



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Simone da Silva Salgado

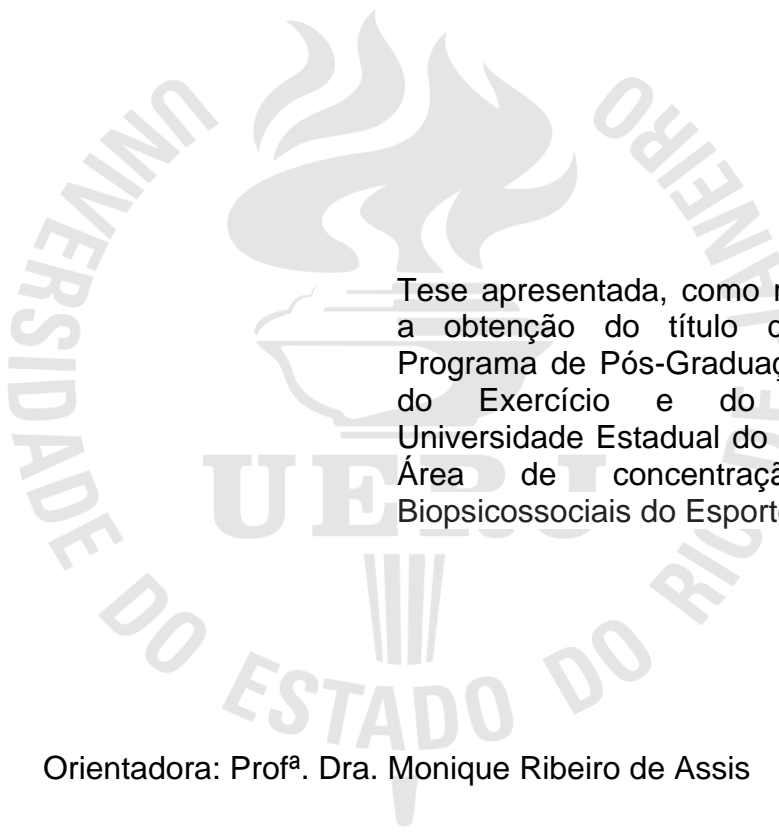
**O currículo da disciplina Educação Física:
estudos documentais e interinstitucionais**

Rio de Janeiro

2015

Simone da Silva Salgado

**O currículo da disciplina Educação Física:
estudos documentais e interinstitucionais**



Tese apresentada, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Exercício e do Esporte, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Esporte

Orientadora: Prof^a. Dra. Monique Ribeiro de Assis

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S164 Salgado, Simone da Silva.
O currículo da disciplina educação física: estudos
documentais e interinstitucionais / Simone da Silva Salgado.
– 2015.
51f.

Orientadora: Monique Ribeiro de Assis.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Currículos – Teses. 2. Educação física -
Estudo e ensino – Teses. 3. Educação física (Segundo grau) –
Brasil – História. 4. Colégio Pedro II - História – Teses. I. Assis,
Monique Ribeiro de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796:371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Simone da Silva Salgado

**O currículo da disciplina Educação Física:
estudos documentais e interinstitucionais**

Tese apresentada, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Exercício e do Esporte, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Esporte.

Aprovada em 10 de agosto de 2015.

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Monique Ribeiro de Assis (Orientadora)
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Prof^a Dra. Nilda Teves Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador
Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias -
UERJ

Prof. Dr. Salo Tavalér
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Marcos Santos Ferreira – UERJ
Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a Lucinda Cardoso da Silva em forma de gratidão pelas horas desprendidas ao meu caminhar acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Ruy Salgado Filho, por me incentivar a continuar estudando.

Ao Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares, primeiro orientador, quando o curso pertencia a Universidade Gama Filo, pela confiança em minha capacidade e por aprovar os meu projeto de pesquisa.

Ao Colégio Pedro II, pelo apoio e incentivo em todas as etapas da pesquisa.

Aos amigos de doutorado pela alegria, pelas trocas e entusiasmo.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Monique Ribeiro de Assis, por aceitar o desafio de tornar minha orientadora no meio do curso e pelo carinho e empenho que me dedicou.

Em especial, a Prof^a. Dr^a. Nilda Teves Ferreira e ao Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador pelo exemplo, rigor e seriedade com que conduziram meu exame de qualificação e pela colaboração dispensada no enriquecimento desta pesquisa; e aos Prof. Dr. Marcos Santos Ferreira e ao Prof. Dr. Salo Tavalier que junto aos anteriores participarão da minha banca de defesa com muito respeito e rigor acadêmico.

RESUMO

SALGADO, Simone da Silva. *O currículo da disciplina Educação Física: estudos documentais e interinstitucionais*. 2015. 51f. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Esporte) - Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta tese de Doutorado foi defendida sob o formato de artigos, cada um aborda uma das etapas metodológicas e os respectivos resultados da pesquisa. No início de cada seção o leitor encontrará um resumo específico de cada artigo. O primeiro artigo, intitulado *Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar* analisa cinco dissertações de mestrado que tomam como objeto a educação física escolar e seus dilemas no território contestado do currículo. O dilema central é que a educação física é representada como um tempo e espaço escolar associado ao universo do lazer (removi essa vírgula) numa instituição que valoriza disciplinas consideradas úteis no mercado de trabalho. Segundo artigo, intitulado *Colégio Pedro II, as reformas educacionais e o currículo da disciplina Educação Física: dos anos 80 do século XX à primeira década do século XXI* historicizou o currículo da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II, com base nos documentos curriculares produzidos nesta instituição. Concluímos que a indefinição de conteúdo e a falta de um currículo prescritivo distanciaram o ensino de Educação Física da unificação de procedimentos de ensino e avaliação nas Unidades de Ensino, perpetuando os modos de *fazer* e não os de *saber*.

Palavras-chave: Educação física. Dilemas. Currículo. Historiografia. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

SALGADO, Simone da Silva. *The curriculum of Physical Education: documentary and interagency studies*. 2015. 51f. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Esporte) - Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This Doctoral thesis was presented in articles forms, each one of them comments one of the methodological stages and the results of this research. In the beginning of each section the reader will find a specific summary of each article. The first article, entitled *Physical Education: dilemmas of the discipline in the school side* analyzes five master theses that take as their objects the physical education and its dilemmas in the disputed territory of the curriculum. The main dilemma is that Physical Education is represented such as space and moment, both associated to the universe of leisure in an institution that worths disciplines that are usually considered useful in the job market. Second article, entitled *The Pedro II School, education reforms and physical education curriculum: from the 1980s to the first decade of the 21st century* we in objective of historicize the Physical Education curriculum of the Pedro II School, based on the curricular documents elaborated by this institution. It was concluded that the vagueness of subjects and the lack of a prescriptive curriculum has withdrawn the Physical Education teaching from the unification of teaching proceedings and Teaching Units evaluation, perpetuating *doing ways* and not *knowing ways*.

Keywords: Physical education. Dilemmas. Curriculum. Pedro II School.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	08
1	ARTIGO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS DA DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	11
2	ARTIGO 2 - O COLÉGIO PEDRO II, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA: DOS ANOS 80 DO SÉCULO XX À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI.....	29
	CONCLUSÕES.....	45
	REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou-se no “grupo de estudos de currículo e Educação Física” da Universidade Gama Filho, na ocasião do meu ingresso no Curso de Doutorado em Educação Física (atual Ciência do Exercício e do Esporte) em 2009. O objetivo do grupo era realizar leituras e estudos específicos sobre as teorias curriculares de forma a subsidiar pesquisas acadêmicas que tomassem como objeto de estudo o currículo da Educação Física e sua relação com a história, instituições escolares, estudos culturais e cotidiano escolar.

De forma geral, o currículo não possui um conceito que possamos considerar certo ou errado e sim, um ponto de vista que está sendo adotado que tampouco é linear e casual (MOREIRA, 1999¹). O currículo é considerado uma palavra-chave que ao longo tempo integrou várias expressões na tentativa de compreender a escola, entre elas: currículo escrito, currículo como fato, currículo como prática, currículo como atividade (GOODSON, 2008²) ou currículo prescrito, currículo vivido, currículo praticado e currículo em ação.

O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades (NUNES; RÚBIO, 2008³, p.56).

Os estudos neste campo apontam para o currículo como um território de disputas e contestações que orientam o trabalho escolar no sentido de legitimar a cultura, ou seja, a escola é um espaço em que ocorrem disputas culturais que através de seus significados influenciam o processo de formação de identidades. O currículo como práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação realizada por meio de seus conteúdos, formato e práticas construídas em torno de

¹ MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos**: políticas e práticas. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1999.

² GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

³ NUNES, Mario L. F.; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.55-77, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas.

O currículo da Educação Física se consolidou social e historicamente pelos métodos ginásticos e, especialmente, pela difusão da prática do esporte. Novas tendências de ensino e novas teorias (críticas e pós-críticas) vieram somar a esta perspectiva e na atualidade, a hibridização dos discursos tem trazido novos significados à visão de currículo. Acredito que “[...] a análise a respeito dos currículos da Educação Física escolar e a constituição das identidades de seus sujeitos deva ser realizada à luz do momento histórico em que eles são construídos e, portanto, sujeito às práticas discursivas, às relações de poder e às lutas por hegemonia” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 57).

Defendo a tese de que o currículo prescrito da Educação Física que amplia as possibilidades da ação docentes para além do ensino dos esportes, não se configura, na prática, em identidade e legitimação da disciplina nos discursos proclamados no ambiente escolar e que, o currículo praticado – fruto de aspirações, experiências e práticas docentes, historicamente construídas – não legitima o discurso oficial e reforça a dimensão do lazer e a identificação do esporte para a disciplina em termos de conteúdos socialmente válidos. Em suma, os conteúdos previstos para Educação Física são resultados de disputas travadas nos interiores dos espaços institucionalizados de ensino. Neste contexto, os critérios de seleção das informações podem reforçar a tradição ou induzir mudanças no conhecimento escolar da disciplina.

Dois objetivos orientaram a pesquisa: (1) buscar os significados instituídos e instituintes do currículo da Educação Física em instituições de ensino do Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES; e (2) analisar a construção histórica do currículo da disciplina Educação Física numa tradicional instituição de ensino do Rio de Janeiro, estabelecendo uma relação entre a micro e macro-política brasileira numa perspectiva contemporânea.

A pesquisa sobre instituições escolares tem o seu maior desenvolvimento a partir de 1990, com interesse da pós-graduação brasileira em desenvolver estudos focalizados em objetos singulares. Nessa perspectiva, foram e são privilegiados temas como cultura escolar, disciplinas escolares, currículo, entre outros. Análises dessa natureza favorecem estudos contemporâneos das especificidades inerentes a cada instituição como estudos de natureza histórica. Rupturas, resistências e

continuidades constituem, de forma simplificada, a busca da análise histórica do currículo. Atualmente, este enfoque tem a preocupação de interpretar conceitos, palavras e propostas curriculares (prescrito), ao longo da história, e sua transformação em currículo em ação (praticado ou vivido).

O método adotado em toda a pesquisa foi a análise documentos que procurou para o primeiro objetivo identificar informações em diferentes pesquisas (dissertações de mestrado) e constituir um corpus satisfatório de informações sobre a Educação Física escolar e seus dilemas no território contestado do currículo. Este trabalho resultou na publicação do artigo “Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar” na Revista Currículo Sem Fronteiras em 2011.

Em relação ao segundo objetivo que resultou no artigo “O Colégio Pedro II, as reformas educacionais e o currículo da disciplina Educação Física: dos anos 80 do século XX à primeira década do século XXI”, a análise de documentos históricos favoreceu a incorporação da dimensão do tempo à compreensão do social do currículo numa tradicional instituição federal de ensino e o método da narrativa histórica foi utilizado para viabilizar uma reconstituição, do processo de construção curricular da disciplina Educação Física. “O Conhecimento histórico é um conhecimento textual. São, basicamente, narrativas – algumas complementares, outras que se contradizem – que buscam dar sentido aos diferentes aspectos do processo histórico humano” (ROCHA, 2002⁴, p. 18). O conteúdo é um recorte da cultura e com um formato pedagógico constitui o que chamamos de currículo escolar. Esse artefato social e cultural tem sua história relacionada a estruturação e organização da sociedade, transmitindo e fabricando os significados que permeiam mundo.

⁴ ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARTIGO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS DA DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR⁵

Resumo: O artigo analisa cinco dissertações de mestrado que tomam como objeto a educação física escolar e seus dilemas no território contestado do currículo. Os estudos selecionados realizaram entrevistas com alunos, professores e agentes do corpo administrativo nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Vitória (ES). O objetivo deste artigo é compreender como a educação física está inserida na dinâmica institucional das escolas estudadas e quais dilemas esta disciplina apresenta no cotidiano. Concluímos que a educação física, segundo as narrativas dos atores sociais, acaba por servir como meio de desenvolvimento de valores heurísticos para formação do cidadão. A perda da especificidade da disciplina, englobada por tais valores, revela a tensão na permanente busca de status no espaço do currículo. O dilema central é que a educação física é representada como um tempo e espaço escolar associado ao universo do lazer, numa instituição que valoriza disciplinas consideradas úteis no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação física escolar; dilemas; cotidiano escolar.

PHYSICAL EDUCATION: DILEMMAS OF THE DISCIPLINE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: The article analyzes five master theses that take as their objects the physical education and its dilemmas in the disputed territory of the curriculum. The theses were based on interviews with students, professors and members of the administration staff of schools from the cities of Rio de Janeiro (RJ) and Vitória (ES). The objective of this article is to understand how physical education is inserted in the institutional dynamic of the studied schools and what dilemmas this discipline has to face in its everyday life. We conclude that physical education, according to the narratives of the social actors, ends up serving as a vehicle of development of heuristic values for the citizen formation. The loss of the specificity of the discipline reveals the tension in the constant search for status in the curriculum universe. The central dilemma is that physical education is represented as a space and time associated to the universe of leisure, in an institution that values disciplines that are usually considered useful in the job market.

Keywords: Physical education; dilemmas; school

⁵ Referência: BARTHOLLO, Tiago L.; SOARES, ANTONIO JORGE G.; SALGADO, SIMONE DA S. EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas da disciplina no espaço escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.204-220, Jul/Dez 2011. ISSN 1645-1384 (online) <www.curriculosemfronteiras.org>. A formatação das referências deste artigo encontra-se no padrão exigido pela revista.

Introdução

Na última década, o amadurecimento das linhas de pesquisa que estudam a inserção da educação física na escola convida pesquisadores a revisitarem o material já produzido sobre o tema com o intuito de reorientar o campo e/ou produzir novas interpretações sobre essa disciplina no currículo escolar. Este artigo analisa cinco dissertações de mestrado, elaboradas a partir de pesquisas realizadas em escolas nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e Vitória (ES), que tomam como objeto a educação física escolar e suas representações no território contestado do currículo com o objetivo de compreender como a esta disciplina está inserida na dinâmica institucional das escolas estudadas e quais dilemas esta disciplina apresenta no cotidiano. Os estudos tiveram a escola e a educação física escolar como temas centrais e foram realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho (Brasil) e em Educação Profissional do Instituto Superior Pedagógico para d Educación y Técnica Profesional (Cuba), nas quais a escola e a educação física escolar são temas centrais. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa onde, através da análise de documentos, realizamos novas leituras e interpretações desses estudos no sentido de compreender como a educação física se insere na dinâmica do espaço institucional da escola e quais dilemas esta disciplina apresenta no cotidiano das instituições pesquisadas.

Os trabalhos analisados são os seguintes: a) “A educação física e a formação corporal em uma escola progressista: um olhar etnográfico” (Lucas, 2004); b) “A educação física no CETEP Marechal Hermes: um estudo do cotidiano escolar” (Da Costa, 2004); c) “Proposta pedagógica para reduzir o absenteísmo dos alunos de ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo na disciplina de educação física” – CEFETES (Calado, 2003); d) “Proposta de um plano de ações para a superação docente dos professores da disciplina educação física do CEFETES” (Comassetto, 2003); e) “A educação física e o projeto político-pedagógico do colégio Estadual Visconde de Cairu: proximidade ou distanciamento?” (Trotte, 2005). Vale ressaltar que os estudos foram realizados em escolas públicas das redes federal e estadual, com exceção do trabalho de Lucas (2004), realizado numa escola de administração comunitária de caráter privado.

O ponto comum que pode ser extraído dos estudos são os dilemas vividos e representados da educação física no cotidiano de escolas da educação básica. Os

pesquisadores realizaram trabalho de campo de observação e de inquirição com alunos, professores e agentes do corpo administrativo das escolas investigadas. Para a coleta de dados, foram utilizados recursos metodológicos como diários de campo, entrevistas e questionários com a comunidade escolar. As dissertações analisadas foram apresentadas entre os anos de 2003 e 2005 e representam a proposta de pesquisa do grupo envolvido com esses estudos.

Análises dessa natureza começam a constituir-se em tendência na área, pois as produções da década de 1980 até a metade da década de 1990 se caracterizaram como propostas ensaísticas que propunham “modelos pedagógicos ideais” para a escola básica. Tais modelos tiveram desdobramentos e produziram impacto na formação universitária nas áreas de educação e educação física, na atuação de professores nas escolas – mesmo não sendo em larga escala –, e também inspiraram a construção de propostas pedagógicas municipais, estaduais e federais. Os debates sobre o impacto desses modelos ou propostas pedagógicas no cotidiano dos professores de educação física na educação básica ainda constituem um tema que não atingiu o consenso. No entanto, é necessário realizar mais estudos que captem seu impacto nas discursividades e práticas curriculares (Muniz, Resende, Soares, 1998; Castellani Filho, 2002; González, Fensterseifer, 2009; Tabora de Oliveira, Oliveira, Vaz, 2008; Machado, Bracht, Faria, Moraes, Almeida, Almeida, 2010).

Os trabalhos selecionados, mesmo tendo recortes diferenciados, apresentam informações relevantes que serão confrontadas, no sentido de obtermos um quadro mais completo para pensar a educação física e seus dilemas no cotidiano escolar.

A identidade da disciplina na escola: o que ensinar?

O conceito de identidade aqui é entendido como construções simbólicas e normativas, situadas relacionalmente no espaço contestado da cultura (Silva, 2002). Como processo discursivo, as identidades demarcam e fixam normas para o indivíduo, para seu grupo e para os “outros”. Os processos de identificação são demarcados pela história e pelas experiências pessoais dos sujeitos (Hall, 1998).

As disciplinas escolares podem ser consideradas uma demarcação da cultura, ou seja, dos valores, dos conteúdos, dos modos de ser e agir que esperamos constituir nos sujeitos em termos de identidade: “[...] o importante é o que se

seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades” (Nunes e Rúbio, 2008, p.56). Neste sentido,

O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades. (Idem.)

Assim, o currículo é organizado em torno das relações entre saberes e fazeres e entre os jogos de identidade e poder. A seleção dos conteúdos representa (ou deveria representar), em última instância, os valores adequados à participação ativa na sociedade. Nesta acepção, a escola, como espaço de aprendizagem, é um local marcado por disputas no território do currículo e um estado de tensão entre os atores sociais e seus saberes (Silva, 2002). Os trabalhos analisados aqui acabam indicando os processos de luta pela demarcação e afirmação da identidade da disciplina educação física no espaço escolar.

A questão que se coloca aos alunos, aos professores e aos diretores é: o que a educação física ensina? A demarcação das fronteiras dos conteúdos parece ser relevante na luta por *status* dentro da escola. Podemos pensar que algumas disciplinas, como matemática, língua portuguesa ou história, parecem ter suas fronteiras consensualmente demarcadas no atual modelo curricular adotado pela escola brasileira.

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. Na Educação Física [...] esse processo parece marcado por uma busca permanente de legitimidade diante de saberes que, tradicionalmente, parecem mais próximos ao que foi sendo identificado (e naturalizado) como inerente à instituição escolar: saberes mais próximos da racionalidade moderna. (Souza Júnior e Galvão, 2005, p.405-406.)

Ao construir uma concepção atual sobre a disciplina, Sousa e Vago (1997, p.140) afirmam que “o ensino da educação física se configura como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção”. Entretanto, a educação física contemporânea parece ter dificuldade para demarcar seus conteúdos específicos, objetivos e finalidades. Vejamos o relato de uma diretora de escola descrito por Lucas (2004, p.90):

[...] pouco importam as referências de conteúdo da EF, o que ela [diretora da escola] espera desta disciplina é o trabalho com os valores de justiça, limites, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, reflexão sobre o individual e coletivo, alegria, união, tolerância pelas diferenças etc.

Na descrição acima a especificidade dos saberes da educação física não foi abordada pela diretora. Observemos que nesta escola, que se identifica como progressista⁶, o discurso da diretora indica que a educação física é um meio ou um dos meios para se desenvolver valores heurísticos de vida em sociedade. Destaque-se que, no contexto do estudo, o termo “progressista” significa a confluência entre as imagens nativas dos atores sociais sobre a escola e a interpretação da pesquisadora sobre o contexto observado.

Nessa busca por *status*, Lucas (2004) observou um processo de tensão, não explícito, entre os profissionais da educação física e os outros profissionais que também cuidam da “formação corporal intencional e sistematizada” no cenário observado. A autora observou que a educação física na escola estudada – uma escola particular de caráter comunitário na cidade do Rio de Janeiro – dividia espaço com: oficinas de artes, música, teatro, artes plásticas, aulas de corpo (expressão e consciência corporal), natação, capoeira e acrobacia (as três últimas oferecidas para as turmas até o quinto ano que possuíam horário integral). Destaque-se que a formação corporal nesta escola não fica a cargo exclusivo da educação física. No entanto, a dificuldade em demarcar espaços ou conteúdos de ensino nesse modelo curricular orientado fundamentalmente por disciplinas acaba por gerar frustrações e obstáculos no trabalho dos professores de educação física desta escola. Vejamos o relato de um professor descrito por Lucas (2004, p.82):

[...] eu vejo isso como o maior problema da educação física nesta instituição, pois infelizmente ficamos limitados ano após ano a trabalhar com jogos pré-desportivos e o esporte. Isso é limitador tanto para o aluno quanto para o professor. Porém, existem algumas alternativas, como trabalhar um pouco de teoria nas aulas, realizar um trabalho integrado com ciência, biologia, sei lá, algo assim. Porém, a resistência surge desde os alunos até os professores.

O problema destacado pelo professor é que a diversificação das atividades voltadas para a educação do corpo acaba, no território de disputas na escola, por

⁶ O termo progressista, segundo Libâneo (2002), deveria ser usado para designar tendências pedagógicas de ensino que partam da análise e crítica da realidade, função política da educação, para transformar a sociedade. Neste caso, a escola não atuaria no sentido de adaptar o sujeito à sociedade, instituindo a reprodução da ordem social através de valores heurísticos, mas se tornaria parte da realidade, superando eventuais limitações, inclusive de conteúdos. Em seu estudo, Lucas (2003) sugere que o termo significa um conjunto de valores e discursos enunciados pelos atores no campo que se aproxima da ideia difusa do que se conceitua como progressista.

limitar ou definir o esporte como o conteúdo para as aulas de educação física⁷. Aqui observamos que a dança, a capoeira ou qualquer outro tema/conteúdo passível de ser desenvolvido nas aulas curriculares de educação física pode criar problemas no interior da escola. Destaque-se que essas aulas são ministradas por professores que trabalham com formação corporal, que não são necessariamente graduados em educação física. A forma pela qual as disciplinas escolares estão organizadas parece demarcar territórios ou especializações cujas fronteiras dificilmente são quebradas, apesar do discurso da interdisciplinaridade ou das tentativas de flexibilização do modelo curricular disciplinar, como, por exemplo, a ideia dos temas transversais (Macedo, 1998).

No caso específico desta escola, o problema se torna ainda mais complexo porque a educação física não tem exclusividade sobre a educação corporal dos alunos. Assim, a educação do corpo nesta instituição passa a ser um espaço de disputa (Silva, 2002). Os professores, por mais abertos que sejam, acabam por deixar transparecer sentimentos corporativistas e o medo de que a disciplina educação física seja diluída em várias atividades corporais.

Quando os professores foram questionados sobre os objetivos do trabalho com “jogos tradicionais” e esportes nas aulas, a resposta típica foi a seguinte: “a integração da turma, alegria, criatividade, a noção do limite individual e a reflexão sobre o papel dos esportes na sociedade” (Lucas, 2004, p.77). Segundo relatos dos professores de educação física, os jogos tradicionais são: estafetas, piques, queimado etc. Observemos que essa representação reforça valores de convivência social numa instituição que pretende ser um espaço de transição da vida privada para a pública (Arendt, 2003). Entretanto, o tipo de questionamento formulado pelo pesquisador está de certa forma baseado numa linguagem especializada da didática, e isso pode levar o informante a trabalhar com a ideia das finalidades da educação física, que são, certamente, convergentes com as da educação. A única distinção encontrada, em relação ao discurso pedagógico em geral, é que a educação física não aparece com a finalidade de socializar instrumentos específicos para o mundo do trabalho; a ênfase se situa na dimensão do lazer para a convivência social.

⁷ Até o quarto ano do ensino fundamental, a “formação corporal” dos alunos é exclusiva da educação física. Após esta série, os alunos passam a ter contato com as outras atividades supracitadas, que junto com a educação física trabalham a “formação corporal” dos alunos. A partir daí a educação física passa a ter como único conteúdo os esportes.

Observemos que a dissertação de Lucas (2004) indica que os professores da escola estudada, inspirados pelo pensamento crítico da educação, apresentam também um discurso crítico em relação à educação física baseada exclusivamente nos esportes. Na mesma direção, Bracht d. d. (2003, p.52) afirma:

Cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculado ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para atividades extracurriculares da Educação Física e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel.

Parece que existe um consenso entre os pensadores inspirados pela pedagogia crítica de que a educação física deve superar o esporte como principal conteúdo, mas isso não significa sua negação ou exclusão. A incorporação de outros temas, como a corporeidade humana nos contextos histórico-culturais do jogo, dos esportes (tradicionais, radicais e virtuais), da ginástica e da expressão corporal (dança e lutas, entre outras formas), compreende o universo cultural no qual a educação física deve procurar uma redefinição de suas experiências e saberes. De certa forma, essa parece ser uma reivindicação dos professores de educação física da escola observada.

Da Costa (2004), ao entrevistar diretores e alunos do CETEP Marechal Hermes – um complexo formado por três escolas – acerca de suas representações sobre a educação física, encontrou respostas que indicam que a referida disciplina é uma experiência curricular para a promoção da saúde. Não é estranho encontrar essa interpretação, pois os atores sociais entrevistados reproduzem os valores cristalizados pela ideologia de que esporte é saúde. A dimensão utilitária aparece com muita força. As ideias colocadas pelos diretores se relacionam ao desenvolvimento global dos alunos: a) promoção da saúde, b) socialização, c) lazer e d) desenvolvimento psicomotor⁸.

(Diretor 1) A pessoa, com a Educação Física, fica mais bem disposta, fica com uma forma física melhor.

(Diretor 3) Ajuda o jovem na qualidade de sua saúde.

(Diretor 4) Eu acho que é extremamente importante você lidar com o corpo, saber o que é o seu corpo. A Educação Física não existe à toa. Todos os médicos dizem o quê? A gente tem que fazer atividade física desde pequenininho. (Da Costa, 2004, p.54.)

⁸ Esta é a representação explicitada pelos diretores do CETEP entrevistados por Da Costa (2004).

Cabe destacar que os comentários dos diretores das escolas da pesquisa de Da Costa (2004) diferem daqueles feitos pela diretora da escola particular estudada por Lucas (2004), uma escola de classe média com administração comunitária. A escola observada por Lucas (2004) possui um projeto político-pedagógico baseado numa hibridização entre as pedagogias experimentais e progressistas da educação (Nicolaci-da-Costa, 1987). Por outro lado, os discursos de docentes, diretores e alunos do CETEP Marechal Hermes reproduzem as imagens socialmente cristalizadas da disciplina educação física, e com isso não nos revelam um projeto político-pedagógico que aproxime práticas e experiências escolares (Da Costa, 2004).

No estudo de Da Costa (2004), os professores reproduzem imagens semelhantes às mencionadas pelos diretores de suas respectivas escolas. Quando questionados sobre os objetivos específicos da disciplina, descrevem 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. “O objetivo da minha aula é formar um cidadão crítico-participativo através da conscientização corporal, para contribuir na transformação social” (Professor 16; Da Costa, 2004, p.67). 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*.

No discurso dos professores de educação física das escolas pesquisadas o treinamento da técnica não aparece como um objetivo das aulas de educação física. A importância da socialização e do ludismo (“recreação”) é um tema central no discurso dos professores. Os alunos, em contraposição, quando estão insatisfeitos com a disciplina, reivindicam aprendizagens que valorizem a técnica de execução dos movimentos de cada modalidade esportiva. Observemos declarações de alunos que não participam das aulas⁹ no CETEP:

(Aluno A 18) Os professores levam a Educação Física muito como recreação. Se fosse para competir, todo mundo ia levar mais a sério. Nem o

⁹ Para ver as representações dos alunos sobre a disciplina educação física, consultar Da Costa (2004, p.78-84) e Comassetto (2003, p.85-89).

professor motiva os alunos, senta lá com prancheta, coloca os alunos pra jogarem e nem olha. O treino incentiva.

(Aluno A 9) Deveria trabalhar mais condicionamento físico do aluno, e seria ideal ter uma nutricionista para fazer palestras sobre alimentação.

(Aluno A 6) Mais treinamento dentro das aulas. (Da Costa, 2004, p.96.)

Talvez pudéssemos interpretar o raciocínio dos alunos não participantes da seguinte forma: “Se a EF é só lazer e recreação, não haveria necessidade de ser obrigatória. Mas já que ela é uma disciplina obrigatória, então o que é tratado na aula (o esporte) deveria ser dado de forma mais consistente” (Da Costa, 2004, p.96). O discurso desses alunos sobre as aulas de educação física pode revelar as contradições da disciplina no espaço escolar. Observemos que em nossa sociedade o lazer se tornou um espaço central na construção das subjetividades do homem moderno. Assim, a precisão do fazer deslocou-se do mundo do trabalho para o do lazer (Rybczynski, 2000). No caso do esporte como atividade de lazer, o domínio da técnica correta ou a execução precisa dos movimentos se torna central para seus adeptos em nossa sociedade (Rybczynski, 2000; Vigarello, 2006). Essa interpretação do lazer esportivo na sociedade contemporânea vai de encontro ao discurso dos professores que valorizam o tempo e espaço das aulas de educação física para o desenvolvimento da sociabilidade, da fruição corporal e da recreação. Desse modo, poderíamos pensar que a pouca ênfase no ensino de técnicas corporais (do esporte, da dança, da ginástica etc.) estaria gerando um descompasso entre as representações que a sociedade possui sobre a educação física e o esporte e as representações dos professores sobre a finalidade desta disciplina na escola.

A apropriação da teoria crítica do esporte e da teoria crítica da educação física gerou mal-entendidos no cotidiano escolar, de modo que o ensino da técnica passou a ser demonizado ou ocultado no discurso dos professores. Nesse sentido, autores do pensamento crítico da educação física brasileira vêm apontando para as distorções nesse tipo de apropriação. Bracht (2000, p.xvi) destaca o seguinte: “Tratar criticamente o esporte nas aulas de EF não é ser contra a técnica esportiva”. O autor elucida que a técnica é – e deve permanecer sendo – um meio para se atingir fins. Em sua opinião, ao modificar os fins, com a incorporação das ideias ditas críticas da educação física, as técnicas devem ser revistas. Mas isso não significaria abolir o ensino de técnicas, nem abolir a aprendizagem de destrezas motoras esportivas. “O que se criticou e se critica, então, é a subordinação inconsciente não

à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço” (Idem, p.xvii).

O que certamente não deve estar claro para os professores representados nas pesquisas analisadas é: como proceder para rever o conhecimento acumulado sobre as técnicas do esporte no espaço da aula? A história mostra que a revisão das técnicas corporais no campo esportivo passa fundamentalmente pelo valor da economia de esforços, eficiência e precisão (Mauss, 1974). O significado da revisão da técnica ou o desvelamento da finalidade da qual determinada técnica está a serviço deve ser problematizado pedagogicamente. De fato, o pensamento crítico tinha como problema central atacar a transposição do modelo do treinamento esportivo para as aulas de educação física. No entanto, o ataque pode ter sido tão forte que os professores atuantes no cotidiano escolar entenderam a crítica como a negação do esporte institucionalizado que valoriza a aquisição de técnicas corporais especializadas.

Em seu estudo numa escola estadual de ensino médio, Trotte (2005) percebeu uma divisão na equipe desta disciplina com relação à construção do projeto político pedagógico (PPP). Os professores de educação física com mais tempo de formação e com mais tempo de trabalho na escola ensinavam basicamente os conteúdos dos esportes coletivos de quadra (futsal, handebol, voleibol e basquete), com vistas à formação para o lazer e à criação de equipes escolares. Em contrapartida, os professores identificados com um modelo pedagógico crítico para as aulas de educação física, em geral com formação mais recente que os anteriores, defendiam a inclusão de outros conteúdos além dos esportes coletivos. A proposta, em contraposição ao ensino exclusivo dos esportes, era voltada para jogos cooperativos, danças, atividades de expressão corporal e para debates sobre temas relacionados à educação do corpo em nossa sociedade. A pesquisadora descreve as tensões no debate sobre o que deveria ser ensinado nas aulas de educação física e revela que, na prática e no documento escrito (PPP), os professores chegaram ao seguinte consenso: cada grupo de professores continuaria a selecionar os conteúdos que julgassem apropriados para suas respectivas turmas. Os professores que contestavam o esporte como o único conteúdo a ser ensinado conseguiram o ganho de ter seus métodos e conteúdos de ensino reconhecidos no PPP por toda a equipe de educação física e por seus pares.

Nos estudos citados temos alguns exemplos das tensões e da falta de consenso que existem na comunidade escolar sobre o que deve ser ensinado nesta disciplina.

Gosto e modelos de organização das aulas de educação física

Após realizar uma enquete com alunos do CEFETES, Calado (2003) concluiu que existe um tipo de hierarquia entre as disciplinas e experiências escolares na visão desses estudantes¹⁰. As disciplinas consideradas mais importantes pelos alunos são a matemática (22,4%) e a física (21,9%). A educação física aparece em oitavo lugar (3,31%). Talvez possamos interpretar parcialmente esse quadro pensando na forte associação existente entre escolarização e trabalho no ensino técnico ou entre esse tipo de formação e a busca pela continuidade na área tecnológica no ensino superior. Desse modo, a educação física, fortemente identificada com a dimensão do lazer, pode ser vista como uma disciplina complementar no currículo.

Este estudo no CEFETES também fez um levantamento das disciplinas que os alunos mais gostam¹¹. Novamente tivemos a física em primeiro lugar (17,1%), desta vez acompanhada da química (14%). A novidade é o aumento da pontuação da educação física, que passou a ser a quarta colocada no gosto dos alunos (11,7%). Observe-se que esse dado segue, em parte, a tendência revelada em outros estudos sobre a opinião dos alunos com relação à importância e ao gosto pelas disciplinas nas escolas. Em estudos semelhantes, a educação física tem sido apontada como a disciplina que os alunos do ensino fundamental e médio mais gostam, seguida por matemática e português (Lovisoló, David, Soares, 1995; Darido, 2004). A dimensão do gosto e a falta de consenso no campo sobre o que deve ser conhecimento básico para a disciplina de educação física na escola provocam a introdução de outros arranjos desta disciplina no currículo.

Da Costa (2004) relata que nas escolas do CETEP Marechal Hermes¹² analisadas em seu estudo a educação física está estruturada em diferentes

¹⁰ Ver Calado (2003, p.56).

¹¹ Ver Calado (2003, p.60).

¹² Abriga alunos de três escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá, Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá e Escola Técnica Estadual Oscar Tenório.

modalidades esportivas no contraturno escolar¹³. Neste sistema, os alunos escolhem os esportes que querem praticar como experiência da disciplina educação física. O aluno, neste caso, perde o vínculo com a turma para vincular-se, por gosto ou pelas possibilidades oferecidas, a uma modalidade esportiva que preenche a obrigatoriedade da educação física no currículo¹⁴.

Observemos que nesse modelo de organização são os alunos que decidem, a partir das opções oferecidas, quais saberes ou experiências desfrutar nesse espaço-tempo dedicado à educação física. Nesse caso, como o aluno passa a escolher os conteúdos ou experiências curriculares, poderíamos supor que essa estratégia vai ao encontro do gosto. No entanto, esse modelo pode provocar alguns efeitos não intencionais.

Segundo Da Costa (2004), nas escolas do CETEP Marechal Hermes a escolha do esporte não se dá apenas em função do gosto pela atividade. Na maioria dos casos, a escolha dos alunos é realizada em virtude da identificação com o professor, do desejo de aprender um novo esporte e da decisão em conjunto nas turmas para permanecerem em seu grupo de referência. Os alunos absenteístas relatam que preferem as modalidades ministradas por professores com fama de faltosos ou descompromissados, sendo esta uma tática para livrarem-se das aulas.

Essa estratégia de organização do ensino distancia a educação física da tradição da dinâmica disciplinar do currículo da escola brasileira. As disciplinas clássicas escolares e os saberes demarcados por elas estão determinados *a priori*, de forma que são raras as oportunidades em que os alunos têm liberdade para decidir seus caminhos formativos ou os temas que pretendem estudar de cada disciplina. Para Da Costa (2004, p.60), a organização curricular do CETEP Marechal Hermes pode expressar outras finalidades:

Poderíamos pensar que os diretores "acomodam" a disciplina [educação física] no horário fora da grade¹⁵, na medida em que a escola estaria mais preocupada com o *compromisso informativo-educativo*, ou seja, preparar o aluno para a vida profissional. Assim, a EF ministrada numa instituição de formação para o trabalho seria encarada como algo complementar no

¹³ Cabe ressaltar que o projeto de educação física do CETEP se intitula inovador no campo educacional.

¹⁴ O autor relata a formação de turmas mistas na educação física, que seriam turmas constituídas por alunos de séries diferentes.

¹⁵ Na escola analisada por Da Costa (2004) as aulas de educação física ocorrem no contraturno. Como os alunos escolhem as modalidades esportivas que querem aprender, as turmas são mistas, reunindo alunos de diferentes séries. O autor relata que o Centro Esportivo (CE) funciona quase como uma instituição autônoma dentro da escola, e a integração dos professores de educação física com os diretores e outros professores da instituição é mínima.

currículo e, portanto, identificada para a comunidade escolar com a dimensão do lazer.

Embora os professores do CETEP Marechal Hermes pretendam desfazer junto a diretores e alunos essa imagem da educação física como mero espaço de lazer, no sentido de afirmar que a educação física é tão importante quanto as demais disciplinas, na visão dos alunos suas práticas pedagógicas indicam justamente o contrário.

A imagem do lazer/esporte é vista pelos docentes como perda de prestígio no interior da escola, quando as especificidades da disciplina vêm à tona. Apesar do desejo de se distanciarem desta imagem, observaremos que, para os alunos, a aula de EF lhes é assim apresentada. Revendo a literatura, é possível dizer que a condição de disciplina secundária reforça um dos embates que a EF trava na escola na medida em que a busca de seu “prestígio” revela também a busca de sua “identidade disciplinar” neste contexto, quando pensada apenas como espaço de lazer, esportes e recreação. (Idem, p.73-74.)

Uma das lutas desta disciplina na arena do currículo no campo da educação básica foi sua integração no turno e na grade curricular. Seu oferecimento no contraturno era representado como falta de prestígio ou como disciplina acessória ou secundária. Apesar das disputas no espaço do currículo no cotidiano das escolas arranjos são feitos em função necessidades locais.

O arranjo dado à educação física do CETEP Marechal Hermes talvez produza o efeito não intencional de ser vista pela comunidade como disciplina acessória ou complementar à educação escolar. Assim, o tempo e espaço da educação física nessa escola, mesmo com a intenção de ir ao encontro do gosto dos alunos, pode criar a impressão que este tipo de oferta não difere das demais ofertas de lazer esportivo na sociedade.

Calado (2003) e Comasseto (2003) descrevem que no CEFETES, uma escola federal de ensino médio, a educação física dava aos alunos a opção de escolherem diferentes modalidades esportivas (individuais e coletivas), musculação, ginástica, natação, entre outras. Há duas diferenças no modelo de organização desta escola em relação ao CETEP Marechal Hermes. A primeira é que essas atividades são integradas ao turno de aulas; a segunda é que as aulas de educação física são oferecidas no primeiro e no último tempo de aula para todas as turmas. Essa estratégia de horários se justifica em função do modelo de oferecimento das aulas e para facilitar a troca de roupa e banho dos alunos. Destacamos que aqui os alunos também perdem a referência de suas respectivas turmas para integrarem-se,

parcialmente, às atividades de acordo com o gosto. No CEFETES eles são obrigados a fazer um rodízio entre as atividades no decorrer do ano.

Essa dinâmica proposta para as aulas de educação física nos leva a algumas possíveis interpretações sobre a relação entre esta disciplina e a cultura escolar. Nos casos acima, a forma como a educação física é estruturada não se assemelha à organização curricular dada às disciplinas de natureza intelectual. Guardadas as devidas proporções, esse modelo proposto para a educação física se aproxima do modelo curricular no qual os alunos possuem maior autonomia na escolha de suas experiências escolares. A pergunta é: o que significa, para comunidade em geral, a escolha de atividades no tempo e espaço das aulas de educação física num modelo curricular no qual as demais experiências escolares são compulsórias? Uma possível interpretação é que a educação física oferecida nesse desenho no currículo escolar pode ser representada como uma disciplina ou atividade complementar à formação básica da escola, arbitrariamente desvinculada do projeto de formação comum quando se assemelha ao modelo do clube ou da academia de ginástica.

A busca por *status*

A busca por legitimação e *status* diante das outras disciplinas no espaço curricular aparece como ponto de destaque nos trabalhos analisados. Lucas (2004) mostra a relação de tensão e pouco diálogo entre a própria equipe de educação física e professores/instrutores de teatro e de oficina de corpo. A tensão entre as equipes fica clara quando a pesquisadora relata dificuldades em sua inserção no campo de pesquisa para observar o trabalho realizado na oficina de corpo (que trabalha com expressão e consciência corporal). A professora responsável pela oficina alegou que em suas aulas trabalhava a subjetividade através dos “movimentos dos alunos”, e que essa perspectiva não poderia ser entendida por um professor de educação física. Segundo esta professora, a educação física se preocupa com a mecanização dos movimentos para o esporte, e não com a consciência do movimento como meio de construção de subjetividades. Assim, ela acreditava que a linguagem de suas aulas poderia ser mal interpretada pela pesquisadora, que era formada em educação física (Lucas, 2004). Destaquemos que as representações sobre a educação física por parte dos outros professores talvez advenham de suas experiências pregressas com esta disciplina na escola.

Noutra direção, temos aqui o embate e a desconfiança dos pesquisados em relação ao pesquisador. Tal desconfiança não é produto do acaso, pois muitas pesquisas no campo educacional pautaram suas análises em uma perspectiva normativa do trabalho realizado pelos professores no cotidiano escolar. Apesar de essas tendências terem sido revertidas nos últimos anos, a partir da introdução dos modelos de pesquisa-ação, de observação participante no campo educacional, a desconfiança ainda pode estar presente por três motivos: 1) como efeito das pesquisas que indicam que a escola brasileira funciona de forma precária e não cumpre seu papel de transmissora de conhecimentos e valores; 2) pela crescente consciência dos pesquisados de que o pesquisador deve estabelecer um compromisso de ética e transparência sobre suas reais intenções com o estudo (sabemos que esse processo é um jogo de negociação entre pesquisados e pesquisador nem sempre bem sucedido); e 3) pela insegurança natural dos pesquisados em lidar com um “outro” que toma suas ações como objeto de investigação. Apesar das ressalvas, podemos interpretar que o embate da pesquisadora com a professora da oficina de corpo demonstra a tensão em demarcar campos de atuação na formação corporal desses alunos nesse espaço curricular (Silva, 2002).

Nos estudos analisados aqui, o discurso dos professores de educação física indica sua demanda por uma maior valorização da disciplina no contexto escolar. Os professores mencionam que a educação física é vista como “acessória ou secundária” no contexto escolar. A pouca articulação dos professores com os diretores e com os professores de outras disciplinas também é citada como um obstáculo a ser superado na busca por *status* dentro da escola. O autor Fernández (s/d, p.592-593) destaca que “alguns professores confessam que são capazes de relacionar sua matéria com qualquer outra, exceto com a de educação física”, enfatizando a visão que têm sobre esta disciplina.

Além disso, em termos de políticas públicas, seria necessário haver: reestruturação dos espaços para a prática da Educação Física, oferecendo melhores condições de estrutura física, principalmente em função das características particulares do clima da região geo-educacional em que trabalham os professores; estabelecimento de objetivos para as ações docentes do professor de Educação Física; revitalização do papel do professor perante a comunidade escolar; qualificação da comunicação entre a disciplina da Educação Física e os outros setores da escola, e o estreitamento das relações interpessoais entre os colegas de trabalho; aproximação entre as atividades de formação permanente da prática cotidiana da escola. (Santini, Molina Neto, 2005, p. 220).

Outra dificuldade citada pelos professores para a realização de seus objetivos são a escassez e a má qualidade de materiais e instalações para a realização das aulas. A reclamação apareceu tanto na escola particular quanto nas públicas, embora a diferença entre os equipamentos oferecidos para a educação física seja enorme quando observamos descrições sobre as unidades aqui referidas. Apesar disso, essas escolas são apontadas como escolas de referência nas suas regiões.

Se, por um lado, temos escolas com problemas relacionados a materiais e espaços físicos, por outro lado, uma reflexão se faz necessária: a disciplina educação física no CETEP Marechal Hermes¹⁶, que tem piscinas, quadras e outros equipamentos esportivos, é uma das maiores consumidoras dos recursos financeiros destinados à estrutura física da escola. A ideia de uma desvalorização da educação física no espaço escolar deve ser relativizada quando olhamos para a escola como um todo. O fato é que os professores, em geral, culpam fatores exógenos pela pouca qualidade do ensino¹⁷.

A educação física desarticulada do contexto escolar

A percepção da educação física como uma disciplina desconectada do processo pedagógico da escola apareceu como outra angústia dos professores. As sugestões para melhorar a situação atual vão desde inserir um coordenador da área (Lucas, 2004), que possa fazer o vínculo entre os professores de educação física e a coordenação, até, no caso do CETEP Marechal Hermes (Da Costa, 2004), acabar com a oferta de modalidades esportivas para retornar ao modelo da educação física inserida às demais disciplinas da grade curricular.

A análise realizada por Da Costa (2004) servirá de exemplo neste momento. A educação física no CETEP Marechal Hermes ocorre no centro esportivo (CE) que atende a três escolas. A autora relata que os professores desta disciplina “batem o ponto” no CE, já que ele se localiza distante dos outros prédios do CETEP. O CE também possui um coordenador que não está no organograma das escolas¹⁸. Este centro esportivo atende não só os alunos das três escolas que funcionam no

¹⁶ Ver Da Costa (2004).

¹⁷ Quando perguntados sobre os problemas da educação física na escola, os diretores entrevistados construíram argumentos semelhantes, colocando os professores como vítimas de um sistema educacional que desvaloriza a escola e os profissionais.

¹⁸ Note-se que a distância física entre os profissionais de educação física e os outros professores no dia a dia escolar pode dificultar a inserção dos profissionais no cotidiano do CETEP Marechal Hermes.

CETEP, como também recebe crianças não matriculadas nestas unidades que moram nas comunidades vizinhas. Assim, o CE funciona como unidade de ensino e extensão. Os professores de educação física têm uma parte da sua carga horária semanal destinada ao “atendimento da comunidade”. A ideia de um órgão prestador de serviços de extensão à comunidade é explícita na escola, e isso torna os profissionais desta disciplina no centro esportivo ainda mais diferentes dos demais professores. Observemos que não estamos avaliando a positividade ou negatividade dessa prática, apenas descrevendo fatos que fundamentam os discursos dos professores de educação física sobre a relação que travam no espaço contestado do currículo.

Outra singularidade do CE do CETEP é que as turmas formadas nas aulas de educação física não respeitam a mesma lógica das outras disciplinas da escola. Como os alunos têm autonomia para escolher a modalidade a ser praticada, formam-se turmas mistas, ou seja, em uma mesma aula podemos ter alunos do quarto ano do ensino fundamental e alunos de outras séries com idades bastante díspares. Da Costa (2004) também exemplifica o distanciamento dos professores de educação física do processo pedagógico das unidades escolares no momento do conselho de classe. Segundo a autora, como os professores não possuem turmas fixas semelhantes às outras disciplinas, a participação nas reuniões do conselho de classe fica restrita à emissão de notas. A organização da educação física em modalidades não permite nem a presença de todos os professores desta disciplina nas reuniões do conselho de classe, nem a discussão dos problemas relacionados aos alunos e às turmas oficialmente organizadas pela escola. Assim, a educação física nesse espaço se torna uma atividade complementar na composição do currículo escolar.

Conclusão

A análise das cinco dissertações ajuda a refletir sobre alguns dilemas da disciplina educação física no espaço escolar. A primeira questão se refere à demarcação dos conteúdos e objetivos específicos da disciplina. Os discursos de professores e diretores não indicam a especificidade da disciplina educação física, porém explicitam que o papel desta disciplina não é socializar técnicas ou

conhecimentos mensuráveis; sua função é socializar valores para a cidadania. Com isso, a dimensão instrumental da disciplina se perde.

A escola é tradicionalmente uma instituição cujo maior compromisso é informar e educar, ou seja, preparar o aluno para a vida profissional. Esse valor torna a educação física em nossos dias uma disciplina ligada à esfera do lazer, portanto, não é vista pelos atores como uma disciplina prioritária nos objetivos da instituição escolar. A educação física é encarada atualmente como um espaço-tempo de lazer e, por essa razão, é representada de forma ambígua pela comunidade escolar. Para os alunos entrevistados, a aula é vista como um momento de descontração e, sendo assim, não deveria ser compulsória. No entanto, as normas escolares determinam que esta disciplina seja obrigatória como as demais. Isso produz paradoxos no cotidiano da escola, que tenta combinar o caráter compulsório da disciplina com a dimensão do lazer e da recreação.

O discurso dos professores entrevistados evidencia a preocupação com a reflexão crítica sobre os esportes na sociedade (Lucas, 2004). Observamos que alunos que não participam das aulas de educação física reclamaram da pouca ênfase dada ao ensino da técnica esportiva. Na opinião dos alunos, os professores desenvolvem as aulas como se essas fossem recreação, no sentido do *laissez-faire*. Parece que reivindicam que o espaço da aula deva ser também um lugar de novas aprendizagens. Desse modo, devemos nos perguntar até que ponto a apropriação do discurso crítico no cotidiano dos professores de educação física não criou interdições para o ensino de técnicas esportivas. Se, hipoteticamente, existe esse tipo de interdição, perguntamo-nos se isso não acaba distanciando a educação física dos interesses concretos dos alunos no cotidiano escolar na sociedade contemporânea.

É importante destacar a percepção dos professores sobre a educação física, vista como uma disciplina por vezes desarticulada das finalidades instrumentais da escola. Isso de certa forma decorre da falta de acordos, na comunidade escolar e entre os especialistas, sobre o quê e para quê ensinar educação física.

Os dilemas são muitos e revelam os espaços de disputas no currículo, nem sempre explícitos, presentes nos discursos dos professores responsáveis por uma disciplina que persegue a afirmação de sua identidade na escola.

ARTIGO 2

O COLÉGIO PEDRO II, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA: DOS ANOS 80 DO SÉCULO XX À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI¹⁹

Resumo: o objetivo deste artigo é historicizar o currículo da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II, com base nos documentos curriculares elaborados no período que compreende os últimos 20 anos do século XX e os primeiros 10 anos do século XXI, a saber: os Planos Gerais de Ensino (anos 80 e 90) e o Projeto Político Pedagógico (2002). Concluímos que a indefinição de conteúdo e a falta de um currículo prescritivo distanciaram o ensino de Educação Física da unificação de procedimentos de ensino e avaliação nas Unidades de Ensino, perpetuando os modos de *fazer* e não os de *saber*.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Historiografia, Colégio Pedro II.

THE PEDRO II SCHOOL, EDUCATION REFORMS AND PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM: FROM THE 1980s TO THE FIRST DECADE OF THE 21st CENTURY

Abstract: the aim of this paper is to historicize the Physical Education curriculum of the Pedro II School, based on the curricular documents elaborated in the period that comprehends the last 20 years of the 20th century and the first 10 years of the 21st century, namely: the General Teaching Plans ('80s and '90s) and the Political Pedagogical Project (2002). It was concluded that the vagueness of subjects and the lack of a prescriptive curriculum has withdrawn the Physical Education teaching from the unification of teaching proceedings and evaluation in the Teaching Units, perpetuating the means of *doing* and not of *knowing*.

Keywords: Physical Education, Curriculum, Historiography, Pedro II School.

¹⁹ SALGADO, Simone da S.; ASSIS, Monique R. de; FERREIRA, Nilda T.; SALVADOR, Marco Antonio S.; PEREIRA, Guilherme Borges Pacheco; SALLES, Fabiano Lange. O Colégio Pedro II, as reformas educacionais e o currículo da disciplina educação física: dos anos 80 do século XX à primeira década do século XXI. Revista Movimento (em fase de avaliação – original submetido em 13 de setembro de 2012). A formatação das referências deste artigo encontra-se no padrão exigido pela revista.

EL COLEGIO PEDRO II, LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA: DE LOS AÑOS 80 DEL SIGLO XX HASTA LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Resumen: el objetivo de este artículo es historicizar el currículo de la asignatura Educación Física del Colegio Pedro II, sobre la base de los documentos curriculares desarrollados en el período que comprende los últimos 20 años del siglo XX y los primeros 10 años del siglo XXI, que son: los Planes Generales Educación (años 80 y 90) y el Proyecto Político Pedagógico (2002). Hemos concluido que la indefinición de contenidos y la falta de un currículo prescriptivo han distanciado la enseñanza de Educación Física de la unificación de los procedimientos de enseñanza y evaluación de Unidades de Enseñanza, perpetuando los modos de hacer, no los de saber.

Palabras clave: Educación Física, Currículo, Historiografía, Colegio Pedro II.

Introdução

O currículo é uma **tradição inventada**, são práticas dotadas de regras e tacitamente aceitas pela sociedade que “[...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWN; RANGER, 1984, p. 10). A ideia de currículo como a invenção de uma tradição, justifica que contemporaneamente aquilo que chamamos de currículo e disciplina escolar nem sempre teve a compreensão que facilmente atribuímos hoje (GOODSON, 2008).

O currículo possui um significado simbólico-prático, é fluxo, fruto das aspirações esboçadas no prescrito (escrito ou oficial). “O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (Idem, 2008, p. 21). O currículo prescrito legitima os objetivos educacionais. É uma fonte documental e um instrumento de controle sujeito a modificações porque torna possível a avaliação dos rumos curriculares que uma instituição de ensino tenha trilhado, mas não assegura o reconhecimento social, como válido e/ou legítimo.

Com aproximadamente 30 anos, ao longo das décadas de 80 e 90 (século XX) e os primeiros 10 anos deste século, o Colégio Pedro II – CP II construiu e reformulou seu currículo. Esse processo resultou na elaboração de 10 guias curriculares, chamados de Planos Gerais de Ensino – PGE’s (1981, 1982, 1983,

1984, 1985, 1986, 1987, 1989, 1990/91/92, 1996) e do Projeto Político Pedagógico – PPP (2002). Este marco temporal com início na década de 1980, sob influência política do processo de democratização do país e pelo entendimento do campo curricular que a escola é um instrumento de transformação social, o CP II inicia seu processo de reorganização pedagógico-institucional e que, não por acaso, coincide com as intervenções oficiais no sentido de transformar a escola em um espaço de operacionalização das propostas de currículo do Ministério da Educação e Cultura – MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1998). Os primeiros 10 anos do século XXI contemplam a edição do PPP (CP II, 2002) e a reformulação da listagem de competências na disciplina Educação Física em 2007.

O objetivo deste artigo é historicizar o currículo da disciplina Educação Física do CP II, com base nos documentos construídos ao longo do período citado. A importância deste estudo reside na utilização da historiografia para detectar, analisar e explicar as mudanças que ocorreram no currículo desta disciplina, num percurso marcado por reformas políticas e educacionais que orientaram a construção curricular e que serviram de paradigma a outras instituições brasileiras.

Método

A **historiografia** é uma metodologia que tem por objeto de investigação as produções históricas. O termo história em si remete ao entendimento de fatos e acontecimentos do passado, o que faz da narrativa uma opção metódica para descrevê-los. “No Brasil, especificamente nos últimos vinte anos, esse campo de estudos aproximou-se de uma nova forma de escrever a história, possibilitando uma nova leitura principalmente da escola” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 397), tendo como características estudos localizados e com períodos de tempo mais curtos, a exemplo da História Contemporânea do Currículo e das Disciplinas Escolares.

Acreditamos que através da História das disciplinas escolares – **arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades** (GOODSON, 1997), no sentido de sistema e prática institucionalizada – são pensadas as ações que serão postas em prática e, com este propósito, adotamos a matriz teórica da historiografia para escrever a história do currículo da disciplina Educação Física no

CP II como base nos documentos curriculares elaborados pela instituição nos últimos 20 anos do século XX e os primeiros 10 anos do século XXI.

Utilizamos o método da **narrativa histórica** para descrever as informações contidas nas fontes documentais e escrever a história da disciplina Educação Física com base no contexto histórico e na possível relação com outros fatos históricos, através do diálogo com outros estudos e pela interpretação inerente a qualquer textualidade.

O Colégio Pedro II e as reformas curriculares dos anos 80 E 90

A década de 80 (séc. XX), inspirada na institucionalidade democrática, marcada pela persistência do autoritarismo e pelos ideais de oposição ao governo militar, propiciou, no plano educacional, o desenvolvimento de reformas de estruturação e de formulação curricular para ampliar e melhorar o ensino público no país.

Essa perspectiva democrática ecoou, inicialmente, nas propostas educacionais apresentadas durante a elaboração da nova Constituição Federal e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 370).

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 210, referente à formação básica comum, fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo. Neste contexto e com *status* de excelência definido constitucionalmente, o CP II teve sua micropolítica institucional transformada, aos poucos, em espaço de formulação e implementação de políticas, servindo de lócus a novas experiências pedagógicas: “[...] as idéias de currículo único, de transmissão de saberes básicos e universais e a inter-relação dos saberes transmitidos pela escola com o saber acadêmico e científico foram/são traços que marcaram o ideário do Colégio” (OLIVEIRA, 2006, p. 53-54), ao longo da história, a saber:

- Na década de 1950, o Ministério da Educação atribuiu ao CP II a função de elaborar um currículo mínimo para o Ensino Secundário: “[...] os programas do CP II pretendiam ser o balizamento dos programas das escolas no Brasil” (OLIVEIRA, 2006, p. 67). Essas orientações não alcançaram todo o país.

- Nos anos de 1960 e 1970, o Colégio não escapou ao ideário tecnocrata de desenvolvimentismo e segurança nacional. As matrículas diminuíram e, para receber atenção do governo federal, precisou mostrar concordância às orientações federais, segundo a LDB nº 5692/71, em 1976, implantando o 2º grau profissionalizante, que, pela falta de equipamentos e docentes especializados, tornou-se opcional em 1982.

- Na década de 1980, na tentativa de resgatar a legitimidade de seu passado, “o Colégio passou por uma série de mudanças determinadas por um Plano Decenal resultado da realização do 1º Encontro Pedagógico, em 1979” (OLIVEIRA, 2006, p. 48). Esta nova fase de reestruturação administrativo-pedagógica, expressa pelo *slogan* “O Novo Velho Colégio Pedro II” adotado no encontro, teve como ideário a revalorização da tradição. Quatro motivos orientaram as mudanças: (1) o decréscimo das matrículas na década de 70, (2) a necessária homogeneização do planejamento das disciplinas nas Unidades Escolares, (3) a exigência de um currículo único, e (4) o controle e a eficácia dos procedimentos. Neste sentido, os PGE’s, com dez edições, foram transformados em guias curriculares e orientaram a organização de todas as Unidades Escolares do Colégio Pedro II.

Na sequência desta discussão e em decorrência da Nova LDB 9394/96, que tramitava no Congresso desde 1988 e que considerou incumbência da União, em colaboração com os estados e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma a assegurar a formação básica comum (art. 9º, IV), os PGE’s deixaram de ser produzidos, e em 2000, atendendo às exigências do Ministério da Educação, iniciou-se, “a título experimental em duas das Unidades Escolares – Engenho Novo II e Centro –, a implementação de um projeto que tinha como base uma nova estruturação das disciplinas reunidas através de temas” (OLIVEIRA, 2006, p. 48). Editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do MEC em 2002, o PPP do CP II pretendia adequar o currículo às novas determinações da política educacional do Brasil: LDB 9394/96 e aos PCN’s, mudando o formato dos antigos guias curriculares e recontextualizando os conteúdo de ensino.

Os Planos Gerais de Ensino: história e contexto institucional

Em 1980, a Divisão de Educação e Ensino debruçou-se na missão de elaborar o primeiro Plano Geral de Ensino com base nas proposições do corpo

docente no 1º Encontro Pedagógico de 1979, com o *slogan* “O Novo Velho Colégio Pedro II” e objetivo de “ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança” (Diretor Geral: Tito Urbano da Silveira – CP II, 1981).

O PGE de 1981 apresentou os currículos das disciplinas (conteúdos, objetivos e carga horária) e a nova organização da estrutura administrativo-pedagógica da instituição que passou a ser composta pela congregação (órgão deliberativo), pela Divisão de Educação e Ensino (órgão de planejamento, orientação e controle), pelos Departamentos de Disciplinas e pelo Centro Experimental do Colégio Pedro II, com a missão de transformar o antigo *externato*²⁰ em unidade de ensino experimental de novos currículos e programas e novas técnicas didático-pedagógicas com base no

[...] Decreto-Lei nº 245 [de 28/02/1967, que], além de transformar o Colégio em autarquia federal, definiu, como algumas de suas finalidades, sua constituição como campo de: (i) promoção e difusão, através de publicações, dos resultados de pesquisas e experiências pedagógicas; (ii) aplicação de métodos e currículos do ensino secundário, por iniciativa própria ou para execução de medidas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação e (iii) aperfeiçoamento do pessoal destinado à constituição de seu corpo docente (FRANÇA, 2008, p. 78-79).

No PGE de 1982, o Secretário de Ensino Wilson Choeri declarou que o CP II “passou a ter uma estrutura administrativa e pedagógica mais ajustada aos objetivos e metas que lhe foram atribuídas pelo MEC” (CP II, 1982, s/p). Neste guia, foi apresentado o *Regimento Interno* (Portaria 717 de 23/12/1981 – MEC. Diário Oficial 30/12/1981), que aprovou a estrutura das Unidades Escolares e da Secretaria de Ensino (antiga Divisão de Educação e Ensino).

Art. 1º O Colégio Pedro II é uma autarquia federal do MEC, supervisionado pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, gozando de autonomia patrimonial, financeira, administrativa, didático-científica e disciplinar.

Art. 2º Além de constituir-se em campo de experiências do ensino de 1º e 2º Graus e de aperfeiçoamento de pessoal destinado à constituição de seu corpo docente... (MEC, Portaria 717, 23/12/1981).

A finalidade descrita no art. 2º prescreve a necessária missão do Colégio de elaborar e avaliar inovações que possibilitem ao MEC a ampla utilização em benefício de outras áreas e/ou realidades brasileiras, enquanto as finalidades institucionais determinavam como missão a elaboração de programas disciplinares

²⁰ Em 1979, as antigas Seções passaram a ser designadas como Unidades de Ensino, de acordo com o bairro em que se localizavam (FRANÇA, 2008, p. 78-79).

densos de conteúdos (CP II, 1981). Neste momento, estabeleceu-se uma tensão em relação a quem deveria ser a função de elaborar o currículo único: o Estado ou o Colégio? Enquanto o MEC proclamava para si a responsabilidade de elaborar o currículo nacional, o CP II, para manter o seu *status* de escola padrão, reclamava a autonomia prevista no art. 1º na prescrição do que ensinar. Os conteúdos previstos nos PGE's deveriam ser ministrados na ordem que eram apresentados. A função do professor era descobrir a melhor forma de ensiná-los. Estabelecer uma correlação positiva ensino-aprendizagem configuraria a ideia de que o Colégio poderia ser o laboratório de inovações e que estaria apto a elaborar modelos curriculares.

O PGE de 1983 publica a Portaria nº 49 de 15 de março de 1982 com orientações didáticas e padronização das condutas do corpo docente para estabelecer um perfil de aluno, em consequência do convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que promoveu certa distorção entre o aluno tradicional e o novo aluno do CP II.

Em 1984, o PGE apresenta a criação do primeiro segmento do 1º grau, da Classe de Alfabetização à 4ª série (atual Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano de escolaridade), em funcionamento desde então. O Pedrinho, como é carinhosamente chamado pela comunidade escolar, ou Unidade I, contribuiu para revitalização do Colégio. A primeira Unidade de Pedrinho foi inaugurada em São Cristóvão em 1984, “as outras três, sucessivamente [...]. Assim, em 1985 foi inaugurada a Unidade Humaitá, em 1986 a Engenho Novo e, em 1987, a Tijuca” (FRANÇA, 2008, p. 79).

Esta expansão representou a incorporação de novas metodologias e modos de atuação profissional, uma vez que os novos professores oriundos dos concursos de 1981 e 1984 foram incorporados ao quadro docente da instituição com perfil diferenciado e com formação generalista de Ensino Médio com Habilitação Específica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo Curso Normal), “[...] além de promover a completude do Ensino Fundamental no Colégio, com sua ampliação para nove anos, mais de dez anos antes disso tornar-se um preceito legal, conferiu ao CP II um perfil mais democrático, com a presença de uma clientela mais jovem e diversificada” (Idem, p. 80).

O PGE de 1985, balizado na tradição dos conteúdos, afirma que a instituição se manteve fiel à tese de levar os estudantes “... a **aprender vir a ser** favorecendo-lhes a conquista da autonomia tanto no plano intelectual (através da transmissão, de forma densa, de conteúdos programáticos cuidadosamente planejados), quanto no

plano sócio-afetivo” (CP II, 1985, s/p). Com a unificação dos conteúdos, o CP II volta a ser uma referência para Educação Brasileira e a busca por matrículas aumentam.

A renovação da tradição não se distancia do princípio da eficácia. Com a modernização, com os conteúdos unificados em todas as Unidades de Ensino e com o trabalho docente valorizado, uma nova meta passou a ser perseguida: a interdisciplinaridade dentro das séries. Para Choeri, “a interdisciplinaridade bem praticada e exercida é um mecanismo didático-pedagógico que deflagra todo um processo de compreensão e elasticidade no raciocínio” (CP II, 1986, s/p). Entretanto, esta compreensão e elasticidade não se distanciam dos padrões do currículo único e nem do propósito de qualidade. Momento em que o CP II se lança à criação de objetivos educacionais a toda nação. A proposta “Educação para Todos – caminhos para mudança” foi encaminhada à presidência da república em 31 de maio de 1985 (documento constante do PGE de 1986) e estabelece “uma série de medidas relacionadas com a implementação de programas de aperfeiçoamento e valorização do corpo docente, distribuição de livro didático e material escolar, fornecimento de merenda e, ainda, expansão e recuperação das unidades escolares” (Idem, p. 6).

Wilson Choeri, secretário de ensino, no texto “o futuro-velho Colégio Pedro II”, constante do PGE de 1987, afirma que “a história do Colégio Pedro II identifica-se com a própria história do país” (CP II, 1987, p. 2) e que há um século o CP II desenhou o modelo educacional brasileiro através de sua política educacional, que priorizava e prioriza, ainda nos dias de hoje, o conteúdo programático e uma maior carga horária curricular. Pensando no Futuro Velho Colégio Pedro II, em julho de 1987 foi organizado o 2º Encontro Pedagógico dos Professores, com o objetivo de estruturar uma nova postura didático-pedagógica e preparar os alunos para o novo milênio. A avaliação do trabalho de 1981 a 1989 ensejou a publicação no PGE de 1990/91/92 do Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado do Colégio Pedro II – 1990/2000, com o objetivo de tornar o Colégio um centro de excelência, exportando e difundindo metodologias para todo território nacional.

A última edição do PGE data de 1996, o documento foi elaborado em três volumes: vol. 1 – Ensino Fundamental 1º Segmento, vol. 2 – Ensino Fundamental 2º Segmento e vol. 3 – Ensino Médio. “[...] o Colégio Pedro II procura se instrumentalizar na interdisciplinaridade, na avaliação e na revisão curricular, preparando-se não somente para reforma do MEC e o Congresso Nacional organizam o ano vindouro, mas também para a Educação que o novo milênio

exigirá” (CP II, 1996 – vol. 1, 2 e 3, p. v). A reforma mencionada é a edição dos PCN’s, dois anos mais tarde, em 1998, que influenciou o pensamento pedagógico da instituição, culminando na elaboração do PPP (CP II, 2002), que vigora até hoje.

Os Planos Gerais de Ensino e o currículo da disciplina Educação Física

No PGE de 1981, a distribuição dos conteúdos curriculares, para a disciplina Educação Física, prevê 3 tempos semanais de 5ª a 8ª série (atual 2º segmento do Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano). Em relação a distribuições de carga horária para todas as disciplinas, pode-se observar que, no início da década de 80, isto era feito de forma equitativa, tendo maior carga horária apenas as disciplinas de português e matemática, com 4 tempos semanais.

Nos PGE’s de 1981 e 1982, é interessante destacar que as disciplinas Educação Física, Educação Musical e Educação Artística pertenciam ao Departamento de Práticas Educativas (Chefe: Newton Célio Anet). Na Educação Física, o subchefe era o Professor Paulo Azeredo, que coordenou a elaboração do Programa de Educação Física do 1º e 2º Grau junto a uma equipe de professores.

QUADRO 1: Programa de Educação Física

Unidades Didáticas	1º Grau				2º Grau		
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
I	Exame Médico e Biométrico						
II	Teste de Aptidão Física						
III	Ginástica Escolar (M e F)		Ginástica Olímpica (M e F)				
	I	I	II	III	IV	V	VI
IV	Atletismo (M e F)						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
V	Natação (M e F)						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
VI	Futebol de Salão (M)			Nado Sincronizado (F)			
	I	II	I	II	III	IV	V
VII	Andebol (M e F)				Polo Aquático (M)		
	I	II	III	IV	I	II	III
VIII	Ginástica Rítmica Desportiva (F)						
		I	II	III	IV	V	VI
IX	Basquetebol (M e F)			Basquetebol (M)			
		I	II	III	IV	V	VI
X	Voleibol (M e F)						
		I	II	III	IV	V	

Fonte: CP II, 1981, p. 85-86; 1982, s/p.

Após o quadro geral, no PGE de 1981, é apresentado o detalhamento exaustivo de cada unidade didática por conteúdo específico de cada série, seguindo um modelo de Planos de Curso, com o objetivo geral da disciplina, a descrição das unidades didáticas, conteúdos programáticos, número de aulas, objetivos específicos, bibliografia e estratégias didático-pedagógicas.

A partir do PGE de 1983, o Departamento de Práticas Educativas deixa de existir e o Departamento de Educação Física e Folclore – DEFF²¹ é criado em decorrência do novo regimento do CP II aprovado pela Portaria 717 de 23/12/1981 do MEC. O currículo deixa de ser apresentado sob a forma de programa (QUADRO 1) e sua orientação ocorre sob a forma de planejamento de curso, pré-fixados. De natureza esportivizante e altamente técnicos, os Planos de Cursos em relação aos conteúdos se repetem nos PGE de 1981, 1982, 1983, 1984, 1985. Entretanto, nos PGE'S de 1983, 1984, 1985, 1986, 1987 e 1989, os Planos de Curso são acrescidos de instruções metodológicas para o ensino de educação física, que orientavam os

²¹ O Chefe de Departamento nos PGE's de 1983, 1984, 1985, 1986 e 1987 foi o professor Annibal Rodrigues D'Almeida. Nos PGE's de 1989, 1990/91/92 foi a professora Otacília dos Santos Costa e nos PGE'S de 1996 o professor José Mauro de Sá Oliveira.

docentes quanto aos procedimentos a serem adotados em sua prática pedagógica, baseados em objetivos comportamentais, na iniciação desportiva, nas competições internas e nas sessões semanais, que deverão ter “número, equivalentes às aulas e às atividades consideradas exigíveis para manter a continuidade necessária ao bom rendimento escolar, não prejudicando tanto a boa marcha do horário escolar com a da própria Educação Física” (CP II, 1984, p. 52-53; 1985, p. 60-61; 1986, p. 41-42; 1987, p.47-48; 1989, s/p).

Em 1989, o PGE deixa de apresentar o currículo sob a forma de Plano de Curso por série e passa a apresentar apenas a progressão das unidades didáticas, por exemplo: Atletismo – Unidade I (conteúdos + objetivos + estratégias), Unidade II (conteúdos + objetivos + estratégias), e assim sucessivamente, ficando a critério do professor definir que unidade será ministrada por ele de acordo com a série que esteja trabalhando. A mesma situação está expressa nos PGE's de 1990/91/92 (1º e 2º segmento do 1º grau e 2º Grau²²) e 1996 (1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio²³).

O PGE de 1990/91/92 em relação aos anteriores apresenta a construção curricular para o 1º segmento do 1º Grau (CP II, 1990/91/92), a mesma apresentada para o 1º segmento do Ensino Fundamental no PGE em 1996²⁴. No texto introdutório de ambos os guias, afirma-se que o currículo construído tem como escopo a psicomotricidade, sendo suas estruturas (coordenação motora fina e global, estruturação espacial e organização temporal, lateralidade e estruturação corporal: imagem corporal, conhecimento corporal e o esquema corporal) os objetivos das unidades didáticas; e apresenta um texto com os critérios de avaliação para aquele ano, assinado pela Professora Otacília dos Santos Costa, Chefe do Departamento de Educação Física, que previa que avaliação do ensino deveria levar em consideração os domínios cognitivo (prova teórica), afetivo (participação, colaboração, sociabilização e frequência) e psicomotor (testes práticos). A exigência de práticas e critérios de avaliação nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor se repete no guia de 1996. Em contrapartida, avaliação diagnóstica através de exames clínicos, exame biométrico e testes de aptidão física (velocidade, agilidade, impulsão

²² Níveis de ensino conforme a LDB 5692/71.

²³ Níveis de ensino conforme a LDB 9394/96.

²⁴ Considerando que a criação das Unidades I que atendia o 1º segmento do antigo 1º Grau, atual Ensino Fundamental, foi no ano de 1984. Não encontramos documentos ou indícios para afirmar a partir de que ano a Educação Física foi incluída como disciplina neste nível de ensino. Pelos Planos Gerais de Ensino, a proposta curricular data de 1990.

vertical, entre outros) estão presentes desde o guia de 1981. Poucas alterações foram efetuadas nos planejamentos de Curso de 1981 a 1996.

O Projeto Político Pedagógico e o currículo da disciplina Educação Física

A elaboração do PPP do CP II ocorreu por iniciativa de sua Direção Geral, em atendimento à Lei 9394/96 (LDB), que dispõe que todos os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim como às reformas e políticas educacionais elaboradas pelo governo federal a partir da promulgação dessa lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (FRANÇA, 2008, p. 86).

O PPP do CP II é um documento que possui sete capítulos: três destinados à caracterização e à contextualização do Colégio e os quatro últimos destinados às proposições curriculares. Na apresentação, proclama que a LDB 9.394/96 não encontrou o CP II estagnado no passado e na introdução, que “este documento foi elaborado após terem sido ouvidas as vozes de todos os segmentos da comunidade do Colégio Pedro II presentes às reuniões” (CP II, 2002, p. 15). Essas múltiplas vozes e as reformas efetuadas ao longo dos anos 80 e 90 não tornaram a LDB um novo processo de adequação, uma vez que todas as discussões tramitavam entre Colégio e MEC. O currículo encontrava-se em consonância com a nova política educacional brasileira, que, em conjunto aos discursos hibridizados do seu corpo docente, produziram uma nova proposta curricular, com base nos PCN's (1998), mudando o formato dos antigos guias curriculares – PGE's e recontextualizando os conteúdos de ensino. Mais uma vez, a instituição assumiu historicamente a sua função de ser um laboratório de políticas educacionais do MEC.

A organização curricular para o 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio fundamenta-se no desenvolvimento de competências, base teórica de Phelippe Perrenoud, que levam em consideração o desenvolvimento das interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras, não restritas a uma ou outra disciplina. Cada disciplina definiu as competências disciplinares a serem desenvolvidas com base nos conteúdos. Segundo Sá, Santoro, Silva e Ventura (2008) o Ensino por Competência orientou o Departamento “no sentido de pensar a disciplina Educação Física sob o ponto de vista “interdisciplinar”, considerando-a indissociável das demais disciplinas e assumindo um campo de atuação mais amplo do que o tradicionalmente representado, restrito aos conteúdos desportivos” (p.

320). A disciplina Educação Física, diante da necessidade de se desenvolver competências, das novas demandas da LDB e dos PCN's (1998), assume o paradigma da cultura corporal para todos os segmentos de ensino. O quadro abaixo apresenta as competências e habilidades do Ensino Fundamental e Médio:

QUADRO 2: Competências e Habilidade da Educação Física

Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> – Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. – Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. – Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos que se propôs. – Reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. – Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor.
Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando as como melhoria de suas aptidões físicas. – Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. – Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.
Contextualização o Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.

Fonte: CP II, 2002, p. 143.

Neste sentido, o currículo da Educação Física no Ensino Fundamental se estrutura pela metodologia de aulas práticas e teóricas, com turmas mistas, sendo duas aulas semanais, em locais apropriados, e os conteúdos visam estabelecer uma padronização nas diferentes unidades de ensino, tendo como base o Conhecimento do Corpo, que abrange a seguinte estrutura curricular: esportes, lutas e jogos; atividades rítmicas e expressivas; e valores técnicos sociais e cognitivos. No Ensino Médio, a estrutura curricular é a mesma do Ensino Fundamental, com inclusão de temas interdisciplinares, com ênfase no desenvolvimento da cidadania e de competências cognitivas.

A partir de 2007, o DEFF começou a reformular as competências apresentadas no PPP de 2002, no sentido de torná-las mais simples que a redação anterior. A ideia era trabalhar sobre a perspectiva cognitiva, ou seja, levar “os alunos a mobilizarem aprendizagens e conhecimentos de ordens variadas – sistematizados, experienciais e motores – a fim de que sejam capazes de contextualizá-los e transferi-los para situações específicas em sua vida cotidiana” (SÁ; SANTORO; SILVA; VENTURA, 2008, p. 319). Neste sentido, o elenco de competências foi reformulado de modo que o ensino do movimento não se restringisse apenas ao desporto.

Na tentativa de tornar o PPP coerente com essa nova visão de ensino e aprendizagem e nortear a linha pedagógica [...] o DEFF elencou três blocos de conteúdos para o sistema de avaliação. Dentro de cada um desses blocos de conteúdos, são listados o que chamamos de **enfoques de conteúdos**, isto é, grandes temas que podem ser desenvolvidos pelos professores, em todos os níveis de ensino [...]:

a) **Formação do cidadão**, pelo qual se pretende desenvolver o uso crítico dos conhecimentos e experiências adquiridas, visando a subsidiar o aluno nas suas relações interpessoais para a formação de sua cidadania dentro de um contexto social. Como enfoques de conteúdos foram definidos: participação, autoestima, cooperação, criticidade, respeito coletivo, autonomia e solidariedade.

b) **Assimilação cognitiva**, em que é observada a efetiva utilização dos saberes contextualizados na formação de hábitos e atitudes conscientes, adequados para resoluções de situações problemas e no seu posicionamento social nas diversas situações da vida do aluno. Como enfoques de conteúdos foram definidos: contextualização, adequação e resolução de situações problemas.

c) **Aprendizagem motora**, pelo qual se observa o uso adequado de habilidades motoras culturalmente aprendidas de forma prática e consciente nos diversos contextos cotidianos. A avaliação do desempenho motor é realizada com base no resultado da comparação da *performance* do próprio aluno com ele mesmo, como resultado dessa aprendizagem. O que se busca verificar, para além da *performance* atlética, são as mudanças no comportamento motor e a melhora no processo de apreensão dos conteúdos, decorrentes da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Como enfoques de conteúdos foram definidos: a coordenação viso-motora e especificidades – ritmo, lateralidade, orientação espacial, equilíbrio, agilidade, flexibilidade, resistência, dominância lateral, força, velocidade e relaxamento (descontração) (Idem, p. 321-322).

Ainda na descrição do processo, Sá, Santoro, Silva e Ventura (2008) afirmam que o Departamento, a partir de 2008 e com base na reformulação das competências, resolveu mudar a nomenclatura **blocos de conteúdos** para **enfoque de conteúdos**. “A utilização dessa expressão vem substituir a definição limitada de conteúdos como matérias que devem ser transmitidas pelo professor, independente da participação ativa dos alunos na construção desse processo” (Ibidem, p. 333).

Considerações Finais

A busca da uniformização dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino orientou cada Departamento Pedagógico (desde a década 80) na construção curricular das diferentes disciplinas com base no ideário da criação de um currículo único, uma das marcas históricas do Colégio Pedro II. Após a realização do 1º Encontro Pedagógico (1979), o primeiro Plano Geral de Ensino foi editado em 1981 e, ao longo das décadas de 1980 e 1990, mais nove foram construídos, subtotalizando dez, que pretendiam uniformizar os conteúdos de ensino para cada uma das disciplinas escolares, bem como os critérios de avaliação. Nestes textos, articularam-se as finalidades do CP II com as finalidades da Educação Nacional e, no caso específico da disciplina Educação Física, poucas alterações são encontradas observando guia por guia.

As Unidades Didáticas do currículo com características esportivizante preconizavam conteúdos de natureza técnica, especificando cada detalhe na busca do desempenho do gesto esportivo. Este modelo curricular possuía uma organização e/ou progressão vertical em que essas unidades didáticas pudessem ser aplicadas a cada série. Em 1989, este aspecto do processo de ensino da Educação Física é abandonado e o modelo curricular pautado na experiência e no processo decisório do professor constitui a nova proposta de ensino dos conteúdos da disciplina. As unidades didáticas e os conteúdos passaram a ser organizados por módulos; não mais o currículo fora organizado por série e sim pela percepção do professor quanto ao estágio de desenvolvimento de habilidades de seus alunos.

A cada edição do PGE e no PPP, o currículo de Educação Física foi perdendo sua especificidade. Com a incorporação dos blocos de conteúdos: Esporte, Lutas e Jogos; Atividades Rítmicas Expressivas; Valores Técnicos, Sociais e Cognitivos, tendo como base o conhecimento do corpo, o currículo centrado no conteúdo ofereceu espaço à proposta do ensino por objetivos e/ou por habilidades visando o desenvolvimento de competências. A indefinição de conteúdo e a falta de um currículo prescritivo distanciaram o ensino de Educação Física da unificação de procedimentos e de processos de avaliação nas Unidades de Ensino e os professores, sem orientação específica, passaram a desenvolver os seus trabalhos pedagógicos com base na experiência esportivizante construída desde a década 80 e nas formações acadêmicas, perpetuando os modos de *fazer* e não os de *saber*.

Findamos ressaltando a importância da *Historiografia* para este estudo. Esta metodologia ainda pouco utilizada pelo campo de conhecimento da Educação Física na Escola nos subsidiou para descrever e explicar como o conhecimento da disciplina foi produzido num determinado contexto sociocultural, através do tempo – no CP II –, de modo a ser utilizado pelas gerações futuras na construção de novos documentos e novas trajetórias curriculares, fazendo viva e cíclica a própria história.

CONCLUSÕES

Uma teorização específica sobre o currículo da Educação Física ainda não foi sistematizada, o que se encontra são artigos e documentos que tentam *a posteriori* legitimar práticas curriculares, com base em experiências vivenciadas, ou seja, é a realização prática do currículo da Educação Física que constrói sua própria teorização. Entretanto, ao longo da história da Educação Física, não existe um consenso quanto à finalidade da disciplina no ambiente escolar, o que promove diferentes discursos referentes à sua utilidade e ao conhecimento: ora sua legitimação é pelo seu caráter prazeroso e descontraído que faz o ambiente do lazer legitimador de sua função social, ora os aspectos mantenedores da saúde sustentam o discurso tradicional através da construção de hábitos saudáveis e da prática do esporte, ora reconhece-se o seu caráter formador de valores e atitudes que sustentam a convivência social, ora sustenta-se pelo conhecimento socio-histórico acumulado e suas práticas corporais que conferem características identitárias a nossa sociedade.

A Educação Física inserida no processo de escolarização constitui-se em um componente curricular que, de modo amplo, assimila conteúdos acerca da cultura de movimento humano. A hegemonia do esporte como principal conteúdo legitimou esta disciplina na escola durante muitos anos, em especial pelos eventos esportivos valorizados pelos alunos, E, EMBORA TENHA PERDIDO UM POUCO DE SUA FORÇA, isso não significa sua negação ou exclusão. Através dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais), a incorporação de outros temas, tais como: a corporeidade humana nos contextos sócio-histórico-culturais do jogo, do esporte, da ginástica, da expressão corporal (dança e lutas, dentre outras) compreende hoje, o universo cultural da Educação Física²⁵.

²⁵ “A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. Na Educação Física (...) esse processo parece marcado por uma busca permanente de legitimidade diante de saberes que, tradicionalmente, parecem mais próximos ao que foi sendo identificado (e naturalizado) como inerente à instituição escolar: saberes mais próximos da racionalidade moderna” (JÚNIOR, Marcílio Souza ; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 405-406).

Entretanto, dados desta pesquisa, no primeiro artigo, apontam que a demarcação dos conteúdos e objetivos específicos da Educação Física, nos discursos proferidos por professores e gestores no cotidiano escolar de algumas instituições de ensino, não indicam uma especificidade de conteúdo, ressaltando a função socializadora da disciplina e negando a dimensão técnica do esporte. Estas constatações afastam a disciplina dos objetivos gerais da escolarização e a aproxima da esfera do lazer. Entretanto, os alunos clamam que os espaços das aulas sejam um lugar de novas aprendizagens e de técnicas esportivas, confirmando a tese 'o currículo praticado não legitima o discurso oficial e reforça a dimensão do lazer e a identificação do esporte para a disciplina em termos de conteúdos socialmente válidos'.

O currículo e os conteúdos da Educação Física na forma em que se apresenta é uma opção historicamente constituída, são resultados de disputas travadas nos interiores dos espaços institucionalizados de ensino que traduzem a seleção cultural, é uma condição lógica para o processo de ensino, é a forma que a sociedade define o que é válido, o que pode reforçar a tradição ou induzir mudanças no conhecimento escolar da disciplina. Que critérios utilizar pra considerar um conteúdo relevante?

No segundo artigo, os currículos da Educação Física no Colégio Pedro II foram apresentados e analisados nesta perspectiva e considerando, que o conhecimento histórico serve a função social do que deve ser incluído ou descartado na criação de um currículo formal/prescrito, é natural que não tenhamos visualizado os conteúdos como algo fixo, mas como fluxo, algo sujeito a mudanças e novas orientações e interpretações.

Concluimos que os currículos construídos para disciplina Educação Física no Colégio Pedro II ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX possuíam um natureza altamente esportivizante e preconizavam conteúdos de natureza técnica, especificando cada detalhe na busca do desempenho do gesto esportivo. Esse modelo curricular foi perdendo força no final da década e 90 e com a construção do Projeto Político Pedagógico (2002) pautado nas orientações do MEC, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, forneceu espaço a um modelo curricular no qual a experiência do professor no processo decisório de ensino-aprendizagem constituiu uma nova forma de se selecionar os conteúdos. A incorporação dos blocos de conteúdos: Esporte, Lutas e Jogos; Atividades Rítmicas Expressivas; Valores

Técnicos, Sociais e Cognitivos, tendo como base o conhecimento do corpo, forneceu espaço a uma proposta do ensino por objetivos e/ou por habilidades visando o desenvolvimento de competências. Entretanto, a indefinição de conteúdo e a falta de um currículo prescritivo manteve o caráter esportivizante da disciplina, o que reitera a tese 'o currículo prescrito da Educação Física que amplia as possibilidades da ação docentes para além do ensino dos esportes, não se configura, na prática, em identidade e legitimação da disciplina' em especial pela perda do caráter prescritivo ao longo da história.

O currículo é considerado como um artefato social e se constitui por conhecimentos que são considerados válidos, ocupando um lugar privilegiado nas disputas educacionais. Acredito que as relações de poder travadas no espaço escolar possuem vínculos estreitos com o processo de formação de identidades e é pela importância que o currículo ocupa na educação escolar, que seu estudo gera debates, problematizações e questionamentos. Sugiro novos estudos que as discussões sobre políticas e práticas curriculares enfatizem o processo de constituição das identidades dos sujeitos da educação: os alunos e os professores. Deixo duas perguntas para iniciar uma futura reflexão: que identidades os atuais currículos produzem ou devem produzir? Os professores reproduzem os padrões dominantes ou estão abertos à pluralidade cultural de nossa sociedade?

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: o participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em Nov. 2011.

BRACHT, V. **Pesquisa em ação**: educação física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília, 1998.

CALADO, M. C. **Proposta pedagógica para reduzir o absentéismo dos alunos de ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo na disciplina de educação física**. 2003. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Superior Pedagógico para a Educación Técnica y Profesional, Cuba/Vitória, 2003.

CASTELLANI FILHO, L.. **Política Educacional e Educação Física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

COLÉGIO PEDRO II – CP II. **Plano Geral de Ensino**. Brasil: MEC/Rio de Janeiro: Divisão de Educação e Ensino, 1981; 1982; 1983; 1984; 1985; 1986; 1987; 1989; 1990/91/92.

COLÉGIO PEDRO II – CP II. **Plano Geral de Ensino**. v. 1 – Ensino Fundamental: 1º Segmento (1996-1997), v. 2 – Ensino Fundamental: 2º Segmento e v. 3 – Ensino Médio (1996). Brasil: MEC/Rio de Janeiro: Secretaria de Ensino, 1996.

COLÉGIO PEDRO II – CP II. **Projeto Político-Pedagógico**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

COMASSETTO, A. V. **Proposta de um plano de ações para a superação docente dos professores da disciplina educação física do CEFETES**. 2003. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, Cuba/Vitória, 2003.

DA COSTA, R. C. M. **A educação física no CETEP Marechal Hermes: um estudo do cotidiano escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

FERNÁNDEZ, J. M. A. Educação Física. In: **Manual de Educação**. Tradução: Nougé, C.; Camargo, F. Espanha, Barcelona: Oceano, s/d, p.587-619.

FRANÇA, Márcia Maria Granja. **Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II**. 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime ; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo . Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOBBSAWN, Eric J.; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOVISOLO, H. R.; SOARES, A. J. G.; SANTOS, M. D. Educação e Educação Física em Escolas do RJ. In: LOVISOLO, H. R. (Org.). **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. P.39-81.

LUCAS, B. B. **A educação física e a formação corporal em uma escola progressista: um olhar etnográfico**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

MACEDO, E. F. Os temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais. **Química Nova na Escola**, n. 8, p.23-27, 1998. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc08/espaco.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

MACHADO, T. da S. ; BRACHT, V. ; FARIA, B. de A. ; Moraes, C. E. A. ; ALMEIDA, U. R. ; ALMEIDA, F. Q. . As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 129-147, 2010.

MAUSS, M. Técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, v. 2.

MUNIZ, N. L.; RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. **Artus**, v. 18, n.1, p. 11-26, 1998.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. . **Sujeito e cotidiano**: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p.55-77, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

OLIVEIRA, Ana de. **A disciplina escolar História no Colégio Pedro II**: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI. 165 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Física e Desportos, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

RYBCZYNSKI, W. **Esperando o final de semana**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÁ, Marcio de; SANTORO, Marco; SILVA, Kátia R. X.; VENTURA, Claudia. Ensino por competências: uma abordagem renovadora no cotidiano da educação física do Colégio Pedro II. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 6, p. 316-334, jul./dez. 2008. Acesso em: jan. 2010. (Publicação *on-line* da Faculdade de Educação da UFRJ).

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.209-222, jul./set. 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: CBCE. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p.121-141.

SOUZA Júnior, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.391-408, set./dez. 2005.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. ; OLIVEIRA, L. P. A. de ; VAZ, A. F. Sobre a corporalidade e a escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática** [online], v. 11, p. 212-236, 2008.

TROTTE, S. M. S. **A educação física e o projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Visconde de Cairu**: proximidade ou distanciamento? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

VIGARELLO, G. Treinar. In: Michaud, Y.; Suquest, A.; Jean-Jacque (Orgs.). **História do corpo**. As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, v. 3, p. 197-250.