percebendo as abordagens críticas como vagas e um tanto abstratas quando comparadas às abordagens ditas ‘tradicionais’. Nessa perspectiva, embora essas últimas estejam ‘fora’ do discurso acadêmico – construindo hoje, de certo modo, o que a Educação Física *não é* –, elas são vistas como possuidora de conteúdos mais claramente definidos. É o caso, por exemplo, de uma explícita preocupação com o movimento, com o objetivo de aprender e adquirir habilidades motoras e as valências

físicas. Para Tani (1991, p. 65), por exemplo, a perspectiva crítica:

Ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si, transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com frequência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político-partidário, sem propostas reais de programa de Educação Física, têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo.

Em meio a esse debate, que coloca em diálogo as abordagens 'tradicionais' e 'críticas' da Educação Física, são produzidos sentidos de corpo que o colocam ora como biológico, ora como cultural. Afinal, ainda que a abordagem psicomotora seja a responsável por receber grande parte das críticas de cunho acadêmico, ela só ganhou espaço na área devido justamente às "insuficiências na Educação Física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo" (LE BOUCH, 1986 *apud* DARIDO, 2003, p. 13). Ou seja, mesmo que estejamos valorizando um sentido de corpo que aposta na multiplicidade de dimensões e no seu caráter sócio-histórico, ele também é produzido em meio ao seu aspecto biológico, visando o aprendizado pelo movimento, a aquisição de habilidades motoras básicas e a resolução de dificuldades psicomotoras. É esta relação binária que constitui o corpo da Educação Física escolar que abordo a seguir.

2.4) ENTRE O 'VELHO' E O 'NOVO': A EDUCAÇÃO FÍSICA EM MEIO A DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Nas seções anteriores, busquei expor os dois polos de um par binário que se contrapõem e, simultaneamente, constituem a Educação Física escolar. Em um dos extremos desse polo, temos as concepções ditas 'tradicionais', pautadas em abordagens biologizantes e que, portanto, não enxergam o corpo como produtor de cultura, sendo visto de

forma instrumentalizada, reprodutora, mecânica e isento de funções emancipatórias. No outro extremo desse mesmo polo, identifico discursos que se aproximam das concepções 'críticas' na Educação e, conseqüentemente, abordam o corpo na sua interface com a cultura, ganhando vulto a expressão 'cultura corporal'³⁷ no âmbito da área.

Tal problematização é construída a partir das leituras de Popkewitz (2001) e Ferreira (2013), autores que, em diálogo com Michel Foucault, pensam a construção de pares binários, respectivamente, nos discursos dos professores e no discursos acadêmicos. De acordo com Popkewitz (2001, p. 48, *grifos do autor*), "a estrutura dos binários não parece constituída de separações, mas de um contínuo de valores em que um lado é privilegiado, à medida que o conjunto *cria* o que é *bom* e normal." Assumindo essa perspectiva, percebo os discursos acadêmicos sobre a Educação Física escolar em meio a um par binário que define o corpo, simultaneamente, como biológico e como cultura, 'criando' o que é 'bom' e 'normal', o que está em harmonia com o discurso da área. Isso significa que, embora o corpo biológico esteja minimizado nesse discurso acadêmico, ele ajuda a construir, na relação com o corpo cultural, o corpo como o objeto de estudo da Educação Física.

Assim, de um lado desse binarismo, temos discursos sobre o corpo que privilegiam a aquisição de habilidades motoras, de valências físicas e de gestos técnicos, uma vez que:

A prática do movimento nas séries iniciais é um caminho para que a criança compreenda melhor suas habilidades e consiga adaptá-las a outras atividades dentro e fora da escola. (...) Não se pode negar a importância de o aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano; desta forma a escola, enquanto meio educacional, é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois ela será determinante

³⁷ Principalmente a partir da obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, elaborado por um Coletivo de autores (1992).

no processo de desenvolvimento da criança (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003, p. 59).

Nesse movimento, a Educação Física passa a assumir o corpo e o movimento como os principais eixos da sua atuação, uma vez que:

O mais importante para a criança é a vivência da motricidade, a oportunidade de realizar diferentes movimentos – portanto, uma atividade que possibilita ao aluno tocar diversas vezes na bola ou executar de várias maneiras um movimento é muito mais importante que ficar esperando para jogar ou apenas repetir o que lhe é imposto. Assim, o contato com situações diferentes (bolas, espaços, tempos, pessoas, ambientes) favorece uma riqueza de experiências e, conseqüentemente, a ampliação do acervo motor do educando (PEREIRA, NISTA-PICCOLO & SANTOS, 2009, p. 344).

Do outro lado desse par binário, no entanto, o corpo cultural surge com força, propondo contrapor os aspectos motores com ideias relacionadas à linguagem corporal e à valorização da autonomia, criticidade e expressividade. Os conhecimentos escolares da Educação Física passam a ser compreendidos, então, como responsáveis por:

Considerar a fatuidade de apresentar às crianças a diversidade de movimentos e materiais historicamente criados e culturalmente desenvolvidos que integram o acervo das práticas corporais, uma vez que, em se tratando de educação (inclusive a infantil), cabe aos professores promover situações pedagógicas intencionais e favorecer experiências formativas que envolvam a expressão das múltiplas linguagens, que incluam formas de se relacionar consigo mesmos, com o outro, com os materiais, com os tempos e os espaços e, sobretudo, que as aproximem das produções culturais (RICHTER, GONÇALVES & VAZ. 2011, p. 192).

Assim, os discursos que produzem a especificidade da Educação Física escolar assumem a centralidade da perspectiva cultural. Afinal:

A busca por uma Educação Física autônoma e reconhecida em sua essência por toda a comunidade escolar e da sociedade em geral, não apenas na contribuição para despertar talentos esportivos ou como a disciplina “mais legal da escola”, mas como um conjunto de aprendizagens sobre a cultura corporal de movimento que tradicionalmente nossa área pode proporcionar à formação do cidadão (KAWASHIMA, SOUZA & FERREIRA, 2009, p. 467).

Nesse movimento, o corpo – como o reconhecido objeto de estudo da Educação Física – é parcialmente ‘censurado’ para dar lugar a um ‘outro’ corpo, menos biológico e mais cultural, mas que ainda não consegue “romper com práticas ainda hoje hegemônicas na Educação Física” (RICHTER & VAZ, 2005, p. 79) e se consolidar de maneira interventiva no ambiente escolar. Afinal, a assunção completa do corpo cultural possibilita que outros agentes possam abordá-lo, não sendo propriedade exclusiva e perdendo a especificidade da Educação Física (AYOUB, 2005; RICHTER & VAZ, 2010; LACERDA & COSTA, 2012).

Entretanto, como disse anteriormente, o par binário se constitui em um movimento que, ao invés de separar, cria um contínuo entre os polos. Assim, embora os dois polos do binarismo produzam dois corpos – o biológico e o cultural –, existe um movimento que busca manter o corpo como objeto da Educação Física, chancelando o seu lugar na escola. Para realizar essa tarefa, o corpo que é ensinado na escola encontra-se entrelaçado com noções de professor, de aluno e de organização dos conteúdos a serem ensinados. É sobre elas que me detenho nas próximas seções, ressaltando que as mesmas surgem, nas produções acadêmicas investigadas, tanto pela presença quanto pela ausência de certos termos e palavras, indicando-me o que se encontra hoje

‘apropriado’ a ser dito sobre a Educação Física, em especial sobre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.5) SOBRE O PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Um primeiro discurso que constitui o ensino da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental refere-se à legitimidade de quem pode ou deve ter essa responsabilidade. É notório perceber que, nas produções investigadas, esta questão está constantemente em pauta, mesmo quando o objetivo do artigo é outro. Além disso, ainda que certos estudos abordem este tema diretamente, com a intenção de problematizar este cenário, a discussão sobre o tema surge, também, de maneira indireta. São recorrentes, portanto, os discursos que representam vozes³⁸ da área da Educação Física, defendendo o professor ‘especialista’ como o responsável por ministrar aulas nesses níveis de ensino, conforme os exemplos a seguir:

Expressão e consequência da experiência formativa, várias pesquisas demonstram que a prática pedagógica dos professores de educação infantil e séries iniciais pautam-se pelo desprezo às questões relativas à experiência motora e lúdica e pelo uso instrumental do brinquedo e da brincadeira. Impossibilitados de apreender o valor do jogo, da brincadeira e do movimento como suportes da cultura da infância (e, por que não dizer, como elementos expulsos da cultura dos adultos?), os futuros professores têm suas competências parciais enquanto mediadores culturais (PINTO, 2001, p. 141-142).

³⁸ Tal posição tem sido igualmente defendida por entidades como o Conselho Regional de Educação Física do Rio de Janeiro (CREF1) e o Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Rio de Janeiro (SINPEF-Rio). Tramita, inclusive, no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 7830/2010, apensado ao PL 4398/2008, que obriga uma mudança no Art. 26, § 3º da LDB (9394/96). Esta modificação faria com que a referida disciplina escolar fosse ministrada, exclusivamente, por um professor ‘especialista’ habilitado em licenciatura em Educação Física.

Antes de estabelecer que os professores polivalentes são os responsáveis pelas aulas de Educação Física, a Prefeitura de Santo André deveria atentar para a falta de competências do professor polivalente para essa função, pois, minimamente, poderia propor capacitações, visto que esses docentes não participaram de um curso específico na área. Não obstante, a dificuldade, e a falta de conhecimentos e de instrumentalização dos polivalentes para o trato com as aulas de Educação Física não se devem apenas à falta de incentivo da Prefeitura do Município, mas, na mesma proporção, à falta de empenho dos docentes. Ora, se sei que minha função vai além de minhas competências, devo conduzir-me a novas informações, a fim de sanar essas dificuldades e melhor atender meu aluno (PEREIRA, NISTA-PICCOLO & SANTOS, 2009, p. 349).

Sua presença na escola, automaticamente, refletiria o cumprimento do horário dessas aulas e não mais que elas ocorressem apenas quando o professor polivalente tivesse tempo, ao passo que o professor de Educação Física precisará cumprir sua carga horária na escola (PEREIRA, NISTA-PICCOLO & SANTOS, 2009, p. 349).

A falta de competência dos professores generalistas é discursivamente utilizada como a principal justificativa em favor dos especialistas, uma vez que os primeiros são vistos como portadores de uma precária formação profissional na Pedagogia, sendo considerada superficial e reducionista no que tange ao ensino da Educação Física (AYOUB, 2005). Tal posicionamento certamente suscita discussões em torno de como as comunidades disciplinares têm lutado por ampliar os seus espaços de atuação profissional, o que inclui a produção de discursos acerca de quem tem maior competência para ministrar aulas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse debate, no entanto, é curioso perceber que nem todos os discursos

mostram-se favoráveis à atuação do professor especialista. É possível reconhecer, também, discursos que caminham em outra direção, demonstrando que esse é um tema bastante polêmico, o que gera “inúmeras discussões que caminham tanto no sentido da defesa da presença de especialistas no âmbito da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade quanto no sentido inverso” (AYOUB, 2005, p. 144).

Os discursos contra a presença de especialistas nessa etapa da Educação Básica reafirmam a preocupação de assumir já na Educação Infantil um “modelo “escolarizante”, organizado em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança, acentuando ainda mais tais dicotomias” (AYOUB, 2005, p. 144). Tal fragmentação do conhecimento suscita, como consequência, uma redução do fazer pedagógico da Educação Física, colocando a disciplina escolar em uma posição veementemente criticada, fora do discurso acadêmico: “uma atividade eminentemente prática, destituída de saberes e possibilidades de reflexão” (DEBORTOLI, LINHALES & VAGO 2001/2002 *apud* LACERDA & COSTA, 2012). Em outro discurso, observo posicionamentos ainda mais explícitos sobre o assunto:

A educação dirigida a crianças de zero a seis anos pressupõe, portanto, uma abordagem educacional não-fragmentada em áreas de conhecimento (educação física, artes, alfabetização etc.), na qual não tem sentido a existência de especialistas nesta ou naquela área nem tampouco a sistematização de conhecimentos pela criança (PINTO, 2001, p. 145).

Além da preocupação com a fragmentação do ensino, vê-se também “um histórico de distorções e de carência pedagógica na área da educação física na educação infantil”, causadas pelos “cursos de formação dos professores de educação física, mais especificamente nas exíguas práticas desta área na educação infantil” (FALKENBACH, DREXLER & WERLE, 2006, p. 81). Sobre essa questão, no entanto, os

discursos são mais sutis do que aqueles que criticam a formação dos professores pedagogos, enfatizando, por exemplo, que “muitos professores de Educação Física tiveram pouca orientação sobre o assunto” (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003, p. 65). Além disso, algumas produções destacam o quanto “é lamentável que muitas escolas considerem desnecessária a presença de professores formados em Educação Física para orientar a prática de atividades físicas com crianças” (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003, p. 65). Assim, enquanto a primeira citação evoca um sujeito oculto – que não é o professor de Educação Física – como o ‘culpado’ pela falta de orientação e a má formação profissional, na segunda citação as palavras são de pesar, de lamento, de algo inconcebível feito por terceiros e que precisaria ser ‘consertado’. Mas se os discursos da área reconhecem essa fragilidade na formação profissional de ambos os profissionais, por que apoiar o licenciado em Educação Física para ministrar tais aulas? Em meio a tal problemática, observo a produção de um discurso corporativista oriundo de um grupo social que ritualiza, qualifica e fixa sua fala e suas funções para os sujeitos que falam (FOUCAULT, 2010).

Há outros discursos, porém, que buscam um consenso na questão, afirmando que “o problema não está na atuação dos diversos profissionais na Educação Infantil, mas sim em concepções de trabalho pedagógico que geralmente fragmentam as funções de uns e outros, isolando cada um em seu campo” (LACERDA & COSTA, 2012, p. 330). Assim, por mais que sejam elaborados sentidos que atestam a fraqueza do curso de Pedagogia no que tange ao ensino da Educação Física – já que no referido curso, geralmente, não existem disciplinas próprias que trabalhem o estudo do movimento e do corpo –, o mais importante é que haja um ambiente de troca entre ambos os professores atuantes na Educação Infantil (CAVALARO & MULLER, 2009). Só assim:

A possibilidade da formação permanente desses profissionais, a troca constante de experiências e o relato das práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os professores e os outros

profissionais que atuam nas instituições infantis, viabilizando a reflexão constante da docência (CAVALARO & MULLER, 2009, p. 248).

Identifico, portanto, discursos que convergem para a defesa de um trabalho integrado entre o professor especialista em Educação Física e a professora regente, por mais que esta situação possa esboçar um cenário fragmentário, um modelo ‘escolarizante’ e disciplinar (CAVALARO & MULLER, 2009). Tal convergência, porém, não impede e/ou neutraliza as disputas em torno das relações entre saber e poder. Afinal, por mais que no/sobre o ambiente escolar sejam produzidos discursos que valorizem a troca de experiências, a inserção de um professor de Educação Física nesse cenário o torna responsável por esse saber, ‘incapacitando’ os demais. Nesse contexto, os discursos produzidos reafirmam a autoridade do referido ‘especialista’, conferindo-lhe poder e *status* profissional.

2.6) SOBRE O ALUNO DESSE NÍVEL DE ENSINO

De acordo com Sommer (2007), em diálogo com Foucault (2010), o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está ‘na ordem do discurso’. Nesta perspectiva, em que nem sempre os discursos são ditos e exteriorizados por meio das palavras, as ausências também indicam posicionamentos. Além disso, as interdições suscitam, por meio do poder nas produções discursivas, controlar e regular o não dito. Deste modo, analisar as interdições de determinadas palavras permite esclarecer quais os sentidos que estão fora do discurso, sendo censurados por vozes capazes de predominar certos sentidos da Educação Física escolar.

É o que acontece, por exemplo, com a palavra ‘aluno’, que não é muito utilizada nas produções investigadas. Em seu lugar, é constantemente empregado o termo ‘criança’, uma vez que a “bibliografia recente salienta que a educação e o cuidado em ambientes educacionais de 0 a 6 anos devem estar voltados à *criança* e não ao *aluno*” (RICHTER & VAZ, 2005, p. 90), com o intuito de refutar os padrões escolarizantes

que regem os segmentos iniciais da educação básica (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011). Tal perspectiva, portanto, ao associar o termo aluno às críticas que têm sido feitas à organização escolar, opta por interditá-lo em favor de sentidos que valorizam, explicitamente, a criança como um sujeito histórico produtor de cultura. Assim, as abordagens predominantes da Educação Física para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme analisadas anteriormente, também comungam da seguinte noção:

Expressão corporal como linguagem será mediado o processo de sociabilização das crianças na busca da apreensão autônoma e crítica da realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado e aprofundado no âmbito da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES *apud* LACERDA & COSTA, 2012, p. 329).

Ou seja, a criança produzida nesses discursos acadêmicos afeiçoa-se ao anunciado papel da Educação Física escolar, uma vez que ambas preconizam um lidar pedagógico mais ‘inovador’ e ‘atualizado’, observando aquele que aprende de forma mais ampla e holística:

Como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais (SAYÃO, 2002, p. 59).

A ideia de um sujeito sócio-histórico, produtor de cultura, está diretamente associada ao sentido de criança nos discursos empregados: “a Educação Infantil tem sido desafiada a pautar a sua intervenção pedagógica no sentido de compreender a criança como um sujeito histórico, localizado culturalmente” (SILVA, 2005, p. 128), “uma concepção de criança como um ser histórico, produtor e (re)criador cultural” (PINTO, 2001, p. 138), e “a Educação Infantil como espaço e tempo de promoção de experiências pedagógicas intencionais que podem

favorecer formas de relação e aproximação das crianças com as produções culturais da humanidade” (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011, p. 185). Percebo, portanto, que a interdição da palavra ‘aluno’ está condizente com as intenções mais progressistas e críticas que a Educação Física visa a produzir na escola. Nesse caso, a opção pelo termo criança se ‘enquadra’ melhor em uma ordem do discurso que almeja propor essa Educação Física de cunho crítico e transformador.

2.7) SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Assim como no que expus anteriormente acerca do aluno, a abordagem dos conteúdos da Educação Física para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental está mais fortemente baseada nas ausências. O próprio termo ‘conteúdo’ é regularmente ‘interditado’ nas produções acadêmicas, e o mesmo parece pouco definido e abstrato, uma vez que, de modo geral, não se encontra de forma clara quais conteúdos devem ser abordados na disciplina escolar. Apesar disso, percebo que os discursos veiculados consideram a cultura corporal como conteúdo predominante da Educação Física escolar.

Como já afirmado, as produções de caráter mais crítico destacam a importância do sujeito como produtor de cultura, responsável sócio-historicamente pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e transformadora. A partir daí, jogos, brincadeiras e esportes são formas associadas à produção cultural e, nesses casos, surgem como meios e procedimentos utilizados pela disciplina escolar Educação Física. Os conteúdos são selecionados, então, de modo a atender a tais procedimentos: a “importância do jogo e do brinquedo” (PINTO, 2001; SILVA, 2005); “o uso do movimento”, percebendo-o como sinônimo de Educação Física (COSTA & OLIVEIRA, 2002); o valor da “brincadeira, da autonomia e da expressividade” (SAYÃO, 2002); o uso de “Pedagogia de Projetos” como norteadora de um trabalho inovador e integrado (SOARES, 2002); o “desenvolvimento de habilidades, da interação, da socialização e do brincar” (FALKENBACH, DREXLER & WERLE, 2006).

Tais conteúdos explicitam um conjunto de habilidades a serem conquistados pelos alunos, como nos exemplos a seguir:

Para Soares e colaboradores (1992), através da expressão corporal como linguagem será mediado o processo de sociabilização das crianças na busca da apreensão autônoma e crítica da realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado e aprofundado no âmbito da cultura corporal (LACERDA & COSTA, 2012, p. 329).

Oportunizar o diálogo por meio do encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, experimentação, análise crítica e valorização das variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade para que os educandos e educandas possam reafirmar ou desconstruir sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras (NEIRA, 2007 *apud* RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011, p. 188).

A opção por conteúdos discursivamente vinculados a essas habilidades me permite dialogar com Sommer (2007), autor que considera o quanto os ideais de autonomia, criticidade e cidadania tem sido notadamente identificados com o magistério. Este panorama também é problematizado em outros trabalhos, tais como o de Vilela³⁹ (2012, p. 33), que também identifica discursos sobre conteúdos de ensino como:

Mesclados às habilidades que devem ser conquistadas pelos alunos, dando uma menor importância à função de ensino do professor. Tais habilidades reportam aos ideais de autonomia e de criticidade, os quais reverberam facilmente na ordem do discurso escolar.

Além dela, Bartholo, Soares e Salgado (2011, p. 210) identificaram

³⁹ A referida autora faz parte do mesmo grupo de pesquisa que participo (NEC/UFRJ), investigando os discursos sobre o ensino da Geografia presentes no Guia dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011). Em seu estudo, ela tem trabalhado pelo mesmo olhar metodológico que esta dissertação se propõe.

por meio de análise de pesquisas no que tange à Educação Física “finalidades mais amplas da educação e da escola. A formação para a cidadania e valores como socialização, respeito e cooperação aparecem como sendo o objetivo de qualquer aula.” E ainda concluíram:

Na narrativa dos professores o que parece importar não é o aprendizado específico do esporte ou das atividades corporais, mas sim os valores que podem ser socializados através desse tipo de prática ou de qualquer outra. Com isso, as intervenções pedagógicas secundarizam o ensino das técnicas esportivas e dão lugar a experiências socializantes e recreativas que se aproximam do *laissez-faire* (BARTHOLO, SOARES; SALGADO, 2011, p. 210).

Embora não sejam posicionamentos majoritários, é possível também encontrar discursos preocupados em sistematizar conteúdos (COSTA & OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2005; KAWASHIMA, SOUZA & FERREIRA, 2009; SILVA; DAGOSTIN; NUNEZ, 2009). Essas sistematizações surgem como formas de organizar e de tabular os conteúdos a serem adquiridos pela disciplina escolar Educação Física, justificando a “sua existência e permanência na grade curricular da escola” (KAWASHIMA, SOUZA & FERREIRA, 2009, p. 458). Mais do que isso, organizar conteúdos permite contribuir “para torná-la mais próxima da dinâmica da cultura escolar e assim contribuir para o seu reconhecimento entre os docentes, alunos, diretores, coordenadores, pais” (KAWASHIMA, SOUZA & FERREIRA, 2009, p. 458). Nesses momentos, a sistematização explicita conteúdos de ensino que se pretendem ‘autorizados’, com vistas a proporcionar notabilidade e respaldo para a área da Educação Física no âmbito escolar.

Assim, por mais que determinados autores se associem a uma ordem discursiva que almeja questionar uma Educação Física ‘antiga’, nas disputas por significá-la e ampliar o seu *status* na escola, os discursos recorrem ao ‘antigo’ e sistematizam conteúdos, uma ação

pedagógica considerada, por vezes, conservadora e escolarizante. Neste momento, essas ações deixam de ser interditas e passam a definir o que é e o que *deve ser* ensinado de Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os conteúdos, nesse contexto, são preenchidos de significados e deixam de ser interditados. É possível entender de forma mais clara o que o professor deve ensinar, conforme os três exemplos a seguir:

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>A ginástica como prática pessoal e coletiva.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento das próprias possibilidades de ação corporal. - A exploração dos desafios que o ambiente natural e social proporcionam. - A exploração de materiais formais e alternativos. - Relações sociais: responsabilizar-se pela própria segurança e a dos colegas, ... Identificação e verbalização de sensações afetivas/cinestésicas; sentido de convivência social com suas regras e com os valores que estas envolvem. - Vivenciar formas combinadas de diferentes movimentos ginásticos. 	Ações corporais básicas na ginástica. Saltos livres em diversos níveis e eixos corporais. Equilíbrios em diversos planos. Rolamentos. Giros. Balançar com diversos materiais. Formas mais complexas combinando os movimentos básicos.

Tabela 1 – Exemplo de sistematização de conteúdos (SILVA, 2005).

4ª série do ensino fundamental (5º ano)

1º Bimestre

Conteúdos **Procedimentais:** CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: sensibilização corporal: noções de corpo; imagem, contato e consciência corporal; jogos com vendas. Noções de fisiologia do exercício – batimentos cardíacos antes e após a atividade física; sensações físicas proporcionadas pelo exercício. JOGOS: Jogos de regras (regras simples e complexas): criação e modificação de regras pelos alunos; estafetas e jogos de estratégia e jogos com vendas.

Conteúdos Conceituais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: Conceituação e conscientização do termo Educação Física. O que é corpo? Noções de corpo indissociável e influências culturais. Aula temática: saúde, obesidade e sedentarismo. JOGOS: diferenças entre jogo e esporte: criação de jogos de regras.

Conteúdos Atitudinais: Organização, cooperação, respeito a regras, tomada de decisão em grupo, autonomia, construção de regras, respeito ao corpo.

2º Bimestre

Conteúdos **Procedimentais:** ESPORTE: elementos comuns aos jogos coletivos: passe, recepção e drible. Passes do handebol, basquetebol e futsal; drible do handebol e basquetebol. Sistemas de ataque e defesa comuns aos jogos coletivos: igualdade e superioridade numérica no ataque; criação de jogos com igualdade numérica; marcação individual e mini-jogos com curinga; funções táticas: ataque, meio campo e defesa. JOGOS: jogos de salão: dama, xadrez, dominó, etc.; mini-campeonatos.

Conteúdos Conceituais: ESPORTE: Esporte de alto-nível e mídia – influência da TV na nossa vida. Evento esportivo do ano: acompanhamento de jogos das diversas modalidades esportivas; história do evento; levantamento das propagandas de produtos relacionadas ao evento esportivo.

Conteúdos Atitudinais: Organização, cooperação, construção de regras, tomada de decisão, autonomia, resolução de problemas, criatividade.

3º Bimestre

Conteúdos **Procedimentais:** BRINCADEIRAS POPULARES: Criação de novas brincadeiras populares segundo temas atuais. Brinquedos populares: criação e vivências. LUTAS: Elementos comuns as lutas - equilíbrio e

desequilíbrio, quedas e golpes, capoeira (vivência), noções de Karatê e/ou judô. ESPORTE: Atividades de fundamentação dos esportes: desarmar, driblar, fintar, antecipar, cabecear, passar, finalizar e conduzir. Iniciação ao handebol: noções de regras, posicionamento, progressão, ataque e defesa. Iniciação ao futsal: fundamentos básicos.

Conteúdos Conceituais: CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO: Aula temática: inteligências múltiplas. BRINCADEIRAS POPULARES: Folclore - o que são brincadeiras populares? LUTAS: Contextualização das lutas.

Conteúdos Atitudinais: Organização, cooperação, respeito a regras, auto-estima, tomada de decisão, criatividade, atitudes nas lutas, respeito ao adversário, colega e corpo.

4º Bimestre

Conteúdos **Procedimentais:** ATIVIDADES RÍTMICAS: Ritmo (lento e rápido): noções de planos baixo, médio e alto; criação de coreografias simples, danças circulares e vivência de ginásticas de academia; danças folclóricas regionais e brasileiras. JOGOS: Jogos pré-desportivos: jogos cooperativos. Jogos preparatórios para o handebol, basquetebol e futsal. ESPORTE: Iniciação ao voleibol: voleibol adaptado. Esporte inclusivo: terceira Idade - voleibol adaptado.

Conteúdos Conceituais: ESPORTE: Esporte na terceira idade. ATIVIDADES RÍTMICAS: Danças existentes no Brasil.

Conteúdos Atitudinais: Cooperação, respeito a regras, autonomia, tomada de decisão, tomada de consciência da prática e resolução de problemas.

Tabela 2 – Exemplo de sistematização de conteúdos (KAWASHIMA, SOUZA & FERREIRA, 2009).

Educação Infantil - Planejamento BIMESTRAL	
Componente Curricular: Educação Física	
Série: Jardim I	
1º Bimestre	
Objetivo do Componente Curricular: Explorar e vivenciar a motricidade por meio das ações lúdicas a fim de estimular o desenvolvimento infantil em atividades individuais e coletivas.	
Núcleo	CONTEUDOS
1	<p>Explorar os movimentos andar, correr e rastejar com variações na execução e na direção.</p> <p>Explorar o movimento empurrar com as duas mãos em diferentes direções.</p> <p>Explorar o movimento balançar com os braços, em várias direções, e a cabeça.</p> <p>Vivenciar os movimentos de lançar com uma e duas mãos e de receber com variações.</p> <p>Explorar as possibilidades de execução do chute.</p> <p>Experimentar a combinação entre os movimentos andar e chutar e correr e chutar.</p> <p>Reconhecer a si mesmo, no todo e em partes.</p> <p>Estimular a execução dos movimentos com os lados direito e esquerdo do corpo.</p> <p>Reconhecer e controlar pontos de equilíbrio com apoios variados.</p> <p>Reproduzir ações motoras observadas.</p> <p>Identificar objetos pelo toque.</p>
2	<p>1.1 Movimento locomotor: Andar: na ponta do pé; no calcanhar; Correr: para frente; em zigue-zag; Rastejar: em decúbito ventral para frente, para trás e lateralmente.</p> <p>1.2 Movimento não-locomotor: Empurrar: com as duas mãos para frente; com as duas mãos para cima.</p> <p>1.3 Movimento manipulativo: Balançar: os braços para a frente e para trás e a cabeça.</p> <p>1.4 Coordenação visomotora: Lançar: com uma mão para frente; com as duas mãos para frente; Receber: com as duas mãos no chão; com as duas mãos quicada.</p> <p>1.5 Coordenação óculo-pedal: Chutar: com a ponta do pé; com o objeto parado.</p> <p>1.6 Combinações: Andar e chutar; correr e saltar.</p> <p>1.7 Estrutura corporal: Reconhecimento do corpo, nomeando e apontando partes solicitadas.</p> <p>1.8 Lateralidade: Lançar com a mão direita e esquerda.</p> <p>1.9 Equilíbrio: Equilíbrio estático sobre um ou dois apoios.</p> <p>1.11 Percepção visual: Danças, ginástica, mímica, imitação.</p> <p>1.12 Percepção tátil: Objetos variados.</p>
3	<p>2.1 Jogos simbólicos/faz-de-conta.</p> <p>3.1 Brincadeiras cantadas: com representação original.</p> <p>3.2 Cantigas de roda: com representação original.</p> <p>3.3 Expressão corporal: mímicas e imitações.</p>
4	<p>4.1 Noções básicas de higiene do corpo.</p>

Tabela 3 – Exemplo de sistematização de conteúdos (COSTA & OLIVEIRA, 2002).

Quando autores operam com sentidos que estão fora da ordem do discurso acadêmico da Educação Física escolar, é mister perceber que tais discursos conseguem se aproximar e explicitar mais facilmente quais devem ser os conteúdos para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neles, o desenvolvimento das habilidades motoras, o lúdico e a recreação aparecem regularmente como conteúdos a serem ministrados (ETCHEPARE, PEREIRA & ZINN, 2003). Refletir sobre uma educação mais progressista e romper com o ‘antigo’ indica, então, distanciar-se desses sentidos atribuídos aos conteúdos de ensino.

Ainda que o termo conteúdo seja objeto de crítica e/ou esteja interdito, percebo o quanto os esportes ainda aparecem de forma preponderante (CAPARROZ, 2001). Embora a área tenha passado por diversas mudanças com “a ampliação das discussões e a elaboração de novas propostas quanto a objetivos, abordagens e conteúdos” (SILVA, DAGOSTIN & NUNEZ, 2009, p. 592), esportes coletivos tradicionais – como o futebol, o voleibol, o handebol e o basquetebol – ainda são predominantes na maioria das aulas. Tal conclusão recoloca em discussão, constantemente, o uso dos esportes na Educação Física escolar, evidenciando o quanto a forte influência deste nas escolas brasileiras é objeto de crítica no que se refere à escolha dos conteúdos de ensino.

As críticas acerca dos esportes questionam que esses não acabam por “limitar as possibilidades existentes da manifestação da cultura corporal nas aulas de Educação Física” (SILVA, DAGOSTIN & NUNEZ, 2009, p. 594). Deste modo, posso dizer que os esportes, como conteúdos de ensino, aparecem contidos no discurso escolar, uma vez que nos remetem a uma Educação Física ‘tradicional’, disciplinar e que traz consigo “valores oriundos do sistema capitalista, apresentando os mesmos princípios de rendimento discriminatório (melhores x piores), privilegiando, assim, o ter em detrimento do ser” (SILVA, DAGOSTIN & NUNEZ, 2009, p. 595).

É recorrente, portanto, o estabelecimento de críticas quanto ao uso

dos esportes nas práticas escolares, que se pautam em um questionamento da preocupação exacerbada com o rendimento e com o espírito competitivo, da seletividade e da conseqüente exclusão que eles proporcionam, da submissão às regras institucionalizadas e, por fim, da sobrepujança e das comparações objetivas (BRACHT, 1999 e 2009; KUNZ, 2009; TABORDA DE OLIVEIRA, OLIVEIRA & VAZ, 2008). Entretanto, quando o fenômeno esportivo é discursivamente problematizado sob outra ótica, evidenciando “aspectos da produção, da transformação e da resignificação das práticas esportivas, considerando o contexto em que elas se realizam, o que inclui uma ampla consideração da cultura como campo de possibilidades” (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011), a visão proposta traz em seu discurso uma perspectiva ‘inovadora’, que se distancia de uma prática meramente procedimental. Neste último caso, os esportes como um conteúdo que sempre obteve grande êxito e aceitação dentro da Educação Física Escolar, embora costumeiramente ausente da Educação Infantil por não ser considerado um conteúdo adequado a este segmento (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011), é posto nesta discussão como um elemento da cultura:

Contribuindo para que, desde cedo, as crianças possam estabelecer uma relação menos danificada com o corpo e com o mundo, por meio da elaboração de formas não convencionais de relação com esse elemento da cultura, passível de ser praticado, experienciado, pensado, recriado e, assim, contribuir para a estruturação de uma nova cultura esportiva no âmbito da Educação Infantil e para além dela. (RICHTER, GONÇALVES & VAZ, 2011, p. 193).

Assim, por mais que o termo ‘cultura’, mesmo sendo constantemente utilizado, não tenha sido definido e problematizado pelos autores, ele qualifica os esportes de forma ‘inovadora’ ao distanciá-los de um caráter tecnicista e reproduzidor. Este novo *modus operandi* de analisar os esportes estaria, portanto, na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2010)

da Educação Física. Podemos entender esta relação entre cultura e esportes como uma articulação entre o dizível e o visível (SOMMER, 2007), uma vez que, ao dizer algo 'novo' sobre os esportes, isto é, sua abordagem como um fenômeno cultural e múltiplo, isso alimenta e produz o que se vê ocorrendo na escola. Entendo, então, em diálogo com Sommer (2007, p. 58), que “os discursos estabelecem hierarquias, distinções”.

Em movimento semelhante, são produzidos discursos que criticam e deslocam do centro a abordagem desenvolvimentista em favor daqueles que defendem a importância da brincadeira para a criança e a valorização de uma cultura infantil. É criticada, assim, a “cultura dos adultos”, exemplificada por atividades que buscam a aquisição de aspectos motores sem quaisquer vínculos com a realidade do aluno, proporcionando a interdição de termos como “desenvolvimento motor” e “habilidade motora”, ambos não mais pertencentes a esta época (SOMMER, 2007). Essas e outras possíveis escolhas e interdições são abordadas no próximo capítulo, cuja proposta principal é analisar os sentidos de Educação Física elaborados em uma formação inicial específica: o curso de Pedagogia da UFRJ.

CAPÍTULO 3

SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRODUZIDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

Neste momento, retomo a discussão levantada nos capítulos anteriores com o objetivo de compreender como sentidos de Educação Física vêm sendo historicamente produzidos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Interessa-me, especialmente, perceber como, nessa instituição de ensino superior, vimos forjando pedagogos que, apesar dos estudos que realizam, não se sentem ‘capazes’ para ensinar Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para realizar essa tarefa, investigo as matrizes curriculares do curso em questão, levantando as disciplinas acadêmicas que veiculam temáticas voltadas para o ensino de Educação Física no período compreendido entre 1992 – momento no qual o currículo do curso abandona as especialidades e se direciona apenas para a docência⁴⁰ (FONSECA, 2008) – e 2008, ano da última reforma curricular do mesmo. A escolha desse período se relaciona, portanto, com um explícito interesse em investigar os sentidos de Educação Física no momento em que o curso da referida instituição se voltou, exclusivamente, para a formação inicial de professores.

Em diálogo com Fonseca (2008), percebo que, desde 1939, ano de criação do curso de Pedagogia da UFRJ⁴¹ na antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi)⁴², seu currículo tem sido construído em meio a embates a fim de legitimar certos discursos em detrimento de outros. Uma discussão recorrente e que tem sido promovida tanto por debates nacionais quanto por demandas locais é a defesa da docência como a

⁴⁰ A partir deste período, o curso de Pedagogia da UFRJ abandonou, no nível de graduação, as habilitações de especialistas em educação voltada para a Administração Escolar, a Orientação Educacional e a Supervisão Escolar.

⁴¹ Através do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939.

⁴² A partir de 1968, pelo Decreto nº 60.455-A de 13 de março de 1967, o curso de Pedagogia era regido pela então criada Faculdade de Educação, pertencente ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (FONSECA, 2008).

identidade 'constitutiva' do pedagogo (FONSECA, 2008; POPPE, 2011). Na instituição investigada, que era “o lócus específico para o ensino e a pesquisa dos assuntos educacionais” (FONSECA, 2008, p. 76), eram ministrados, inicialmente, cursos de Complementação Pedagógica para as diversas Licenciaturas e também a Licenciatura em Pedagogia, com habilitações em Magistério Normal, em Orientação Educacional, em Administração Escolar, em Supervisão Escolar e em Inspeção Escolar. Ainda assim, “desde a sua primeira organização, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, embora também habilitasse o especialista [nas áreas já mencionadas], já trazia a defesa da formação para a docência” (FONSECA, 2008, p. 77).

Por meio de discursos de variados atores sociais como professores, diretores e certas demandas vigentes da época⁴³, o interesse em enfatizar a docência ganhou força, nos anos de 1990, no curso de Pedagogia da UFRJ, em detrimento de outros sentidos para o mesmo. Afinal, conforme afirma Fonseca, (2008, p. 86):

Esse processo de construção deu origem à proposta curricular implantada no início dos anos de 1990, um currículo que trouxe outra concepção para a formação do pedagogo na instituição, ao abandonar formalmente a formação das habilitações de especialistas e cuidar por habilitar apenas o pedagogo docente.

Ainda que minha análise se diferencie daquela que foi produzida em perspectiva crítica por Fonseca (2008), destaco a história do currículo que foi produzida pela autora com vistas a entender o valor que a docência veio adquirindo no curso de Pedagogia da UFRJ. Assim, retomando a perspectiva explorada no primeiro capítulo desse trabalho – que propõe, ao lado de Ferreira (2013b), uma abordagem discursiva para os estudos históricos no campo do Currículo –, percebo as fontes aqui

⁴³ Como o movimento elaborado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que lutava em favor de currículos voltados para a formação de professores, tendo como base profissional a formação para a docência.

investigadas como espaços discursivos voltados para o magistério, produzidos em meio às relações entre saber e poder. Proponho, então, repensar a perspectiva histórica percebendo o currículo como prática de significação, assumindo a não existência de estruturas capazes de fixá-lo de forma definitiva, “mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 16). Nesse movimento, os espaços de contestação e de mudança social passam a ser possíveis por meio da constituição de outros discursos, e não em algum espaço ou estrutura fora do discurso. Afinal, para Foucault (2010), o poder encontra-se capilarizado, não estando localizado e/ou fixado, não devendo, portanto, haver um esforço para combatê-lo. Suas relações não são “simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 263).

Conforme explicitado no Capítulo 1, as questões de poder estão no cerne das problematizações acerca das escolhas curriculares. Nesse trabalho, estou particularmente envolvido na investigação daquilo que conta como disciplina acadêmica sobre a Educação Física escolar na universidade, assim como no estudo daquilo que estamos ‘autorizados’ a ensinar em cada uma delas, nos diferentes momentos históricos. Buscando compreender os sentidos dessa área produzidos na formação de professores em um curso de Pedagogia específico – o da UFRJ –, investigo as suas grades curriculares de 1992 a 2008 percebendo a elaboração de significados para a ‘boa’ e ‘adequada’ Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento daqueles significados considerados ‘maus’ e ‘inadequados’. Tais sentidos tem sido elaborado em meio a um par binário que, como vimos no Capítulo 2, povoa as produções acadêmicas da área e que transita entre o corpo técnico e psicológico e o corpo crítico e culturalizado. Esse é o tema que desenvolvo no presente capítulo.

3.1) APRESENTANDO AS DISCIPLINAS ACADÊMICAS

Tomando as matrizes curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como produções discursivas que constituem o 'real', em um processo no qual certos grupos investem em sentidos particulares de currículo, lutando para dar-lhes status de 'universais', organizo um quadro (Quadro 1) com as disciplinas acadêmicas que entendo produzirem sentidos de Educação Física para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nelas, destaco dez componentes curriculares⁴⁴ que se aproximam da Educação Física como área disciplinar ao longo do período investigado – de 1992 a 2008 –, no qual ocorreram quatro reformas curriculares, listando os seus nomes, as suas ementas e os períodos nas quais elas foram e/ou são oferecidas aos graduandos do curso de Pedagogia em questão.

A análise desse quadro evidencia os discursos que vem sendo produzidos em torno do ensino da Educação Física no curso investigado. Em um primeiro momento, percebo importantes mudanças desde a versão curricular de 1992/1 até a última reforma do curso, cujo currículo entrou em vigor em 2008/1. Afinal, enquanto no programa vigente de 1992/1 a 1993/2 havia apenas dois componentes curriculares voltados para o ensino de temáticas afins à Educação Física como área disciplinar, no programa atual existem cinco disciplinas acadêmicas dialogando com a referida área. Tal aumento, no entanto, não foi acompanhado de um acréscimo de *status* das disciplinas acadêmicas voltadas para o ensino de temáticas afins à Educação Física, uma vez que, ao longo de todo o período estudado, somente dois componentes curriculares foram considerados obrigatórios: a disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”, ministrada no segundo período das versões curriculares de 1992, 1994 e 2004; e a disciplina acadêmica “Linguagem Corporal na Educação”, ministrada no terceiro período na versão curricular atual (2008).

⁴⁴ Para construir esta tabela, baseio-me no nome e na ementa da disciplina.

Quadro 1 – Disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro que se aproximam da Educação Física como área disciplinar.			
PEDAGOGIA (BÁSICO)			PEDAGOGIA
1992/1 a 1993/2	1994/1 a 2004/1	2004/2 em diante Habilitação Curso Normal, Ed. Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental.	2008/1 em diante (CURRÍCULO ATUAL)
<p align="center">2º PERÍODO</p> <p align="center">Crescimento e desenvolvimento biológico e educação Estudo da problemática da educação, em face das peculiaridades do ser em crescimento e desenvolvimento, focalizando-se o crescimento como expressão de saúde e produto da contínua interação organismo-meio.</p>			<p align="center">3º PERÍODO</p> <p align="center">Linguagem corporal na educação Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.</p>
<p align="center">OPTATIVA</p> <p align="center">Educação psicomotora e desenvolvimento Estudo da motricidade na infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico. Discussão dos princípios e das práticas da educação psicomotora.</p>	<p align="center">OPTATIVAS</p> <p align="center">Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau Finalidades e objetivos da educação física no primeiro segmento do 1º Grau. Noções de atividades básicas recomendadas para crianças do pré-escolar a 4ª Série. Acompanhamento e observação de aulas de educação física ministradas por professor licenciado.</p> <p align="center">Educação psicomotora e desenvolvimento Idem à versão curricular de 1992/1 a 1993/2.</p> <p align="center">Oficina de Jogos As diferentes técnicas de apropriação dessas linguagens. Pesquisa das possibilidades da voz e do corpo. Utilização de materiais disponíveis na sala de aula e no ambiente externo. Exploração dos princípios estéticos, dos materiais artísticos e da tradição cultural local na vida cotidiana.</p>		<p align="center">OPTATIVAS</p> <p align="center">Jogos e brincadeiras Importância do brincar no desenvolvimento infantil; o brinquedo como objeto da cultura, o brincar no contexto escolar, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas: questões para a educação, brinquedoteca: organização e funcionamento.</p> <p align="center">Psicomotricidade Idem a 'Educação psicomotora e desenvolvimento'.</p> <p align="center">Educação e gênero Cultura e relações de gênero. O masculino e o feminino nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidade. Relações de gênero na educação. O professor e a construção da identidade de gênero.</p> <p align="center">Educação em saúde Conceitos de Saúde e de Educação em Saúde. Saúde e cidadania. A problemática da saúde no país. Práticas pedagógicas participativas em Educação em Saúde.</p>
Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRJ; Último acesso em 05 de maio de 2013.			

As outras oito disciplinas acadêmicas aqui investigadas aparecem oficialmente listadas como optativas: “Educação psicomotora e desenvolvimento”, presente nas versões curriculares de 1992, 1994, 2004 e que, a partir de 2008 teve seu nome modificado para “Psicomotricidade”; a disciplina “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau” e “Oficina de jogos”, que constavam nas matrizes curriculares de 1994 e 2004; e “Jogos e brincadeiras”, “Educação e gênero” e “Educação em saúde”, disciplinas que fazem parte da matriz curricular vigente (2008).

É conveniente destacar que minha seleção dos dez componentes curriculares destacados no Quadro 1 foi produzida no âmbito dessa pesquisa, não existindo qualquer categorização *a priori* que os definissem como ‘pertencentes ou não’ à Educação Física como área disciplinar. Na análise realizada, defendo que essas disciplinas acadêmicas são criadoras e disseminadoras de discursos que, ainda que não sejam exclusivos, produzem fortemente aquilo que conhecemos como Educação Física escolar. Tais discursos estão explicitados, por exemplo, nos títulos e/ou ementas investigados, fornecendo-me ‘indícios’ das relações entre saber e poder que participam das lutas por significação tanto da Educação Física como área disciplinar quanto do seu ensino na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.2) DISCURSOS PEDAGÓGICOS PRODUTORES DAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS INVESTIGADAS

Nas disciplinas acadêmicas listadas no Quadro 1, circulam múltiplos sentidos de Educação que, embora possam denotar ideias que se afinam mais ou menos com a área da Educação Física, elas certamente participam da elaboração de significados acerca do tema no curso de Pedagogia da UFRJ. Nessa direção, identifiquei três discursos que informam as disciplinas acadêmicas aqui investigadas. Primeiramente, entendo que o discurso pautado pela Psicologia alcança grande importância dentro do referido curso que, historicamente, possui estreita

afinidade com os debates educacionais em âmbito nacional.

Desde a organização da extinta Faculdade Nacional de Filosofia, na década de 1930, na qual o curso de Pedagogia da UFRJ era vinculado, existem indícios da forte presença da Psicologia como área disciplinar. Fonseca⁴⁵ (2008), embora não tenha como seu principal objetivo analisar a força da referida no curso de Pedagogia da instituição, em seu estudo verificou a recorrência de disciplinas acadêmicas que enfatizavam os discursos da Psicologia. De acordo com essa autora, o referido curso “enfatizava o ensino da Psicologia Educacional ao longo dos três anos de duração, disciplina vista àquela época como fundamental para o desempenho de atividades de orientação educacional” (FONSECA, 2008, p. 43). Desde então, em meio a um cotidiano escolar complexo e repleto de variáveis, a Psicologia começa a receber críticas por parte de seu *psicologismo* (LEAL, 2008), negando dimensões econômicas, sociais e políticas que compõem o fenômeno educacional e dando abertura para o pensamento crítico.

O discurso crítico constitui um segundo discurso que invadiu o campo educacional, em especial no país a partir dos anos de 1980, refutando uma visão técnica e conservadora que legitimava a formação de professores. Diferentemente do discurso anterior, do discurso crítico emanam certos sentidos que questionam o papel da educação, da escola e do currículo em uma sociedade capitalista e produtora de desigualdades sociais. Falando sobre os estudos curriculares, Moreira (2010, p. 75) verifica que, ao longo da década de 1980 até o início dos anos de 1990, “ganha força uma literatura pedagógica crítica e implementam-se reformas educacionais (...). As análises de currículo assumem outra perspectiva, refletindo outras influências e outros interesses”.

Durante a década de 1990, observa-se, também, a influência de discussões associadas aos discursos pós-críticos, que desencadearam

⁴⁵ A autora pesquisou o processo de reforma curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em meio a discussões sobre a formação de especialistas em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, e docentes, voltados exclusivamente para a formação de professores.

modificações na forma de se pensar a educação, a escola e o currículo ao trazerem para o centro dos debates a dimensão cultural. Nos estudos pós-estruturais, por exemplo, a “centralidade concedida ao papel da linguagem, chamou a atenção para o caráter construído de nossos artefatos culturais” (MOREIRA, 2010, p. 75). Não é por acaso, portanto, que nos sentidos de Educação Física investigados no Capítulo 2, o corpo cultural vai disputando e ocupando o espaço do corpo biológico.

Investigando as disciplinas acadêmicas selecionadas que compõem as reformas curriculares do curso de Pedagogia da UFRJ, evidencio o quanto esses discursos participaram da elaboração de sentidos sobre o ensino da Educação Física voltado para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Reconheço, portanto, que os sentidos que constituem o curso de Pedagogia são atravessados por múltiplos discursos, dentre os quais se destacam os educacionais e, no caso desse estudo, aqueles advindos da área da Educação Física. Nas próximas seções, abordo a participação de cada um desses discursos na constituição dos sentidos de Educação Física que tem formado, ao longo do tempo, pedagogos e pedagogas no curso da UFRJ.

3.3) DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE PERMANÊNCIAS E INOVAÇÕES

Tomando como base a noção de que o que é entendido como Educação Física no curso de Pedagogia é uma aglutinação de múltiplos sentidos constituídos por variados discursos, percebo como as disciplinas acadêmicas investigadas participam das diferentes matrizes curriculares, posicionando-se frente às disputas mais amplas por significação. Assim, em movimentos que visam a fixação de sentidos em torno do que é e do que *não é* a Educação Física escolar, produzo categorias de análise que me permitem agrupar e reagrupar as fontes de estudo de modo a entender as permanências e as inovações nos currículos do curso.

Um primeiro agrupamento realizado refere-se ao *status* que as

disciplinas acadêmicas descritas no Quadro 1 ocupam nas grades curriculares. Afinal, conforme mencionado anteriormente, dos dez componentes curriculares investigados, apenas dois são considerados obrigatórios e, portanto, indispensáveis para a formação de professores no curso de Pedagogia da UFRJ: a disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”, entre 1992/1 e 2007/2, e a disciplina acadêmica “Linguagem corporal na educação”, que aparece no currículo a partir de 2008/1.

Tal obrigatoriedade, ainda que pequena, já evidencia as disputas em torno da definição de corpo que deve informar o ensino da Educação Física. Afinal, enquanto a ementa da primeira disciplina acadêmica obrigatória destaca a “peculiaridades do ser em crescimento e desenvolvimento”⁴⁶, a ementa da segunda enfatiza o corpo em seus “aspectos históricos, antropológicos e culturais”⁴⁷. Ela evidencia, também, as articulações que os discursos da Educação Física escolar vem produzindo com os do campo educacional. É o caso, por exemplo, da disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”, que possui uma denotação mais instrumentalizada do corpo, como um “produto da contínua interação organismo-meio”⁴⁸. É o caso, também, da disciplina acadêmica “Linguagem corporal na educação”, que dialoga com perspectivas culturalistas ao valorizar o corpo como “disciplina, gênero e sexualidade”, na sua “relação com o outro”, e “o movimento como recurso de prazer, educação e saúde”⁴⁹.

⁴⁶ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1992. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 04 de maio de 2013.

⁴⁷ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Linguagem corporal na educação”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 04 de maio de 2013.

⁴⁸ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1992. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 04 de maio de 2013.

⁴⁹ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Linguagem corporal na educação”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008.

Vale destacar que, embora essas duas disciplinas acadêmicas obrigatórias sejam produzidas por discursos pedagógicos de certo modo antagônicos, os mesmos não são excludentes. Afinal, como desenvolvido no Capítulo 2, ele constituem um par binário em torno do significado do corpo que, antes de se separarem, formam um conjunto de valores nos quais certos discursos passam a ser privilegiados (POPKEWITZ, 2001). Assim, posso dizer que os discursos produzidos e veiculados em “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação” e em “Linguagem corporal em educação”, ao permanecerem obrigatórios, legitimam a importância do corpo e dão um certo [e restrito] sentido a ele. Não é só um sentido de corpo que é legitimado, mas, também, que tipo de corpo os futuros professores irão estar ‘aptos’ a ensinar e perpetuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação” tem a sua permanência reconhecida por estar presente, de forma obrigatória, em três reformas curriculares do curso. Sua importância refere-se, em grande parte, aos discursos psicologizantes que produziram a Educação e, mais especificamente, a formação de professores ao longo do período. Ainda que tais sentidos não tenham desaparecido atualmente, é possível verificar, na reforma implementada em 2008, uma diminuição da força da Psicologia na produção do currículo do curso. Isso aparece, por exemplo, na disciplina acadêmica “Linguagem corporal em educação”, que assume, de forma obrigatória, a responsabilidade sobre um outro corpo na nova matriz curricular, menos biológico e mais cultural.

Ainda no que se refere à disciplina acadêmica “Linguagem corporal em educação”, a única obrigatória no currículo vigente desde 2008, evidencio que somente ela assume centralmente o corpo cultural como o seu objeto de estudo, aspecto que a aproxima da Educação Física como área disciplinar que igualmente disputa essa temática. Além disso, ela é a única que explicita a importância de aulas práticas no documento curricular, enfatizando o uso de “oficinas e laboratórios de exercícios

<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 04 de maio de 2013.

corporais”⁵⁰. Por fim, sua presença se insere no âmbito das disciplinas denominadas ‘Didática da(s)’, sendo o único componente curricular que, além de não explicitar a sua relação com a área da Educação Física, não possui – assim como as Artes – uma didática específica a ser ensinada. Observe o trecho a seguir, extraído do documento da Faculdade de Educação da UFRJ que trata da reformulação⁵¹ do curso de Pedagogia em questão⁵²:

- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- Para atender a essas solicitações, o PPP do Curso de Pedagogia sistematizou as seguintes disciplinas obrigatórias:
- 21- Educação e Comunicação I - EDD 235
 - 22- Alfabetização e Letramento - EDD 350
 - 23- Didática da Língua Portuguesa - EDD 361
 - 24- Didática da Matemática- EDD362
 - 25- Didática das Ciências da Natureza - EDD 176
 - 26- Didática das Ciências Sociais - EDD 175
 - 27- Arte e Educação - EDD 478
 - 28- *Linguagem Corporal na Educação* - EDD 647
 - 29- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil - EDWU11
 - 30- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental - EDW U01

Além das disciplinas obrigatórias, a Psicomotricidade é uma temática que ‘insiste’ em se fixar nos currículos investigados. Embora como componente curricular ela apareça com diferentes denominações,

⁵⁰ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Linguagem corporal na educação}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 2008.

⁵¹ Iniciada em outubro de 2004 e atualizada em novembro 2007.

⁵² FE/UFRJ. Proposta de reformulação do currículo do curso de Pedagogia. 2007 (*grifo meu*).

passando de “Educação psicomotora e desenvolvimento”⁵³ para “Psicomotricidade”⁵⁴, essa temática esteve presente nas quatro reformas curriculares estudadas, com a mesma ementa e bibliografia. Tal ‘insistência’ dá visibilidade e fixa, no currículo investigado, uma abordagem historicamente marcante e presente no campo da Educação Física desde a década de 1970, ‘inovando’ o ensino da área ao trazer uma explícita preocupação com o desenvolvimento da criança, com seus processos cognitivos, afetivos e psicomotores (BARTHOLO, 2007). É nesse movimento que a Psicomotricidade vem ‘preenchendo’ os sentidos desse ensino nos currículos de Pedagogia da UFRJ, a ponto de perceber as disciplinas acadêmicas “Educação psicomotora e desenvolvimento” e “Psicomotricidade” como fortemente vinculadas à Educação Física.

Tal aspecto permite-me evidenciar um processo de predominância de sentidos acerca do ensino da Educação Física que ‘invade’ o curso de Pedagogia da UFRJ. Nesse processo, ao lado de Gabriel & Ferreira (2012, p. 233), entendo que “hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de universal que, por sua vez, se apresenta como de representação impossível”, ou seja, para fixar identidades de forma que as variadas demandas – no caso, as diferentes abordagens existentes na Educação Física – se sintam representadas por uma demanda particular, produzida em torno da Psicomotricidade. Quando esta obtém ‘sucesso’ em gerar um sentido de totalidade sem perder a sua particularidade, ela estabelece uma relação de superioridade com as demais demandas sem suprimir as diferenças internas.

Vale ressaltar que a Psicomotricidade, advinda da Psicologia do desenvolvimento (SAYÃO, 1999) – uma ciência prevalente no Brasil dentro do campo educacional –, se enfraquece na perspectiva crítica e culturalista, conforme analisado pelos discursos acadêmicos no Capítulo

⁵³ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Educação Psicomotora e desenvolvimento”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 04 de maio de 2013.

⁵⁴ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Psicomotricidade”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 04 de maio de 2013.

2, ao ser vista como responsável por um ‘esvaziamento’ de saberes específicos da área disciplinar ou, em outras palavras, de uma identidade da disciplina.

Nas duas reformas curriculares anteriores à de 2008 – isto é, as que produziram currículos vigentes entre 1994/1 e 2004/1 e entre 2004/2 e 2008/1 –, já é possível constatar possíveis ‘novidades’ que buscavam afastar a Educação Física escolar da Psicomotricidade. É o caso das disciplinas acadêmicas “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau” e “Oficina de Jogos”. Nelas, é possível encontrar discursos de ordem progressista que visavam clivar com os anteriores. Afinal, o discurso que refuta a área da Educação Física como eminentemente prática, instrumental e apolítica ganhou força a partir da década de 1980, em paralelo com o advento das teorias críticas no campo do Currículo. A disciplina acadêmica “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau”, único componente curricular (optativo) que faz alusão direta à área no curso de Pedagogia, se insere nesse contexto ao produzir sentidos críticos de Educação Física.

Nos objetivos dessa disciplina acadêmica, busca-se uma compreensão das suas finalidades, a análise do processo de constituição histórica dos conteúdos da Educação Física e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como “compreender o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar e as suas relações com as áreas de conhecimento no contexto escolar”.⁵⁵ Entre os variados verbos infinitivos apresentados nesses objetivos, me despertou surpresa a interdição do verbo “ensinar”. Ou seja, quando é apresentada uma disciplina acadêmica que, de modo explícito, problematiza a Educação Física no curso de Pedagogia, ela não é obrigatória e nem se centra no ensino, um termo que, conforme investigado por Sommer (2007), fica interdito ao ser associado a uma educação tradicional e conteudista. A atuação desta disciplina acadêmica, portanto, valoriza a discussão do seu

⁵⁵ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Princípios da Educação Física aplicadas ao 1º segmento do 1º grau}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 1994.

panorama e a sua finalidade no contexto escolar, além do “acompanhamento e observação de aulas de educação física ministradas por professor licenciado”⁵⁶, aspecto que aparece na ementa exposta pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)⁵⁷, mas não no documento que encontra-se impresso da Faculdade de Educação.

Na disciplina acadêmica “Oficina de Jogos”, também oferecida como optativa nas matrizes de 1994/1 a 2004/1 e de 2004/2 em diante, a ementa registrada explicita uma clara preocupação em se apropriar da linguagem dos jogos como uma manifestação propícia ao uso do corpo e da voz. Tal componente curricular se aproxima de uma perspectiva cultural ao buscar a “exploração dos princípios estáticos, dos materiais artísticos e da tradição cultural local na vida cotidiana”⁵⁸, preocupando-se com as particularidades dos jogos, assim como o seu reconhecimento de expressão de cultura e relevância social para a população. Como vimos no Capítulo 2, a preocupação em valorizar a cultura e entender o indivíduo como produtor cultural tem estado na ordem do discurso acadêmico da e sobre a Educação Física escolar. A exploração da cultura se dá pelo corpo, o que coaduna para o manejo de manifestações tais como o esporte, a dança, o jogo, a brincadeira e a ginástica, todas percebidas como ‘apropriações’ da área da Educação Física.

Assim, enquanto em “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º Segmento do 1º Grau” o termo Educação Física encontra-se explicitado no próprio título da disciplina acadêmica⁵⁹, em componentes curriculares

⁵⁶ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º Segmento do 1º Grau”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1994. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 05 de maio de 2013.

⁵⁷ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º Segmento do 1º Grau”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1994. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 05 de maio de 2013.

⁵⁸ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica Oficina de Jogos. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 1994.

⁵⁹ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º Segmento do 1º Grau”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1994. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

como “Linguagem Corporal na Educação”⁶⁰, “Jogos e Brincadeiras”⁶¹ e “Oficina de Jogos”⁶², embora essa expressão não apareça, seus títulos e ementas explicitam sentidos de ‘corpo’ e de ‘movimento’ que têm sido discursivamente identificados com a Educação Física como área disciplinar. Já em disciplinas acadêmicas como “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”⁶³, “Educação e Gênero”⁶⁴ e “Educação em Saúde”⁶⁵, seus títulos e ementas explicitam sentidos de ‘crescimento’, ‘desenvolvimento biológico’, ‘gênero’, ‘saúde’ e ‘sexualidade’ que podem ser discursivamente associados à Educação Física, ainda que os mesmos estejam sendo mais fortemente disputados com outras áreas disciplinares, não sendo reconhecidos de forma preeminentes como pertencentes à Educação Física escolar.

3.4) SENTIDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS

Conforme anteriormente analisado, certos discursos pedagógicos ressonantes no curso de Pedagogia da UFRJ indicam uma abrangência de interpretações para uma Educação Física que, no bojo deste trabalho, entende-a em meio a noções de corpo advindas da Biologia, da Psicologia e da cultura. Neles, os significantes postos em circulação

⁶⁰ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Linguagem corporal na educação”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

⁶¹ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Jogos e brincadeiras”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

⁶² FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Oficina de Jogos”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1994. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

⁶³ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 1992. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

⁶⁴ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Educação e gênero”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

⁶⁵ FE/UFRJ. Ementa da disciplina acadêmica “Educação em saúde”. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)*. 2008. <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Último acesso: 01 de maio de 2013.

investem em uma Educação Física que ora está na ordem do discurso acadêmico, valorizando a cultura corporal, “alcançando uma quase unanimidade na discussão pedagógica desse campo” (BRACHT, 1999, p. 81), ora se encontra fora do discurso, ancorada em conhecimentos instrumentalizados, voltados para a aptidão física e esportiva.

Entendo que este embate produz uma Educação Física marcadamente conflitante e imbuída de desafios. Afinal, as disciplinas acadêmicas investigadas conversam com perspectivas de ordem técnico-psicologizante, com abordagens críticas e com o culturalismo. É sobre as conversas com cada um desses discursos que me detenho a seguir.

3.4.1) Conversas com o discurso técnico-psicologizante

Ao longo das reformas curriculares, posso afirmar que as disciplinas acadêmicas “Crescimento e desenvolvimento biológico em educação”, “Educação psicomotora e desenvolvimento” e “Psicomotricidade” são as que mais se aproximam deste discurso pedagógico. Em “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”, por exemplo, os sentidos que se aproximam da Educação Física estão presentes quando o objetivo da disciplina aborda a importância de “identificar as necessidades gerais relativas à saúde da criança nas sucessivas etapas evolutivas”⁶⁶. Além disso, a ementa demonstra preocupação em analisar a Educação pela ótica do crescimento e do desenvolvimento humano, uma vez que isto afeta a saúde e o desempenho na educação. Como conteúdo programático, selecionou-se, por exemplo, o estudo da Auxologia⁶⁷ e suas formas de avaliação, fatores que interferem no crescimento e desenvolvimento, tais como, a genética, a fisiologia e o ambiente.

Tais discursos indicam uma necessidade de ligar a educação do indivíduo com a saúde, mostrando que o bem-estar do aluno possibilita

⁶⁶ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica “ Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 1992.

⁶⁷ Entende-se por Auxologia o estudo do crescimento físico da pessoa na infância (do grego “auxano”, que significa “crescer”. O sufixo “-logy” indica “estudo científico”).

uma melhor condição de aprendizagem. Por conta disso, discutir em seu conteúdo programático questões atuais como o “Programa Fome Zero” e a “Merenda Escolar”⁶⁸, assim como temas sobre sexualidade e gravidez na adolescência, colaboram para entender possíveis fracassos escolares. Além disso, no que se refere à bibliografia recomendada, embora não estejam listados autores e/ou livros da Educação Física, a disciplina pauta-se em obras relacionadas à Psicologia e à Biologia, ambas voltadas para a preocupação com o crescimento saudável pensada pela ótica educacional. Deste modo, por mais que não haja referências diretas à disciplina escolar Educação Física, “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação” possui em seus discursos aproximações com os discursos da Educação Física, sendo ressonantes na área em que preza também pelo ‘cuidar’ da saúde e ensinar como é possível adquirir um estilo de vida mais saudável. Conforme considera Bracht (1999, p. 82):

Os argumentos que legitimavam a EF na escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva) não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e educação física, mas, ao que tudo indica, hoje também não na perspectiva conservadora. (...) A revitalização do discurso da promoção da saúde é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a EF na escola.

A sua interface é demonstrada por meio da problematização da saúde e possui alicerces em abordagens históricas da Educação Física, embora essas não estejam hoje alinhadas ao discurso acadêmico da área, que é mais fortemente pautado pela valorização da produção cultural e do aluno como sujeito sócio-histórico. Neste caso, portanto, a disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação” ancora-se em sentidos refutados pelo discurso acadêmico.

Já as disciplinas acadêmicas “Educação psicomotora e desenvolvimento” e “Psicomotricidade” são componentes curriculares que

⁶⁸ Ambos os programas governamentais são expostos como conteúdo programático apenas nas matrizes curriculares de 1994/1 a 2004/1 e de 2004/2 a 2008/1. No formulário da disciplina em 1992, o seu conteúdo programático não é divulgado.

produzem vínculos mais explícitos com a área da Educação Física, chegando a revelar confusões que transformam a Psicomotricidade como um sinônimo dela na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (CAVALARO & MULLER, 2009). Isso aparece quando a motricidade é conceituada “enquanto expressão do desenvolvimento global humano”⁶⁹, em uma ementa que visa o “estudo da motricidade na Infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico”⁷⁰.

Nos formulários de 1994 e de 2004 da disciplina acadêmica “Educação psicomotora e desenvolvimento”, os únicos que apresentam conteúdos programáticos⁷¹, pela primeira vez um componente curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, no período investigado, lista conteúdos presentes também no campo da Educação Física. É o caso, por exemplo, dos itens “esquema corporal”, “lateralização”, “orientação espaço-temporal” e “aprendizagem motora”⁷², que reafirmam uma aguda relação da Psicomotricidade com a área da Educação Física. Próximo a essa abordagem, que confere a estes conteúdos de um ensino uma grande legitimidade, encontra-se o aspecto desenvolvimentista que, como visto no Capítulo 2, tem como proposta central oferecer ao aluno “oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento” (BRACHT, 1999, p. 78), incitando sentidos de Educação Física que dialogam com a perspectiva psicológica.

3.4.2) Conversas com o discurso crítico

Em minha análise do único componente curricular que, de modo explícito, assume seus vínculos com a Educação Física escolar – a

⁶⁹ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Educação Psicomotora e Desenvolvimento}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 1992, 1994 e 2004.

⁷⁰ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Educação Psicomotora e Desenvolvimento}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 1992, 1994 e 2004.

⁷¹ Nos formulários de 1992 e de 2008, os conteúdos não foram divulgados.

⁷² FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Educação Psicomotora e Desenvolvimento}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 1994 e 2004.

disciplina acadêmica “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau” –, evidencio uma predominância de diálogos com discursos críticos que se encontram ‘autorizados’ a serem utilizados pela área. Afinal, os seus conteúdos programáticos e a bibliografia recomendada⁷³ direcionam a discussão para temas e autores de um momento progressista denominado de crítico-superador, já citado no Capítulo 2, que dialoga com perspectivas críticas de cunho marxista, notadamente enraizada na área da Educação Física a partir da década de 1980.

Os sentidos que ecoam nesse discurso crítico-superador são pautados pela negação, expondo, primeiramente, o que ela não é: instrumental e meramente mecânica, voltada para a reprodução de uma cultura dominante de ordem capitalista. Afinal:

Para as teorias progressistas da EF (...), as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é *ventríloqua* dos interesses dominantes (BRACHT, 1999, p. 81, *grifo do autor*).

Posteriormente, após negar uma educação física conservadora, dá-se espaço para discutir questões progressistas, tais como os processos históricos da disciplina e suas problematizações, a transversalidade e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)⁷⁴, clarificando a formação para leituras ampliadas sobre a Educação Física e não mais se limitando a uma concepção reduzida da mesma.

⁷³ Refiro-me a Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1993), Guirardelli Junior (1989), Oliveira (1983), Soares (1994) e Taffarel (1985).

⁷⁴ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau}. In: Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia. Coordenação de Pedagogia. 1994 e 2004.

3.4.3) Conversas com o discurso culturalista

Os diálogos que a Educação Física produz com o discurso culturalista são veiculados nas seguintes disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia da UFRJ: “Oficina de Jogos”, “Linguagem Corporal na Educação”, “Jogos e Brincadeira”, “Educação e Gênero” e “Educação em Saúde”. Embora, em algumas delas tenha obtido apenas a ementa, é possível evidenciar uma explícita preocupação com o tema por meio da presença da palavra ‘cultura’ em expressões como, por exemplo, “o brinquedo como objeto de cultura”⁷⁵, a “cultura e relações de gênero”⁷⁶ e o estudo dos “aspectos históricos, antropológicos e culturais”⁷⁷.

Uma noção contemporânea de cultura vem associada a questões de gênero e de sexualidade, respectivamente, nas disciplinas acadêmicas “Educação e Gênero” e “Educação em Saúde”. Nelas, são produzidos discursos de corpo que dialogam com perspectivas da Educação Física que advogam a abordagem de um corpo cultural, em detrimento do corpo biológico. Esses componentes curriculares podem ser entendidos, portanto, como importantes na desconstrução de uma Educação Física que diferencia o homem e a mulher e suas formas de atuação corporal, compreendendo a masculinidade e a feminilidade como discursos. Isso significa, portanto, que os sentidos de corpo produzidos no curso de Pedagogia da UFRJ produzem, também, sentidos de Educação Física.

Os sentidos de corpo são igualmente alimentados por noções de saúde veiculadas em disciplinas acadêmicas como “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação” e “Educação em Saúde”. No entanto, apenas na segunda a saúde é pensada em perspectiva culturalista, na qual diversas variantes problematizam a temática. Nela,

⁷⁵ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Jogos e Brincadeiras}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 2008.

⁷⁶ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Educação e Gênero}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 2008.

⁷⁷ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Linguagem corporal na educação}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 2008.

existe uma clara preocupação em conceituar o que é ‘saúde’ e o que é ‘educação em saúde’, diferenciando-os de acordo com a perspectiva abordada, seja a “liberal, social-democrática e socialista”⁷⁸.

A disciplina acadêmica “Educação em Saúde” aponta para uma discussão das “práticas pedagógicas de saúde na escola”, suas “metodologias” e “os componentes educativos da ação de saúde”, assim como questões como “sexualidade, violência e doenças infectocontagiosas”⁷⁹. Deste modo, é possível identificar sentidos que se relacionam e produzem a Educação Física escolar, pois, ainda que a saúde não esteja hoje em congruência com o discurso atual, ela é uma temática ‘enraizada’ na área e que participa das disputas por significá-la.

Por fim, a valorização do lúdico para o desenvolvimento infantil está evidenciada na disciplina acadêmica “Jogos e Brincadeira”. O uso de termos como “jogos”, “brincadeiras” e “atividades lúdicas” compõe sentidos da Educação Física escolar. Afinal, nos currículos escolares, tais termos vêm sendo diretamente associados a esta disciplina, uma vez que indicam o uso de atividades práticas e do jogo e o brinquedo como objetos produtores de cultura, uma característica com enfoque cultural que reflete também o que a disciplina acadêmica “Oficina de Jogos” se preocupa. Como vimos no Capítulo 2, o termo cultura está na ordem do discurso acadêmico da Educação Física, uma área que cada vez mais reconhece a importância e coloca no centro de suas reflexões a cultura corporal.

Esses sentidos não estão sendo produzidos e fixados apenas na Educação Física, sendo disputado por diversas outras áreas, ainda que autores defendam que “o ensino da Educação Física se configura como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção” (SOUZA & VAGO, 1997 *apud* BARTHOLO, SOARES &

⁷⁸ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Educação em saúde}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 2008.

⁷⁹ FE/UFRJ. Programa da disciplina acadêmica {Educação em saúde}. In: *Documento com as ementas e programas das disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia*. Coordenação de Pedagogia. 2008.

SALGADO, 2011, p. 207). Em função de tais disputas, autores como Bartholo, Soares & Salgado (2011, p. 207) reconhecem que “a Educação Física contemporânea parece ter dificuldade para demarcar seus conteúdos específicos, objetivos e finalidades”. Ainda que esteja na ordem do discurso, isso dificulta a operacionalização do discurso culturalista, sendo pouco empregado na Educação Infantil e também nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.5) O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PEDAGOGIA DA UFRJ

Por meio dos sentidos que são produzidos e veiculados nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UFRJ, é possível reconhecer aproximações e distanciamentos com os discursos acadêmicos da Educação Física discutidos no Capítulo 2. Posso dizer que disciplinas acadêmicas como “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau”, “Oficina de Jogos”, “Linguagem Corporal na Educação”, “Jogos e Brincadeiras”, “Educação e Gênero” e “Educação em Saúde” elaboram e fazem circular sentidos de corpo, de gênero, de saúde, de jogo, de brinquedo e de brincadeira, entre outros, que se aproximavam de uma Educação Física progressista e atualizada. A utilização e o recorrente interesse na ‘cultura’, assim como sua inserção em objetos próprios da Educação Física como, por exemplo, o jogo, o brinquedo, o movimento e o corpo, são indícios de um movimento favorável à ideias mais inovadoras, assim como analisado nos artigos acadêmicos. Contudo, a oferta quase que exclusiva de disciplinas acadêmicas optativas, que enfrentam grandes dificuldades para se estabelecerem em meio às reformas curriculares investigadas, são aspectos que dificultam a formação inicial dos pedagogos para ministrarem aulas de Educação Física no âmbito escolar.

Nesse contexto, no entanto, evidenciamos que a disciplina acadêmica “Psicomotricidade” sobreviveu ao longo das reformas curriculares investigadas, ainda que, na área da Educação Física, essa não seja uma temática predominante. Ou seja, de certo modo, sentidos

que a área vem condenando têm sido bastante importantes no curso de Pedagogia da UFRJ, fomentando a produção de significados sobre o que é e o que *não é* a Educação Física escolar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o que poderia reafirmar a elaboração de outros sentidos não consegue aglutinar *status* para se manter e seguir adiante, tanto pelo seu desaparecimento na matriz curricular – como é o caso da disciplina “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau” – quanto pela sua difícil implementação em sala de aula ao abordar a questão culturalista, conforme relata autores do campo de Educação Física⁸⁰.

Podemos dizer, então, que, ainda que o curso de Pedagogia ensine temáticas da Educação Física, ele vai, ao mesmo tempo, produzindo significados para a área que possivelmente tornam o graduando ‘inseguro’ para lecionar a disciplina escolar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, com um número reduzido de componentes curriculares em currículos cuja grande permanência é a “Psicomotricidade”, a condição de ‘saber’ dos futuros professores, de certa forma, impede que os pedagogos ministrem aulas de Educação Física, delegando essa difícil tarefa ao professor especialista.

⁸⁰ Sobre isso, além de Bartholo, Soares e Salgado (2011), ver também Bracht (1999) e Taborda de Oliveira (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta dissertação, um trabalho que levanta tantas outras questões e inúmeras novas possibilidades investigativas, não é uma tarefa fácil. Afinal, o próprio problema abordado revela tantos aspectos que fecho esse texto abrindo muitos outros, a serem escritos não apenas por mim, mas pelos inúmeros leitores que se interessam pela temática. Além disso, entendo que o encontro com perspectivas metodológicas diversas – como o que produzi aqui, escolhendo dialogar com Michel Foucault (2010 e 2012) – possibilita maneiras diferenciadas de estudo e, para professores que, como eu, se tornam pesquisadores, influencia a quebra de paradigmas e a renovação das ‘ansiedades’ acadêmicas.

O esforço de elaboração de uma pesquisa “híbrida” (LOPES & MACEDO, 2002; JAEHN & FERREIRA, 2012), que assume uma abordagem discursiva para as investigações curriculares de cunho histórico, me possibilitou a produção de um estudo que revisitou um ‘velho’ objeto, uma inquietação que me acompanha a partir do momento em que ingressei no mercado de trabalho e que foi adensado pelos cursos de especialização que concluí: as disputas entre quem deveria ensinar a temática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que apenas achar respostas para as perguntas que venho carregando, compreendi que esta dissertação possibilitou a abertura de reflexões que não havia ainda refletido, justamente graças aos procedimentos teórico-metodológicos que escolhi adotar.

Particularmente interessado nas relações entre conhecimento e poder, pude partilhar dos atuais interesses do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, investigando os sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ de forma híbrida, assumindo uma abordagem discursiva da História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013b). Nesse movimento, foi possível produzir interessantes diálogos entre autores como Ivor Goodson e Michel

Foucault, entendendo, ao lado de Ferreira (2013b) e do grupo já mencionado, as possibilidades e os limites dessa conversação. Afinal, para a autora, “isso significa assumir a descontinuidade dos acontecimentos investigados, elaborando outras séries por meio de um deslocamento das noções de tempo e de sujeito com as quais vínhamos tradicionalmente operando” (FERREIRA, 2013b, no prelo).

Assim, afastando-me de modelos explicativos que estabelecem relações de causa e efeito e/ou que colocam as estruturas sociais no centro dos debates, pude investigar os sentidos de Educação Física escolar tanto no discurso acadêmico quanto nas reformas curriculares do curso de Pedagogia da UFRJ ocorridas no período entre 1992 e 2008. No primeiro caso, dialoguei com textos da área publicados em revistas qualificadas, buscando perceber o que está na ordem (e o que está fora) do discurso da Educação Física escolar, definindo, no tempo presente, o que ela é e o que ela *não* é, assim como suas versões de professor, aluno e organização dos conteúdos. No segundo caso, centrei a análise em dez disciplinas acadêmicas presentes em quatro matrizes curriculares e que se aproximam da Educação Física como área disciplinar. Nelas, investiguei os referidos sentidos em meio a discursos pedagógicos e àqueles advindos da própria Educação Física, concentrando-me, entre outros aspectos, nas conversas produzidas com o discurso técnico-psicologizante, com o discurso crítico e com o discurso culturalista.

No discurso acadêmico da área, são refutadas noções que alimentam uma disciplina escolar tecnicista, mecânica, pautada nos aspectos biológicos e da aptidão física, interditando as abordagens historicamente conhecidas como desenvolvimentista, recreacionista e psicomotora. Esta Educação Física estaria, portanto, ‘fora da ordem do discurso’ acadêmico (FOUCAULT, 2010; SOMMER, 2007). Em movimento contrário, as produções acadêmicas investigadas trazem para o cerne do debate sentidos ‘permitidos’ e ‘autorizados’ como, por exemplo, a perspectiva crítica-superadora e o valor dado à problematização da cultura dentro do planejamento didático. Tais

posições, que contrastam com as anteriormente explicitadas, estão na 'ordem do discurso' acadêmico, sendo propagadas e fixadas em periódicos que circulam na Educação Física e na Educação, o que inclui a formação de professores.

Como vimos, ambos os polos produzem uma espécie de binarismo (POPKEWITZ, 2001) que, ao mesmo tempo em que chancela o corpo como objeto de estudo da Educação Física, questiona esse corpo e produz um outro, estabelecendo relações entre o biológico e o cultural. Nesse movimento, os discursos que produzem a Educação Física escolar deixam, de certo modo, de ser específicos, uma vez que a aproximam de outros componentes curriculares que igualmente se interessam pelo corpo cultural. Em diálogo com Popkewitz (2001) e Ferreira (2013a), penso a produção desse binarismo alimentando os processos de estabilidade e de mudança curricular, em um movimento no qual o corpo, embora cultural, não pode perder uma certa especificidade biológica e psicomotora que veio constituindo a própria área da Educação Física.

Além disso, vale ressaltar nesse discurso acadêmico a ausência de determinadas palavras consideradas de outra época (SOMMER, 2007). Na análise realizada, constituem exemplos dessa questão a interdição de termos como 'ensino', 'aluno' e 'conteúdo', vistos como associados a um modelo escolar que se contrapõe às perspectivas críticas. Nessa direção, por exemplo, nomear um indivíduo como 'aluno' indica limitar as diversas dimensões que o constituem como criança; em movimento semelhante, 'ensinar' determinado 'conteúdo' designa um procedimento conservador no qual o professor detém o conhecimento e o 'aluno' precisa adquiri-lo. Em meio a tantas negações e ausências, os discursos produzidos na (e que produzem a) comunidade disciplinar surgem como indicativos das disputas de poder que se dão no âmbito de uma educação na qual se privilegia o binômio mente/intelecto em detrimento do corpo/movimento. Nesse contexto, a Educação Física escolar luta para alcançar um lugar de notabilidade e prestígio, elaborando sentidos que a identifiquem com componentes curriculares com maior *status* no ambiente escolar.

Colocando em diálogo o discurso acadêmico com os sentidos de Educação Física produzidos no curso de Pedagogia da UFRJ, pude evidenciar o que tem estado na ordem – assim como o que tem estado fora da ordem – do discurso dessa formação inicial de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na análise das quatro reformas curriculares, as dez disciplinas acadêmicas selecionadas forneceram-me interessantes indícios das relações entre conhecimento e poder que vêm sendo discursivamente produzidas. Um desses indícios refere-se ao caráter optativo das mesmas, situação majoritária ao longo das reformas. Outro diz respeito às conversas que os sentidos de Educação Física escolar produzem com discursos de cunho técnico-psicologizante, crítico e culturalista. Embora ‘guerreiem’ entre si, tais discursos não são excludentes e fazem parte de binarismos que estão sendo constantemente reelaborados no estudo do corpo.

Assim, por exemplo, por mais que os discursos acadêmicos critiquem os discursos técnico-psicologizantes, é evidente a força da disciplina acadêmica “Psicomotricidade”, que esteve presente em todas as reformas curriculares investigadas, produzindo sentidos dominantes de Educação Física escolar, ainda que estes estejam desalinhados com o discurso acadêmico. Tais sentidos foram, igualmente, alimentados na e pela disciplina acadêmica “Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação”, também imbuída de uma visão técnica e biológica de corpo, que fez parte de três matrizes curriculares do curso em questão. Não obstante, esses sentidos foram elaborados em meio a discursos críticos fomentados pela disciplina acadêmica “Princípios da Educação Física aplicada ao 1º segmento do 1º grau”, que sobreviveu a duas reformas, e a discursos culturalistas bastante evidentes na última e atual reforma em disciplinas acadêmicas como “Linguagem Corporal na Educação”, “Jogos e Brincadeiras”, “Educação e Gênero” e “Educação em Saúde”.

Entendo, portanto, que a área da Educação Física tem sido produzida, no curso de Pedagogia da UFRJ, em meio a perspectivas diversas que fomentam binarismos sobre o estudo do corpo e do

movimento. Assim, no âmbito das relações entre saber e poder, os significados são deslocados e transitam entre noções diversas, tendendo a produzir um professor pedagogo que se sente pouco 'capaz' de lecionar Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, antes de decidir entre professores especialistas e professores generalistas, ou de elaborar julgamentos sobre a atuação dos últimos ministrando a disciplina escolar Educação Física, minhas reflexões apontam para o quão complexo é este debate, que não se encerra em 'receitas' essencializadas sobre a quem pertence a Educação Física escolar. Penso que a abordagem discursiva dessa história me possibilitou entender essa problemática em outra perspectiva, muito mais difícil, porém não menos prazerosa de se investigar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARARUNA, L. B. *Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 145p. 2010.

AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio de 2005.

BARTHOLO, T. L. O que querem os professores de educação física com suas aulas? *Revista Perspectiva capiana*. UFRJ, nº 3, ano 2, p. 11-16, Rio de Janeiro, Outubro de 2007.

BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S. S. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. *Currículo sem fronteiras*. v. 11, n. 2, p. 204-220. Jul./Dez. 2011.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Rev. da Educ. Física/UEM*, Maringá, v.1, n.1, p. 12-18, 1989.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992, 122p.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 1999, v.19, n. 48, p. 69-88.

_____. Esporte de Rendimento na Escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.) *Esporte de Rendimento e Esporte na Escola*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 11-27.

BRACHT, V.; MELLO, R. A. Educação Física: revisão crítica e perspectiva. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.3, n.1, p. 03-12, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61)*. Brasília, 1961. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Último acesso em 20 de janeiro, 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71)*. Brasília, 1971. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 20 de janeiro, 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)*. Brasília, 1996. Disponível na Internet: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 jan. 2012.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia. 2007.

CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

CASSAB, M. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se*

conta. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Revista Educar*. Ed. UFPR, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

COLETIVO DE AUTORES, *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, J. C. K.; OLIVEIRA, A. A. B. O eixo movimento na educação infantil: uma proposta de planejamento. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, 2002.

DARIDO, S. C., *Educação Física na Escola: questões e reflexões*, 1ª ed. Guanabara Koogan, 2003.

ETCHEPARE, L. S; PEREIRA, E. F.; ZINN, J. L. Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 14, n. 1, p.59-66, Maringá, 1º semestre, 2003.

FALKENBACH, A. P.; G, DREXLER; V. WERLE. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-103, janeiro/abril, 2006.

FALKENBACH, A. P. Educação física na Educação Infantil: o futuro professor na relação com as crianças. *Revista Brasileira de Ciência do Movimento*. 2006; 14(1): p. 21-28.

FERNANDES, K. O. B. *Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 98p. 2012.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 212p. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2005.

_____. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista (UFMG)*. V. 45, p. 127-144, 2007.

_____. Currículo de Ciências: investigando as ações do Centro de Ciências do Estado da Guanabara, Brasil, nos anos de 1960/70. In: *Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto, p. 1-7, 2008.

_____. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. Rio de Janeiro, 2013a, no prelo.

_____. *História do Currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa*. Rio de Janeiro, 2013b, no prelo.

FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, M. V. R. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação de professores na FE/UFRJ*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 150p. 2008.

_____. Discursos sobre o currículo da didática na produção acadêmica brasileira (2008/2011). Trabalho submetido ao *XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas, 2012.

FONSECA, M. V. R. *et al.* Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a história da educação e a sociologia do currículo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, n. 1 (31), p. 193-225, jan/abr 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Còllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 20ª ed. Campinas: Loyola, 2010.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GABRIEL, C. T. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBANEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

GARIGLIO, J. A. O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante. In: SOUZA, E. S. S.; VAGO, T. M. (Orgs). *Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

GÓES, F. T., & MENDES, C. L. Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física? *Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG, 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT12-5571--Int.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2012.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 230-254, 1990.

_____. La construcción social del curriculum: posibilidades y

ambitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, Madri, n. 295, p. 7-37, mayo-ago. 1991.

_____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995a, 239p.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 63-78.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Currículo: Teoria e História*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

JAEHN, L. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Unicamp. 2011.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem fronteiras*. v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez, 2012.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.15 n.2 p.458-468, abr./jun. 2009.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2009.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012

LEAL, C. E. Psicologia e Educação. In: *Psicologia da Educação*. 2008. Disponível na internet: <http://psieduc.blogspot.com.br/>. Último acesso em 04 de maio de 2013.

LEMOS, F. R. M. Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação. *Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)*, v. 13, p. 130. 2009. Disponível em: www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-entre-a-legislacao-e-a-acao.htm. Visitado em 19 de maio de 2012.

LIMA, L. T. S. *Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 190p. 2008.

LOPES, A. C. *Relações macro/micro na pesquisa em currículo*. Cadernos de Pesquisa. 2006, nº 129, set/dez. (p. 619-635).

LOPES, A. C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

_____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDORF, S. M. A. Concepções de corpo na graduação em Educação Física: um estudo preliminar com professores. *Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)*, ano 9, n. 66, 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd66/corpo.htm>. Visitado em 19 de janeiro de 2013.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, R. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. vii-xxiii.

_____. *Foucault: a ciência e o saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editora. 2009.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; BETTI, M. *Educação Física e o ensino de Primeiro Grau: Uma Abordagem Crítica*. São Paulo: Epu/Edusp, 1988. 67p.

MATOS, M. C. *Relações entre currículo e projetos socioculturais: investigando a disciplina escolar Educação Física*. Monografia de especialização em Políticas Públicas e projetos socioculturais em espaços escolares. Rio de Janeiro: UFRJ. 2011.

MATOS, M. C. & FERREIRA, M. S. Fixações de sentidos sobre Educação Física nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1984-2008). Trabalho submetido ao *XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas, 2012.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. 8 ed. Campinas/P: Papirus, 1989.

MELLO, A. S. *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. *Revista da Educação/UEM*, Maringá. v. 23, n. 3, 2012.

MENDONÇA, D. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciências Políticas*, n. 1, Brasília, p. 153-169, Janeiro/Junho de 2009.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 309-313, Jan./Abr. 2005b.

_____. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, M. A. (org.). *Antônio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. v. 01, n. 01, p. 118-140, ago. 2009.

NUNES, K. R.; NETO, A. F. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na educação infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, C. S. *Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia*. Dissertação de mestrado em

Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 131p. 2009.

PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*, 1994, 19 (2), 95-114.

PINTO, R. N. A formação de professores para educação infantil: desafios para a universidade. *Revista Pensar a Prática/UFG*. v. 4. p. 135-148, Jul/Jun. 2000-2001.

PEREIRA, E. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; SANTOS, S. A. P. A Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, 2009.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. 284 p. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 2001.

POPPE, M. C. M. Sentidos de prática em currículo de curso de Pedagogia. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação/UFRJ. Rio de Janeiro, 2011, 139p.

RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 41, p. 181-195, jul./set. 2011.

RICHTER, A. C. & VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

_____. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan/mar de 2010.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. *Revista Movimento*, v. 17, n. 04, p. 65-81, out/dez, 2011.

ROQUETTE, D. A. G. *A retórica evolucionista no currículo de Biologia: investigando livros didáticos dos anos de 1960/70*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ. 2011.

SANTOS, A. V. F. *Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 130p. 2010.

SAYÃO, D. T. A Disciplinarização do Corpo na Infância: Educação Física, Psicomotricidade e o Trabalho Pedagógico. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). *Educação Infantil em Debate: idéias, invenções e achados*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p.55-67, Jan. 2002. Disponível em:

<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/270>.

Acesso em: 02 Jun. 2012.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, E. J. S. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio de 2005.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Motriz*, Rio Claro, v.15 n.3 p.592-599, jul./set. 2009.

SILVA, E. F.; PINHEIRO, M. C. M. A Educação Infantil como campo de Conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. *Revista Pensar a Prática* 5: 39-57, Jul./Jun. 2001-2002.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. *Pensar a Prática* 5: 15-38, Jul./Jun. 2002.

SOARES, C. L. A Educação Física no ensino de primeiro grau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 3, p. 89-92, 1986.

_____. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOBREIRA, S. G. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da Abem no contexto da Lei nº 11.769/2008*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação/UFRJ. Rio de Janeiro: 2012. 221p.

SOUZA JÚNIOR, M. S. & GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.391-408, 2005.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12. n. 34. p. 57-67. Janeiro/Abril de 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, M, A. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, p. 51-75, jan./jun. 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, p. 100-110, 2008.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, (São Paulo), jan/dez, 1991. p. 61-69.

TORRES, M. L. *A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão*. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 268p. 2007.

VALLA, D. F. *Currículo de Ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 107p. 2011.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Currículo e História: uma conexão radical. In: M. V. COSTA (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 4ª. Ed.

VILELA, C. L. O que pertence ao currículo escolar da geografia? Analisando a produção de discursos no PNLD 2011. Trabalho submetido ao *XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas, 2012.

ANEXOS

Formulários das disciplinas que se aproximam da Educação Física como área disciplinar nas matrizes curriculares de 1992 a 2008.

IFRJ IF-1 - CEG	FORMULARIO CEG/03 DISCIPLINA	CENTRO: UNIDADE: DEPARTAMENTO:	FOLHA Nº DATA
- NOME Crescimento e Desenvolvimento Biológicos e Educação		2 - CÓDIGO EDF 123	3 - IDENTIFICAÇÃO
- CARGA HORARIA POR PERIODO: 5 - CREDITOS:		6 - REQUISITOS:	
60	P: T + P: 60	4	
- CARACTERÍSTICA (S) DA (S) AULA (S) PRÁTICA (S):			
- CURSOS PARA OS QUAIS É OFERECIDA: Pedagogia.			
- OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA: Identificar as necessidades gerais relativas à saúde da criança nas sucessivas etapas evolutivas considerando a apreccariedade das condições de vida da população brasileira. Discutir as questões da maturação biológica na sua relação com o comportamento e com os níveis de prontidão para a aprendizagem.			
- EMENTA: Estudo da problemática da Educação, em face das peculiaridades do ser em crescimento e desenvolvimento, focalizando-se o crescimento como expressão de saúde e produto da contínua interação organismo-meio.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O ALUNO			

Crescimento e Desenvolvimento Biológicos e Educação: vigência no currículo de 1992.

Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação

Código	Carga horária	Créditos	Status	Pré-requisito	Co-requisito	Período
EDF 123	60	4	Obrigatória			2º.

Objetivo(s) da Disciplina

Identificar as necessidades gerais relativas à saúde da criança nas sucessivas etapas evolutivas, considerando a precariedade das condições de vida da população brasileira. Discutir as questões da maturação biológica na sua relação com o comportamento e com os níveis de prontidão para a aprendizagem.

Ementa

Estudo da problemática da Educação, em face das peculiaridades do ser em crescimento e desenvolvimento, focalizando-se o crescimento como expressão de saúde e produto da contínua interação organismo-meio.

Conteúdo Programático

1. Auxologia e Educação: Conceito de crescimento e desenvolvimento. A auxologia na formação do educador. O crescimento como expressão de saúde. A saúde como função social do educador.
2. Fatores do crescimento e do desenvolvimento: **Influências genéticas** sobre o crescimento e o desenvolvimento. **Fatores fisiológicos** do crescimento e do desenvolvimento. Interrelação da hereditariedade e do ambiente no controle do crescimento. Implicações face à ação dos educadores.
3. A avaliação auxológica: **Mensuração do crescimento e avaliação do desenvolvimento**. Curvas, níveis, tipos, ritmo, padrões e critérios de normalidade e velocidade do crescimento. Estudo transversal e longitudinal. **Crescimento normal e eficiente**. Métodos e técnicas biométricas de avaliação auxológica e do estado nutricional.
4. Atualidades:
 - a) Programa Fome Zero e Merenda escolar;
 - b) Reprodução Humana: Sexualidade e gravidez na adolescência
Modificações relacionadas à idade na expressão sexual
 - c) Idade adulta avançada: auto-eficácia/ autonomia x fragilidade
5. Educação, Crescimento e Desenvolvimento: o papel do pedagogo na promoção da saúde nos diferentes períodos da vida humana.

Bibliografia

- CARMICHAEL, L. Manual de Psicologia da criança. In: MUSSEN, P. N. Fases biológicas do desenvolvimento. São Paulo: EDUSP, 1988, vol I.
- GUYTON, A. Psicologia Humana. Rio de Janeiro: EPU, 1986.
- MARCONDES, E. Crescimento normal e deficiente. São Paulo: Savier, 1988.
- PIAGET, J. Biologia e conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1973.
- MOURA, E. Biologia Educacional: noções de biologia aplicadas à educação. São Paulo: Moderna, 1993.
- BERGER, K. S. O desenvolvimento da pessoa da infância à terceira idade. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

Crescimento e Desenvolvimento Biológicos e Educação: vigência nos currículos de 1992 e 2004.

UFRJ SR-1 - CEG	FORMULARIO CEG/03 DISCIPLINA		CENTRO: UNIDADE: DEPARTAMENTO:	FOLHA Nº DATA
1 - NOME	Educação Psicomotora e Desenvolvimento		2 - CÓDIGO	3 - IDENTIFICAÇÃO
4 - CARGA HORARIA POR PERÍODO:	5 - CRÉDITOS:	6 - REQUISITOS:		
T: 60	P: 4	EDW 605		
7 - CARACTERÍSTICA (S) DA (S) AULA (S) PRÁTICA (S):				
8 - CURSOS PARA OS QUAIS É OFERECIDA: Pedagogia				
9 - OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA: Conceituar a motricidade, enquanto expressão do desenvolvimento global humano. Relacionar educação e desenvolvimento psicomotor, visando uma abordagem global de psicomotricidade, enfatizando o papel do educador.				
10 - EMENTA: Estudo da motricidade na Infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico. Discussão dos princípios e das práticas da educação psico-motora.				
11 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA O ALUNO:				

Educação Psicomotora e Desenvolvimento: vigência no currículo de 1992.

Educação Psicomotora e Desenvolvimento

Código	Carga horária	Créditos	Status	Pré-requisito	Co-requisito	Período
EDW 605	60	4	Complementar			3º.

Objetivo(s) da Disciplina

Conceituar motricidade enquanto expressão do desenvolvimento global humano. Favorecer o estudo da educação psicomotora. Analisar as possíveis dificuldades da criança e do adolescente, incluindo suas diversas causas. Relacionar educação e desenvolvimento psicomotor, segundo uma abordagem psicogenética. Abordar psicomotricidade enquanto área de conhecimento interdisciplinar.

Ementa

Estudo da motricidade na infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico. Discussão dos princípios e das práticas da educação psicomotora.

Conteúdo Programático

1. Motricidade. Conceito, gênese e filogênese. Fatores de desenvolvimento humano. Desenvolvimento neuropsicomotor.
2. Elementos da psicomotricidade. Organização do esquema corporal. Condutas perceptivo-motoras. Lateralização. Orientação espaço-temporal.
3. Aprendizagem motora e processo cognitivo. Desenvolvimento cognitivo e linguagem. Interrelação entre desenvolvimento psicomotor e processo de aprendizagem. Aprendizagem motora. Práticas psicomotoras.
4. Dificuldades de aprendizagem motora. Tipos psicomotores: hiperativo, ativo. Deficiência nos processos de desenvolvimento motor. Praxias: dislalias, discalculias, dislexias, etc..

Bibliografia

- AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil. S. Paulo: Masson, 1984.
- DE MEUR, A. e STUES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. S. Paulo: Manote, 1989.
- GUILHARMÉ, J. J. Educação e reeducação psicomotoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- WALLON, H. As origens do pensamento na criança. S. Paulo: Manole, 1989.

Princípios de Educação Física Aplicados ao Ensino Fundamental

Código	Carga horária	Créditos	Status	Pré-requisito	Co-requisito	Período
EDD 637	45	2	Complementar			5º. A

Objetivo(s) da Disciplina

Compreender as finalidades da disciplina Educação Física no contexto escolar e do ensino fundamental. Analisar o processo de constituição histórica dos conteúdos da disciplina Educação Física através das suas etapas mais significativas no Brasil. Analisar os Parâmetros Curriculares nacionais sobre a Educação Física, buscando compreender suas fundamentações. Compreender o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar e as suas relações com as áreas de conhecimento no contexto escolar. Produzir sínteses qualitativas através das exposições de temáticas, debates e leituras referentes ao processo didático apresentado no curso.

Ementa

Análise crítica dos objetivos e finalidades da disciplina Educação Física no ensino fundamental através da leitura e debates dos temas apresentados.

Conteúdo Programático

1. Finalidades da disciplina Educação Física.
2. Conteúdos no processo histórico.
3. PCN's e a Educação Física.
4. A educação Física e transversalidade.

Bibliografia

- CASTELLANI, F. L. Educação Física no Brasil – a história que não se conta. S. Paulo: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. S. Paulo: Cortez, 1993.
- GUIARDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física progressista. S. Paulo: Loyola, 1989.
- OLIVEIRA, Vítor. O que é Educação Física. S. Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOARES, Carmem. Educação Física – raízes européias e Brasil. S. Paulo: Autores Associados, 1994.
- TAFFAREL, Celi. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

Oficina de Jogos

Código	Carga horária	Créditos	Status	Pré-requisito	Co-requisito	Período
EDD 640	45	2	Complementar			7º B

Objetivo(s) da Disciplina

Não fornecido.

Ementa

As diferentes técnicas de apropriação dessas linguagens. Pesquisa das possibilidades da voz e do corpo. Utilização de materiais disponíveis na sala de aula e no ambiente externo. Exploração dos princípios estáticos, dos materiais artísticos e da tradição cultural local na vida cotidiana.

Conteúdo Programático

Não fornecido.

Bibliografia

Não fornecida.

OBRIGATORIA - 3º PERÍODO

IFRJ 1 CEG	FORMULÁRIO CEG / 03 - D Registro de Disciplina	CENTRO : CFCH UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Didática - EDD	Folha nº
CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040700		2. ANO E PERÍODO DA OPERAÇÃO : 2007 / 1	
CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDD 643		4. NOME : Linguagem Corporal na Educação	
CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 15 teórica 30 prática		6. CRÉDITOS : 2	
REQUISITOS : Não há.			
CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS: Inas e Laboratórios de Exercícios corporais.			
CURSOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino o, Política e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.			
CÓDIGO DA OPERAÇÃO Implantação de disciplina ou RCS Alteração de carga horária	3 - Alteração de código 4 - Alteração de ementa 5 - Alteração de nome	6 - Alteração de requisitos 7 - Acerto de dados incorretos 8 - Exclusão	9 - Desativação 10 - Ativação 1 - Implantação de disciplina ou RCS
ALTERAÇÃO DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo = código novo =			
EMENTA (máximo de 500 caracteres) Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e saúde. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA ROOPER, Jean e VAYER, Pierre. <i>Dinâmica da Ação Educativa Para as Crianças Inadaptadas</i> . São Paulo: Manole, 1986. VICA, André e AUCOUTURIER, Bernard. <i>Associações de Contrastes: Estruturas e Ritmos</i> . São Paulo: Editora Manole, 1985. R, Pierre. <i>A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos</i> . São Paulo: Editora Manole Ltda, 1991 R, Pierre. <i>Na idade da aprendizagem escolar</i> . Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1984.			

Linguagem corporal na Educação: vigência no currículo de 2008.

OPTATIVA

UFRJ SR-1 CEG	FORMULÁRIO CEG / 03 - D Registro de Disciplina	CENTRO : CFCH UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Didática - EDD	Folha nº
1. CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040700		2. ANO E PERÍODO DA OPERAÇÃO : 2007 / 1	
3. CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDD 640		4. NOME : Jogos e Brincadeira	
5. CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 45 teórica 0 prática		6. CRÉDITOS : 3	
7. REQUISITOS : Não há.			
8. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS: Não há.			
9. CURSOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Política e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.			
10. CÓDIGO DA OPERAÇÃO		2 - Alteração de carga horária, 9 - Desativação 10 - Ativação 5 - Alteração de nome.	
1 - Implantação de disciplina ou RCS	3 - Alteração de código	6 - Alteração de requisitos	
2 - Alteração de carga horária	4 - Alteração de ementa	7 - Acerto de dados incorretos	
	5 - Alteração de nome	8 - Exclusão	
11. ALTERAÇÃO DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo =		código novo =	
12. EMENTA (máximo de 500 caracteres) Importância do brincar no desenvolvimento infantil, o brinquedo como objeto da cultura; o brincar no contexto escolar; jogos, brincadeiras e atividades lúdicas: questões para a educação, brinquedoteca: organização e funcionamento.			
13. BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001.			
KISHIMOTO, T (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.			
KISHIMOTO, T. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.			
OLIVEIRA, Vera Barros de (org) O brincar e a criança de 0 a 6 anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.			

Jogos e brincadeiras: vigência no currículo de 2008.

OPATIVA

FORMULÁRIO CEG / 03 - D Registro de Disciplina	CENTRO : CFCB UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Programas Curriculares Interdepartamental - EDW	Folha nº
CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040900	2. ANO E PERÍODO DA OPERAÇÃO : 2007 / 1	
CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDW 605	4. NOME : Psicomotricidade	
CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 45 teórica 0 prática	6. CRÉDITOS : 3	
REQUISITOS : Não há.		
CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS:		
4.		
REQUISITOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Político e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.		
CÓDIGO DA OPERAÇÃO 3 - Alteração de código 4 - Alteração de ementa 5 - Alteração de nome	6 - Alteração de requisitos 7 - Acento de dados incorretos 8 - Exclusão	9 - Desativação 10 - Ativação 3 - Alteração de código, 4 - Alteração de ementa, e 5 - Alteração de nome.
6. TERAPIA DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo = código novo =		
7. IDENTIFICAÇÃO (máximo de 500 caracteres) - Estudo da motricidade na infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico. Discussão dos princípios e das práticas da educação psicomotora.		
8. BIBLIOGRAFIA BÁSICA GUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil. S. Paulo: Masson, 1984. GUERRA, J. A. e STUES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. S. Paulo: Manole, 1989. ARMÉ, J. J. Educação e reeducação psicomotoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. JILCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. JIN, H. As origens do pensamento na criança. S. Paulo: Manole, 1989		

Psicomotricidade: vigência no currículo de 2008.

OPTATIVA

UFRJ SR-1 CEG	FORMULÁRIO CEG / 03 - D Registro de Disciplina	Folha nº
CENTRO : CFCH UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Programas Curriculares Interdepartamental - EDW		
1. CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040900		2. ANO E PERÍODO DA OPERAÇÃO : 2007 / 1
3. CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDW 002		4. NOME : Educação e Gênero
5. CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 45 teórica 0 prática		6. CRÉDITOS : 3
7. REQUISITOS : Não há.		
8. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS: Não há.		
9. CURSOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Política e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.		
10. CÓDIGO DA OPERAÇÃO - Implantação de disciplina ou RCS 2 - Alteração de carga horária	3 - Alteração de código 4 - Alteração de ementa 5 - Alteração de nome	6 - Alteração de requisitos 7 - Acento de dados incorretos 8 - Exclusão 9 - Desativação 10 - Ativação 1 - Implantação de disciplina ou RCS
11. ALTERAÇÃO DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo = código novo =		
12. EMENTA (máximo de 500 caracteres) - Cultura e relações de gênero. O masculino e o feminino nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidade. Relações de gênero na educação. O professor e a construção da identidade de gênero.		
13. BIBLIOGRAFIA BÁSICA FERNANDEZ, A. A mulher escondida na professora P. Alegre ARTMED, 1994. JAGGAR, A. M. e BORDO, S. R. Gênero, Corpo, Conhecimento. RJ: Record, 1997. LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis: Vozes, 2002. 5a edição. LOURO, G. L. O Corpo Educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. NOLASCO, S. De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. RJ: Rocco, 2001. OLIVEIRA, P. P. A construção social da masculinidade B. Horizonte: Ed. UFMG-IUPERJ, 2004 SCHUMAHER, S. Dicionário Mulheres do Brasil. RJ: Zahar, 2000		

OPTATIVA

UFRJ SR-1 CEG	FORMULÁRIO CEG / 03 - D Registro de Disciplina	CENTRO : CFCH UNIDADE : Faculdade de Educação DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação - EDF	Folha nº
1. CENTRO / UNIDADE / DEPARTAMENTO : 33040800		2. ANO E PERÍODO DA OPERAÇÃO : 2007 / 1	
3. CÓDIGO DA DISCIPLINA : EDF 610		4. NOME : Educação em Saúde	
5. CARGA HORÁRIA POR PERÍODO : 45 teórica 0 prática		6. CRÉDITOS : 3	
7. REQUISITOS : Não há.			
8. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS PRÁTICAS: Não há.			
9. CURSOS / HABILITAÇÕES PARA OS QUAIS É OFERECIDA : Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Política e Administração Educacional e Educação de Jovens e Adultos.			
10. CÓDIGO DA OPERAÇÃO			
1 - Implantação de disciplina ou RCS	3 - Alteração de código	6 - Alteração de requisitos	9 - Desativação
2 - Alteração de carga horária	4 - Alteração de ementa	7 - Acerto de dados incorretos	10 - Ativação
	5 - Alteração de nome	8 - Exclusão	4 - Alteração de ementa.
11. ALTERAÇÃO DO CÓDIGO DA DISCIPLINA : código antigo = código novo =			
12. EMENTA (máximo de 500 caracteres) - Conceitos de Saúde e de Educação em Saúde. Saúde e cidadania. A problemática da saúde no país. Práticas pedagógicas participativas em Educação em Saúde.			
13. BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
CONSTANTINO, E. P. Educação em Saúde - realidades e utopias. São Paulo, Arte e Ciência, 2004.			
SABOIA, V. M. Educação em Saúde. São Paulo, Intertexto, 2003.			
VALLA, V. e STOTZ, E. N. Educação, Saúde e Cidadania. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.			
VASCONCELOS, E. M. Educação Popular e Atenção à Saúde Familiar. São Paulo, Hucitec, 2001.			
WERNER, J. Saúde e Educação. Rio de Janeiro, Gryphus, 2001			