



2594 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 12 - Currículo

DOCUMENTOS CURRICULARES PRESCRITOS (2009-2013): EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Christiane Caetano Martins Fernandes - UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

O presente texto toma como objetos e fontes documentos curriculares elaborados para os anos finais do Ensino Fundamental, na área de Educação Física, publicados pelas Secretarias Estaduais de Educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a saber: Orientações Curriculares, Área de Linguagens: Educação Básica (MATO GROSSO, 2010) e Referencial Curricular: Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Nossas análises orientam-se pela hipótese da crença, no sentido bourdesiano, de manutenção das concepções pedagógicas críticas, existentes no campo da Educação Física, pelos conteúdos e formatos dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas dessas redes de ensino. Nosso desenho metodológico funda-se nas técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, que permitem problematizar os conhecimentos selecionados e os conteúdos ofertados nos documentos, a partir de “lugares” epistemológicos, que transitam entre os campos educativo (teoria crítica do currículo) e da Educação Física (escolar). Os conteúdos escolares nesses documentos, se configuram como parte das tensões apresentadas no campo da Educação Física. E, dessa forma, os discursos legitimados pelas comunidades epistêmicas, materializam a *illusio*, construída a partir da incorporação e aceitação, ou não, destes discursos.

DOCUMENTOS CURRICULARES PRESCRITOS (2009-2013): EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente texto toma como objetos e fontes documentos curriculares elaborados para os anos finais do Ensino Fundamental, na área de Educação Física, publicados pelas Secretarias Estaduais de Educação de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a saber: Orientações Curriculares, Área de Linguagens: Educação Básica (MATO GROSSO, 2010) e Referencial Curricular: Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Nossas análises orientam-se pela hipótese da crença, no sentido bourdesiano, de manutenção das concepções pedagógicas críticas, existentes no campo da Educação Física, pelos conteúdos e formatos dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas dessas

redes de ensino. Nosso desenho metodológico funda-se nas técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, que permitem problematizar os conhecimentos selecionados e os conteúdos ofertados nos documentos, a partir de “lugares” epistemológicos, que transitam entre os campos educativo (teoria crítica do currículo) e da Educação Física (escolar). Os conteúdos escolares nesses documentos, se configuram como parte das tensões apresentadas no campo da Educação Física. E, dessa forma, os discursos legitimados pelas comunidades epistêmicas, materializam a *illusio*, construída a partir da incorporação e aceitação, ou não, destes discursos.

Palavras-chave: Currículo; Educação Básica; Educação Física; Centro-Oeste; Crença

Notas Introdutórias

Analisamos, nos limites deste texto, dois documentos curriculares locais prescritos^[i] para os anos finais do Ensino Fundamental na área de Educação Física (EF), a saber: Orientações Curriculares, Área de Linguagens: Educação Básica (MATO GROSSO, 2010) e Referencial Curricular: Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Esses documentos atendem às determinações e regulações mais amplas, particularmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), com a intenção de nortear o trabalho docente nas escolas e melhorar a qualidade do ensino.

Neste contexto, estão analisados como instrumentos potentes para manter o monopólio de determinadas matrizes teóricas, apreendidos como terreno profícuo para a disputa de diferentes posições epistemológicas da área, uma vez que consolidam o monopólio da competência científica, dos agentes sociais, que selecionam os conhecimentos.

A par disso, incursionamos pela hipótese da crença, no sentido bourdesiano, na manutenção das concepções pedagógicas existentes no campo da EF, particularmente, as críticas, tomadas nos conteúdos e formatos dos discursos produzidos/difundidos pelas redes estaduais de ensino de Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS).

Neste propósito a EF transita entre o significado de área, isto é, de domínio, de ocasião, de espaço, de assunto, entre outros, até a incorporação das contribuições trazidas pelo conceito de campo, produzido por Bourdieu e, neste sentido, “O campo da Educação Física se engendra e caracteriza como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar modos de educação no, com e pelo corpo” (PAIVA, 2005, p. 3).

Como campo constitui-se por conflitos e tensões, motivados pelos discursos legitimados por determinados autores/agentes^[ii] possuidores de autoridade, desde final da década de 1970 e início da década de 1980, criando uma *illusio*^[iii], construída a partir da incorporação e aceitação destes discursos.

Com vistas a fortalecer novos ideais pedagógicos, os agentes do referido campo, reconhecem a importância das discussões e as divulgam por meio de diferentes trabalhos científicos, que circulam, promovendo entre seus pares concorrentes, sua aceitação e validação. Diante disso, passam a inspirar as escolhas dos fundamentos teórico-metodológicos de documentos curriculares prescritos (nacionais e locais) e, conseqüentemente, a influenciar no discurso pedagógico dos professores, pautado em determinada concepção pedagógica crítica da área, com específica visão de homem, de mundo, de educação e de EF.

Para exposição aqui pretendida, além desta introdução, estruturamos três partes: a primeira, retoma a EF em determinados momentos históricos, como premissa para construção da crença no campo, a partir da década de 1980, em relação às concepções pedagógicas críticas; a segunda apresenta a incorporação dessa crença nos documentos escolhidos para análise e; para finalizar, sintetizamos os principais aspectos construídos ao longo das análises.

A CRENÇA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: do movimento renovador aos documentos curriculares prescritos

A crença no campo da EF Escolar, incorpora-se nas novas concepções trazidas ao ensino dos conteúdos em contraposição a desvalorização e ausência de legitimidade e especificidade da área. E, neste terreno contra hegemônico, o currículo, por meio dos conhecimentos selecionados, passa a ser o artefato para determinados projetos de sociedade, a serviço de sua reprodução ou transformação.

No tocante aos documentos curriculares, registramos que a Lei Complementar nº 10.328/01 (BRASIL, 2001), a disciplina EF passa a condição de componente curricular obrigatório da educação básica, distinta de atividade a parte do processo educacional. Posteriormente, a Lei nº 10.793 (BRASIL, 2003), ao dar uma nova redação ao art. 26 § 3 da LDB 9394/96, estabelece que a mesma será integrada à proposta pedagógica da escola, com vistas a formar o aluno por meio de conhecimentos específicos.

Tal condição altera o contexto da EF, seja na perspectiva de compreender sua configuração, ou no entendimento acerca dos conflitos, interesses e das diferentes estratégias^[iv] de afirmação e de manutenção dos agentes neste espaço social. Agentes sociais constituídos por suas histórias individual e no campo.

Para identificarmos “o campo da Educação Física” não fugimos do contexto histórico de sua construção como disciplina, ou componente curricular e, as inúmeras influências sofridas ao longo do tempo. Nesta não-fuga retomamos específicos períodos históricos do Brasil, para compreender sua íntima relação com as orientações oficiais, de ordem política, econômica e/ou pedagógica (dos distintos grupos e instituições nos/dos governos brasileiros) até os contornos adquiridos nos finais do século XX, na orientação dos currículos em âmbito nacional, regional ou local.

Este campo tem assumido diferentes objetivos, desde treinamento militar, higienista, eugenista, nacionalismo, preparação de atletas, entre outros, muitas vezes, como instrumento do poder, para veiculação de ideologias dominantes e preservação do *status quo*.

As instituições médica e militar, por exemplo, cada qual com seus objetivos, delimitam o campo de conhecimento da EF, imprimindo um fim utilitarista à área, adequando a classe operária ao novo modo de produção capitalista.

A partir dos anos 1980, período de crise da EF, com o movimento renovador^[v] da área, instala-se a construção de um senso prático, em decorrência da legitimidade alcançada pelos seus agentes, e, em contrapartida, os discursos anteriormente presentes, perdem força, alterando, assim, sua dinâmica e funcionamento.

Para Caparroz (2007) o movimento renovador da EF se fortalece, uma vez que ocupou aos poucos as universidades, por meio de produções acadêmicas, bem como de trabalhos publicados em diferentes eventos e periódicos. Todas essas produções adentram os cursos de formação inicial de EF, fundamentando o referencial teórico a ser utilizado em concursos públicos, além da presença em documentos curriculares elaborados por estados e municípios.

Tal quadro informa, que a estrutura de um campo é resultado das lutas e dinâmicas anteriores, modificada pelas posteriores e, neste campo, a produção de um documento curricular, não só nos aproxima das discussões da produção sobre currículo, mas, também, das novas exigências para o mercado de trabalho, como, expressão dos contornos específicos das chamadas concepções pedagógicas críticas, surgidas após o período ditatorial, a saber: Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória.

OS DOCUMENTOS ELEITOS PARA ANÁLISE: afirmação da crença, ou novas estratégias do/no campo

Temos como pressuposto, que os documentos curriculares são objetos e fontes de disputa ideológica de grupos, ou agentes sociais, na busca pela hegemonia na definição de valores, atitudes e

conhecimentos, que fazem/farão parte da formação das crianças e adolescentes.

Diante disso, localizamos como instrumento de retomada das discussões curriculares, em território nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em finais de 1990, na condição de orientações curriculares nacionais. Trazidos ao público no período de reformas educacionais neoliberais, apresentou-se com discursos de favorecimento da relação trabalho e educação, diante da reorientação do capital, instituindo novas funções para a escola, bem como diferentes orientações para o trabalho pedagógico.

Como texto político, os PCN objetivam auxiliar o trabalho docente nas escolas de educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, traduzidos nas diferentes áreas de conhecimento, servindo como norte para a elaboração de documentos curriculares nas diferentes redes de ensino do Brasil.

No tocante aos Parâmetros para a EF, no terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998), incursiona por discussões acerca da importância de democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica, ampliando sua visão biológica e técnica, incluindo as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Para tanto, prescreve a caracterização da área, considerando as influências e as tendências ao longo de sua trajetória histórica, desde de 1950 com influência da filosofia positivista até 1980, com as novas concepções da EF, incluindo as críticas.

Isso implica dizer, que os debates sobre tais concepções estão consolidados no campo, portanto, dominantes. Dito de outro modo, a EF escolar é uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29).

Na concepção crítico-superadora, a cultura corporal de movimento aparece nos PCN justificando, que os conhecimentos a serem ofertados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, são os relacionados as práticas corporais, associando questões sociais, políticas e econômicas, com o intuito de propiciá-los subsídios para compreender de forma crítica a realidade social.

Tomando como base esse pressuposto, os documentos elaborados e publicados pelas Secretarias de Estado da Educação de MT e MS, adotam e explicitam a concepção pedagógica crítico-superadora como parte de seu referencial teórico.

O documento Orientações Curriculares, Área de Linguagens - Educação Básica (MATO GROSSO, 2010), no que concerne à parte da EF para os anos finais do Ensino Fundamental (2º Ciclo/4º ao 6º ano, 9 a 11 anos e 3º Ciclo/7º ao 9º ano, 12 a 14 anos), não informa a concepção pedagógica adotada, mas, aponta elementos da concepção crítica ao tratar da cultura corporal, compreendendo as lutas, as ginásticas, os jogos e os esportes como expressões da linguagem.

Ao se considerar a linguagem na perspectiva de interação, deve-se compreender a Educação Física Escolar, por meio dos conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento, como o que deve pedagogicamente ser considerado por essa área, **concebendo o reconhecimento de si e do mundo por meio das manifestações dessa cultura corporal**. (MATO GROSSO, 2010b, p. 30, grifo nosso).

Na sequência, registra a preocupação com uma EF humanizadora, crítica, que por meio do corpo, buscando a emancipação do aluno, a partir da aprendizagem de diferentes manifestações corporais, caracterizando, assim, o afastamento da visão biologicista da área, entendendo o aluno como um ser humano dotado de outras dimensões necessárias a uma formação integral, como por exemplo, a cultural.

A Cultura Corporal de Movimento aparece definida como:

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

Na adoção da cultura corporal de movimento, o conceito de emancipação apresentado vai ao encontro do desenvolvimento de uma consciência de classe, que por meio dos conhecimentos da área, encontram condições de busca da transformação da sociedade.

Na rede estadual de ensino de MS, o Referencial Curricular: Ensino Fundamental (2012), acerca da EF, orienta para o trabalho com as manifestações da cultura corporal de movimento, que conforme discutida anteriormente, associa-se a uma concepção pedagógica crítica da área, isto é, a concepção crítico-superadora. Neste contexto,

[...] deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região. Por diferentes autores da área, esse conjunto de manifestações, na Educação Física, é denominado **Cultura Corporal de Movimento com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdos**. (MATO GROSSO SO SUL, 2012, p. 62, grifo nosso).

Em que pese a adesão aos conteúdos da cultura corporal, depreendemos que os discursos incorporam *habitus* próprios dos agentes do campo da EF, isto é, a crença nas concepções pedagógicas existentes na área, particularmente as críticas.

Concepções essas dotadas de *illusions*^[vii], não apenas do referido campo, mas também reforçadas por outros, como o político, na tentativa de legitimar um novo discurso para a área, que considere a aprendizagem desses conteúdos, entendendo a necessidade de articulação com fenômenos sociais mais amplos. Fenômenos esses, cujos agentes consagram as “[...] estratégias de conservação, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual pactuam”. (BOURDIEU, 1983, p.137).

Na arquitetura da crença depreendemos nos conteúdos da cultura corporal de movimento, a ideia da necessária problematização da realidade social, política e econômica, e assim, propor mudanças sociais.

Notas Finais

A presença da crença no campo da EF, parece incorporar-se aos documentos curriculares na prática do controle e da regulação de agentes sociais, que, ainda, encontram-se em luta pela construção do interesse educativo da área em contraposição ao interesse biológico, como uma construção situada de poder.

Contudo, ainda, que manifestem uma configuração atravessada pela presença das concepções críticas, resultado de lutas e demandas históricas do campo educativo, também aproximam-se das influências exercidas pelas esferas políticas, econômicas e culturais sobre aquilo que merece ser problematizado pela EF.

Diante disso, os documentos curriculares situam-se em uma arena privilegiada de ofensivas e contraofensivas entre classes e grupos sociais pelo domínio ideológico dos conteúdos escolares. Por fim, incursionam por consensos e dissensos entre agentes e agências com formas específicas de poder, contribuindo para a legitimidade do monopólio da violência simbólica, que promove a integração moral e lógica da presença da crença em um sistema de comunicação compartilhado por todos os membros “escolares e críticos” da área.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Miguel Serras Pereira. 2ª.ed. Oeiras: Celta Editora, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. República Federativa do. **Lei n. 9.394**, 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013.

_____. **Lei nº 10.328** de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Campinas, 1999. 213p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-sistema-educacional-brasileiro-percurso-paradoxos-perspectivas/>>. Acesso em 15 de jan. de 2018.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**: Ensino Fundamental, 2012.

PAIVA, F. S. L. de. Jogando no campo da educação física. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, **Anais...** Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>>. Acesso em 25 de jan. de 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES SILVA, F. de C. Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da história curricular no campo da educação especial (1979 e 1999). **Anais - VI Congresso Brasileiro da História da Educação**, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1000.htm>. Acesso em: 15 de fev. de 2018.

[i] De acordo com Tavares Silva (2011, p. 1) esses documentos são “[...] publicações que orientam os processos de escolarização e escolaridade em âmbito nacional, regional e local, periodicamente, em intervalos regulares e irregulares, publicadas pelo Ministério da Educação e/ou Secretarias de Estado e Municipais da Educação”.

[ii] Soares et.al (1992), Castellani Filho (1999), Daólio (1998), entre outros, que buscavam a hegemonia no campo da EF.

[iii] Relação encantada com um jogo que é produto de uma cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 2001, p.139, grifo no original).

[iv] “Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória pessoal, de sua origem pessoal) que são mais ou menos apropriadas à sua posição” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

[v] Movimento este contrário à pedagogia tecnicista, a partir de uma visão da EF como prática social.

[vi] Importa destacar, em acordo com Paiva e Ron (2015, p. 58), que “a construção da especificidade do campo da educação física caminha a par da constituição da *illusio*, já que, para falar em campo, é preciso que se estabeleça e se reconheça um acordo tácito entre agentes e instituições sobre aquilo que merece ser disputado, ou seja, os consensos produzidos acerca da importância do jogo, bem como as formas legítimas de jogá-lo, produzindo assim, a identidade social do grupo”.