



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8671668>

Artigo Original

Teorias pedagógicas da educação física no Distrito Federal: uma análise sobre os currículos do ensino fundamental

Pedagogical theories of physical education in the Federal District: an analysis of elementary school curricula

Teorías pedagógicas de la educación física en el Distrito Federal: un análisis de los currículos de educación primaria

Luis Maurício Montenegro Marques¹ 
 Guilherme Pamplona Beltrão Luna¹ 
 Julio Cesar Soares da Silva¹ 
 Jonatas Maia da Costa² 
 Pedro Fernando Avalone Athayde² 

RESUMO

Objetivo: analisar os currículos de ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no sentido de identificar em que medida as teorias pedagógicas da educação física comparecem nas diferentes propostas curriculares entre os anos de 1993 e 2018. **Metodologia:** foi realizada uma revisão bibliográfica acompanhada de análise documental dos currículos implementados a partir da década de 1990 até os dias atuais. **Resultados, discussão e considerações:** A análise dos dados demonstrou que os currículos de educação física na rede pública de ensino do DF têm se manifestado de forma eclética em relação às teorias da educação física, em um processo marcado por continuidades e descontinuidades, sugerindo destacada influência do contexto social e político em que os respectivos documentos foram publicados.

Palavras-chave: Currículo. Teorias pedagógicas. Educação física escolar.

¹ Secretaria de Educação do Distrito Federal. Grupo de Formação e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – Avante/UnB, Brasília-DF, Brasil.

² Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física. Grupo de Formação e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – Avante/UnB, Brasília-DF, Brasil.

Correspondência:

Pedro Athayde. Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação Física, Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70910-900. Email: pedroavalone@gmail.com



ABSTRACT

Objective: to analyze the elementary school curricula of the Secretariat of Education of the Federal District, with the purpose of identifying to what extent the pedagogical theories of physical education appear in the different curriculum proposals between the years 1993 and 2018. **Methodology:** a bibliographic review was carried out accompanied by a documentary analysis of the curricula implemented from the 1990s to the present day. **Results, discussion and conclusion:** The analysis of the data showed that the curricula of physical education in the public education network of the Federal District have been eclectic in relation to the theories of physical education, in a process marked by continuities and discontinuities, suggesting a prominent influence of the social and political context in which the respective documents were published.

Keywords: Curriculum. Pedagogical theories. School physical education.

RESUMEN

Objetivo: analizar los currículos de educación fundamental de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, con el fin de identificar en qué medida las teorías pedagógicas de la educación física aparecen en las diferentes propuestas curriculares entre los años 1993 y 2018. **Metodología:** se realizó una revisión bibliográfica acompañada de un análisis documental de los planes de estudios implementados desde la década de 1990 hasta la actualidad. **Resultados, discusión y conclusión:** El análisis de los datos mostró que los currículos de educación física en la red de enseñanza pública del Distrito Federal se han manifestado de manera ecléctica en relación con las teorías de la educación física, en un proceso marcado por continuidades y discontinuidades, sugiriendo una fuerte influencia de la sociedad y contexto político en los respectivos documentos han sido publicados.

Palabras Clave: Curriculum. Teorías pedagógicas. Educación física escolar.

INTRODUÇÃO

A educação física no Brasil passou por diversas transformações que, em certa medida, refletem o contexto social e a configuração econômica e política do país. Nesse sentido, a educação física não é um componente curricular “neutro”, pois se relaciona com a sociedade, traduzindo em suas propostas e práticas pedagógicas as tensões e mediações em torno das visões de ser humano, de mundo e de conhecimento adotadas na educação escolar.

A história da institucionalização da educação física na escola remonta aos séculos XVIII e XIX, quando surgem as primeiras propostas de sua inserção como atividade pedagógica. Essas propostas tinham grande influência das instituições militares e da medicina (Bracht, 1999).

Um dos pontos chave para compreendermos esse período histórico é a consolidação das revoluções burguesa e industrial, tendo em princípio a burguesia como classe ascendente, que defendeu a concepção de um homem adequado à nova ordem política, social e econômica. Nesta nova perspectiva, a Educação Física se firmou no ambiente escolar como instrumento para a formação física, moral e eugênica (Soares, 1994).

Em meados do século XX, outro fenômeno social influenciado pela cultura europeia influenciou a educação física nas escolas. O esporte simbolizava/representava os valores sociais da época, de cunho produtivista, meritocrático e racionalizador, aspectos que reforçavam as ideias vigentes de nacionalismo e patriotismo durante os regimes autocráticos, adquirindo grande expressão na educação física escolar.

Em particular no Brasil, a partir da década de 1980, no processo de redemocratização política surgem questionamentos e críticas às concepções de educação física vigentes, ambiência conhecido como Movimento Renovador da Educação Física. Bracht (1999) distingue esse período em dois momentos, um primeiro de cunho cientificista, e um segundo, munido de discussões do campo da educação, que aprofunda a crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva. Mais recentemente, Castellani Filho (2019) pondera sobre novas determinações do Movimento Renovador, a partir de distintas formas de constituição, sendo uma de caráter conservador e outra progressista.

Tal período foi marcado por intensas disputas teórico-epistemológicas, derivando em diferentes teorias pedagógicas de educação física³, cada qual com

³ Neste texto adotamos a definição e a classificação proposta por Castellani Filho (2013; 2020), que considera as teorias pedagógicas da EF brasileira a partir de sua relação com a realidade concreta, denominando de abordagens àquelas que não se colocam de forma a conceberem novas possibilidades pedagógicas, apenas abordando-as, e de concepções as que se propunham a conceber mudanças.

seu referencial teórico e propostas sistematizadas ou não. Estas elaborações subsidiam propostas pedagógicas e se fazem presentes em diversos tipos de documentos educacionais.

Neste contexto, destacamos a importância dos currículos como documentos orientadores do trabalho pedagógico nas redes públicas e privadas de educação básica. Tais documentos, além de estabelecer conteúdos e objetivos para cada série, ciclo ou etapa de ensino, refletem concepções de homem e de mundo refletidas em um dado contexto histórico e social.

O Distrito Federal teve diferentes propostas curriculares ao longo das últimas décadas, obedecendo a uma diversidade de conceitos, referenciais teóricos, conteúdos e procedimentos, a partir das normas e instrumentos legais aprovados ao longo deste período. Por um lado, tais modificações são expressões de um currículo que está "em movimento", ou seja, em constante construção, implementação e avaliação. Entretanto, por outro lado, exteriorizam projetos e interesses em disputa permanente.

Face ao exposto, nos indagamos: Como as teorias pedagógicas da educação física comparecem nas propostas curriculares para o ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)? É possível estabelecer relação entre as teorias pedagógicas predominantes nos currículos de educação física para o ensino fundamental e as mudanças nos contextos social e político?

Enquanto hipótese inicial supomos que as teorias da educação física se apresentam nos currículos do ensino fundamental na SEEDF, revelando certo ecletismo teórico e descontinuidade nas propostas implementadas. Tais características resultariam de um movimento dialético marcado por distintas concepções pedagógicas inerentes aos sujeitos envolvidos na construção dos documentos, bem como das alternâncias da conjuntura política e social.

Diante destas questões e pressuposto iniciais, este texto tem como objetivo analisar os currículos de ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal, procurando identificar em que medida as teorias pedagógicas da educação física comparecem nas propostas curriculares entre os anos de 1993 e 2018.

Este artigo estrutura-se em três seções. A primeira dedica-se a apresentar um breve panorama acerca do desenvolvimento das teorias pedagógicas da educação física no Brasil. A segunda oferece uma análise histórica sobre a presença delas nas propostas curriculares de educação física para o ensino fundamental das escolas públicas do DF. A terceira seção busca apreender o impacto das mudanças de ordem social e política no planejamento pedagógico da SEEDF. Finalmente, à guisa de conclusão, reforçamos as hipóteses levantadas,

bem como apresentamos possibilidades de investigações que contribuam para desvelar a realidade da temática abordada.

MÉTODO

Esta pesquisa descritivo-analítica é de natureza qualitativa e exploratória, consubstanciada pelos procedimentos de revisão bibliográfica e análise documental. Na revisão bibliográfica adotamos artigos de revistas da área, que tratam sobre as chamadas teorias pedagógicas da educação física, com destaque para os trabalhos de Bracht (1999), Darido (1998, 2003 e 2012) e, especialmente, Castellani Filho (2013; 2020).

Na análise documental incluímos as propostas curriculares de educação física do ensino fundamental, implementadas pela SEEDF a partir da década de 1990 até os dias atuais. O recorte entre os anos 1993 e 2018 levou em conta o acesso dos pesquisadores aos documentos, considerando também o período de disseminação das ideias do Movimento Renovador da educação física, que surgiu na década de 1980, e que exerceu forte influência no campo acadêmico e científico da educação física, inclusive nas elaborações curriculares dos estados e municípios. O ensino fundamental foi a etapa selecionada com o objetivo de identificar com clareza a progressão curricular e a diversidade de conteúdos de educação física considerando a amplitude de nove anos do ensino fundamental.

As versões de 2014 e 2018 retiramos do site da SEEDF⁴, enquanto os mais antigos consultamos na versão impressa. Para a discussão e análise, realizamos a leitura integral de todo o material coletado. Os documentos selecionamos são: Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993); Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal - Versão Experimental (Distrito Federal, 2000); Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2002); Currículo da Educação Básica - Caderno de anos iniciais - Versão Experimental (Distrito Federal, 2010a); Currículo da Educação Básica - Caderno de anos finais - Versão Experimental (Distrito Federal, 2010b); Currículo em Movimento - Caderno de Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014a), Currículo em Movimento - Caderno de anos iniciais (Distrito Federal, 2014b); Currículo em Movimento - Caderno de anos finais (Distrito Federal, 2014c) e Currículo em Movimento da Educação Básica - 2ª edição (Distrito Federal, 2018).

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 26 jul. 22.

BREVE PANORAMA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

No Brasil, a “escolarização” da educação física ocorreu, principalmente, pelos chamados métodos ginásticos europeus. Não obstante as diferenças metodológicas, eles compartilhavam finalidades semelhantes entre si, quais sejam: a regeneração da raça, a promoção da saúde, o desenvolvimento da vontade, da coragem, da força e da energia de viver e do desenvolvimento da moral (Soares *et al.*, 1992).

Desde sua implementação em escolas brasileiras no século XIX até meados do século XX, a educação física tem suas finalidades direcionadas à construção de um homem “produtivo” para a sociedade burguesa e “útil” para servir a pátria. Tal concepção está amparada a uma visão biologizada de corpo, fortemente influenciada pela medicina e pelas ciências naturais, bem como pela instituição militar com seus códigos e métodos sistematizados.

Para além do conhecimento médico-científico e do militarismo, outro fenômeno social foi determinante para forjar a educação física, trata-se do esporte moderno. Em especial a partir do século XX, quando sua expansão global garantiu seu reconhecimento em diferentes esferas da sociedade, dentre elas, na educação.

Nesse contexto, o esporte gradualmente tornou-se o principal conteúdo das aulas de educação física nas escolas brasileiras. Ele passou a ser amplamente reconhecido e incentivado durante o período de ditadura militar, encaixando-se perfeitamente com o projeto ideopolítico vigente, de cunho nacionalista e produtivista. A influência é tão marcante neste período, que a educação física escolar passou por um processo de subordinação aos códigos e sentidos do esporte, caracterizando-se como um prolongamento da instituição esportiva (Soares *et al.*, 1992).

Apesar do esporte ter se tornado conteúdo hegemônico da educação física escolar, substituindo os modelos ginásticos, isso não significou alterações significativas na concepção de educação física vigente, centrada na ideia de intervenção, produção e melhoramento do corpo enquanto máquina.

Como os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo), o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela EF para a realização de sua tarefa continua sendo o que provém das ciências naturais, mormente a biologia e suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas aplicações práticas (Bracht, 1999, p. 76).

Este cenário da educação física se alterou a partir das décadas de 1980 e 1990, quando diversos autores, amparados por diferentes referenciais teóricos, passaram a questionar o paradigma do corpo biológico (Medina, 1983; Oliveira, 1985; Hildebrandt; Laging, 1987; Kunz, 1991; Freire, 1991; Soares *et al.*, 1992⁵). Este conjunto de autores e suas diferentes concepções propostas compõe o já citado Movimento Renovador da Educação Física.

Naquele momento a educação física passava a incorporar referenciais teóricos de outras áreas da ciência, contribuindo decisivamente na tentativa de modificar o paradigma vigente da aptidão física. Aquele corpo reduzido ao biológico passava a ser compreendido a partir da perspectiva das ciências humanas e sociais, surgindo novas possibilidades de interpretá-lo. Para a educação física escolar tratava-se de contribuir para a renovação das suas teorias pedagógicas.

Importante ressaltar que este movimento não era uniforme, pois refletia uma certa diversidade de pensamento na área, gravitando entre concepções mais progressivas e outras de viés conservador (Húngaro, 2013). Desse modo, emergiram diversos esforços de identificar e categorizar as propostas pedagógicas para a educação física. De forma pioneira, destacamos o trabalho de João Paulo Medina e os três tipos de concepção de educação física, quais sejam, a convencional; a modernizadora e a revolucionária (Medina, 1983). Gradativamente, estas categorias ganharam maior riqueza de análise e detalhamento, sendo objeto de estudo como aqueles selecionados por este estudo.

Vale dizer que tal esforço teórico emerge no campo da Pedagogia e em particular na Filosofia da Educação. Nesse sentido, é reconhecido o trabalho de Dermeval Saviani cuja contribuição está na identificação e no desvelamento de um quadro histórico acerca das teorias educacionais. Ao tomar a realidade concreta na relação entre educação e sociedade no que tange o problema da marginalidade, Saviani (2008) classifica em dois grupos as teorias educacionais. A primeira orientada pela lógica de ser a educação um instrumento de equalização social – denominadas teorias não-críticas – e um segundo grupo, cuja compreensão seria a de que a educação estaria à serviço da discriminação social (por fazer parte de uma estrutura do modo de produção capitalista); ou seja, seria mais um aspecto que favoreceria a marginalidade. A esta, Saviani deu o nome de teorias crítico-reprodutivistas. Neste texto, Saviani (2008) irá desdobrar suas análises e melhor determinar tais teorias educacionais, dando conta inclusive da distinção de que ao primeiro grupo seria possível observar as evidências da constituição de teorias eminentemente pedagógicas, quando ao contrário do segundo grupo, os elementos pedagógicos não eram percebidos. Com efeito, as teorias não-críticas serão designadas como Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Já as teorias crítico-reprodutivistas são esboçadas na forma da Teoria

⁵ Embora tenhamos adotado aqui a referência conforme as normas de registro bibliográfico, a autoria desta obra é conhecida na história da educação Física brasileira pela expressão “Coletivo de Autores”.

do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista. Em comum a elas o mérito de destacar a educação como parte da estrutura societal em defesa dos interesses dominantes, porém, como afirmou Saviani (2008, p. 24), responsável também por “[...] disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade”. Diante deste pano de fundo e sob a análise das contradições elencadas no conjunto das teorias educacionais é que Saviani vai lançar mão da ideia de que é preciso uma teoria crítica que tanto supere o poder ilusório das teorias não-críticas como também o estado de impotência sublinhado pelas teorias crítico-reprodutivistas, para então, colocar “[...] nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2008, p. 25).

Referindo-se às concepções de filosofia da educação⁶, sob forte influência de Dermeval Saviani, é que Castellani Filho propõe uma classificação das teorias da educação física, dividindo primeiramente entre aquelas “não-propositivas” e as “propositivas”. As teorias não propositivas são chamadas de abordagens (fenomenológica; sociológica e cultural⁷), já as propositivas são denominadas de concepções, subdividindo-se ainda em não sistematizadas (desenvolvimentista; construtivista; “aulas abertas”; “Plural” e Crítico Emancipatória) e sistematizadas (Aptidão Física; Educação para a Saúde; Crítico Superadora) (Castellani Filho, 2013; 2020).

Percebe-se, na literatura de referência da educação física, o esforço heurístico de outros autores em contribuir na constituição deste quadro teórico e que sugere avanços do ponto de vista pedagógico da educação física como componente curricular da escola, sobretudo àqueles que correspondem à superação do paradigma da aptidão física. Nesse sentido, elevam-se também os trabalhos de Bracht (1999) e Darido (2003). Ao mesmo tempo, já se apresenta no interior deste debate apontamentos que observam certos limites – conforme defendido por Neira (2022) – quando da transposição equivocada (da parte da educação física) de conceitos extraídos das ciências da educação. De todo modo, é bom destacar que este autor suspeita da possibilidade da verdade objetiva – aspecto que não concordamos. Para ele o que há na teoria são produções discursivas cujo desdobramento se constituem como “regimes de verdade”⁸.

⁶ Nesta proposta o autor classifica as Concepções de Filosofia da Educação em três linhas mestras, a saber: a) Teorias Não críticas; b) Teorias Crítico-Reprodutivistas e c) Teorias Histórico-Críticas.

⁷ À guisa de esclarecimento, a assim chamada abordagem cultural se refere às contribuições da lavra do professor Jocimar Daolio. Nesse sentido, o quadro teórico original exposto por Castellani Filho (2013) não observava, por exemplo, a Educação Física Cultural ou Currículo Cultural no rol das teorias pedagógicas da educação física. Entretanto, mais recentemente, Castellani Filho (2020), reconhece e compreende o Currículo Cultural como parte presente deste debate, tendo o professor Marcos Garcia Neira como seu maior expoente.

⁸ Foge ao escopo deste artigo avançar na discussão que põe em conflito nossa compreensão acerca do estatuto epistemológico da teoria, no qual avançaríamos diante à compreensão do materialismo-

A despeito disso e diante da pluralidade de teorias pedagógicas de educação física, importa dizer que reconhecemos formas distintas de conceber o ensino deste componente curricular. Portanto, identificamos variações de objetivos, conteúdos, progressão curricular, termos e, naturalmente, autores, o que nos permitiu analisar a incidência teórica nos currículos de educação física, tendo como parâmetro a classificação proposta por Castellani (2013; 2020).

TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SEEDF (1993 - 2018)

Os Currículos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foram selecionados devido à relevância como principal documento de orientação do trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. São documentos centrais para entender a relação entre educação e sociedade, bem como situar o ensino de educação física em suas tensões, mediações e contradições com as concepções de ser humano, sociedade e conhecimento.

Neira e Nunes (2011) ressaltam que o currículo é um espaço de lutas e disputas, onde as representações procuram legitimar os conhecimentos oferecidos. Ao promover o acesso às mais variadas possibilidades culturais e uma aproximação com os conteúdos selecionados, possibilita uma nova forma de interpretação do mundo, interagindo em espaços alternativos de ideias e sentimentos.

Neste caminho, afirmamos que o currículo é um espaço de disputa política buscando sempre as transformações indispensáveis para a construção de uma nova sociedade, estabelecendo sua hegemonia e a projeção de identidades desejáveis. Diante disto, ele não pode ser compreendido sem precisar as relações de poder que atuaram em sua construção, onde estão presentes determinados conteúdos e conhecimentos. Ao mesmo tempo, reconhecemos como o currículo influi e - em certa medida - modela do ponto de vista pedagógico, político, cultural e social o trabalho educativo das escolas. Por isso são instrumentos centrais para situar a função que é projetada para a educação física escolar.

A análise dos Currículos baseou-se na descrição e identificação do processo de elaboração destes documentos, seus principais marcos teóricos em termos de concepção de educação e de educação física, os principais autores e conceitos utilizados no componente curricular educação física, considerando suas relações com as teorias pedagógicas da educação física classificadas por Castellani (2013; 2020) e, quando possível, a progressão curricular em termos de conteúdo.

histórico e dialético. Contudo, o que importa aqui é sublinhar que o debate dos limites da compressão das teorias pedagógicas da educação física, instalado como "abordagens", foi posto recentemente pelo professor Marcos Garcia Neira.

A organização do Currículo de Educação Básica de Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993) foi fruto de um trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 1993, tendo sido lançado em dezembro do mesmo ano. O trabalho foi iniciado a partir de uma Comissão, cuja competência foi definida da seguinte forma:

[...] analisar as propostas curriculares em vigor; pesquisar e estudar fundamentos filosófico - metodológicos de teorias educacionais atuais; apresentar proposta pedagógica atualizada, contendo princípios filosóficos, diretrizes e fundamentos metodológicos e matriz de objetivos e conteúdos nucleares (Distrito Federal, 1993, p. 16).

Ao mesmo tempo, foram criadas subcomissões de disciplinas e áreas do conhecimento para atualizar os conteúdos programáticos, da pré-escola ao ensino médio. A partir daí se desenvolveram reuniões técnicas entre a comissão e suas subcomissões, além de debates com os professores em regência, culminando em uma proposta inicial.

Neste contexto, é curioso observarmos que a educação física ganhou certo destaque em termos de organização de uma proposta. O trecho a seguir foi extraído da apresentação do Currículo:

O conjunto do material produzido, até aquele momento, era extremamente heterogêneo, quer na essência das propostas, quer no estilo do texto. Havia ali desde o produto de pesquisa de equipe até mera cópia de sumário de livros didáticos. Por outro lado, enquanto disciplinas, como Filosofia, ainda careciam de uma programação mínima, o conteúdo programático de Geografia e Educação Física já estava, há mais de ano, discutido, aguardando oportunidade de ser adotado oficialmente (Distrito Federal, 1993, p. 16).

A proposta curricular da educação física deste currículo pode ser considerada uma das mais bem fundamentadas dentre os documentos analisados, especialmente no referencial teórico. Sobre esse aspecto, notamos a influência do Movimento Renovador e suas diferentes teorias. Entendemos que sua condição eclética não diminuiu seu caráter pedagógico como um documento que almejava um adensamento teórico da área.

Essa característica evidencia-se tanto na bibliografia, na qual consta significativa quantidade de autores de referência das diversas teorias pedagógicas da educação física, como: Boulch (1988); Freire (1991); Oliveira (1987); Tani (1988); Soares *et al.* (1992), entre outros, bem como na própria fundamentação teórica da proposta que busca integrá-los, em que pese suas divergências.

Essa tentativa de integração é ilustrada pela articulação entre as perspectivas do ensino da educação física considerando a educação do movimento (perceptiva), pelo movimento (psicomotora), com o movimento (sociomotora) e

crítico-social-transformadora (consciência). Tais perspectivas direcionavam os objetivos e conteúdos, contemplando desde habilidades motoras e capacidades físicas, até elementos psicomotores e as práticas da cultura corporal, indicando uma progressão curricular para cada uma delas.

Este esforço de articulação e incorporação de diferentes referenciais teóricos no currículo de educação física também está demonstrado no quadro resumo “Correlação entre as escolas da motricidade humana” (Distrito Federal, 1993, p. 341), sintetizando as teorias pedagógicas de educação física sob três fundamentos filosóficos (neopositivismo, humanismo e materialista-histórico). Ressaltamos o esforço intelectual e a qualidade do texto, demonstrando o domínio que a subcomissão de educação física tinha das diferentes teorias da educação física.

Nos documentos de 2000 e 2002, observamos mudanças significativas, tanto em relação à fundamentação teórica do currículo, quanto à proposta específica da educação física. Em termos de fundamentação teórica geral, destaca-se a teoria cognitiva de aprendizagem de Ausubel e a ênfase dada ao conceito de “aprendizagens significativas”, conforme este trecho retirado do Item 2 do Currículo - Fundamentos da Ação Pedagógica: “Segundo a teoria cognitiva de aprendizagem, defendida por Ausubel, aprendizagens significativas caracterizam-se pelo fato de as novas informações apoiarem-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva da pessoa” (Distrito Federal, 2000, p. 13).

Ademais, chamou nossa atenção a proposta de organização do currículo a partir de competências e habilidades:

Ao adotar como eixo metodológico a ênfase nas aprendizagens significativas, o Currículo privilegia as habilidades e competências que se apresentam como decorrências dessa aprendizagem. Desde a Educação Infantil, o referencial de habilidades e competências deve ser o instrumento de trabalho da escola, do professor e do aluno (Distrito Federal, 2000, p. 16).

A organização curricular em habilidades e competências atende à intenção de preparar o estudante para as novas relações sociais diante das sofisticadas e globalizadas formas de produção e de informação. Como afirma Duarte (2001, p. 91), “essa passagem estabelece com clareza as relações entre o construtivismo ‘aprender a aprender’ e o discurso sobre a necessidade de formar um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação”.

Nessa perspectiva, há o alinhamento da educação aos interesses mercadológicos, projetando os indivíduos a se adequarem às relações incertas e desiguais de produção e distribuição da riqueza e do poder, inerente às relações capitalistas de produção. Conforme prossegue Duarte (2001, p. 92), “o que está aí sendo defendido é que o mercado seja respeitado em seu caráter dinâmico, o

que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico por parte dos indivíduos”.

É evidente a influência que este currículo teve dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo a proposta curricular da educação física. Localizamos várias competências, habilidades, procedimentos e até mesmo atividades propostas que são literalmente uma reprodução de trechos retirados dos PCNs. Outro exemplo, são adotados os mesmos eixos estruturadores nos blocos de conteúdo.

A elaboração desta proposta tem como eixo temáticos Cultura Corporal do Movimento, baseado nos seguintes eixos estruturadores: conhecimentos sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas, esportes, jogos, lutas e ginásticas, eixos estes que embasam todo o manancial de informações contidas neste currículo (Distrito Federal, 2000, p. 98).

Desse modo, apesar de caracterizar o ensino da educação física numa perspectiva mais ampla que o referido paradigma da aptidão física e das ciências biológicas, adotando a cultura corporal de movimento, concordamos novamente com Duarte (2001, p. 94) que aponta inconsistências, ambiguidades e contradições nos PCNs. De acordo com o autor – análise que pode ser estendida para o currículo do DF, o documento nacional procura “um equilíbrio entre a formação do indivíduo como cidadão, pessoa moral, e sua formação como alguém apto a lutar por um lugar ao sol na desesperada competição entre os indivíduos”.

O Currículo Experimental de 2010 afirma ser o “resultado de uma construção coletiva de educadores, a partir da discussão com professores/as regentes e com coordenadores/as, iniciada em 2008” (Distrito Federal, 2010a, p. 7). A fundamentação teórica do currículo revela um ecletismo conceitual. De um lado, incorpora uma concepção de aprendizagem amparada pela perspectiva sócio-histórica do conhecimento, com destaque para as contribuições de autores como Vigotsky e Libâneo, por outro lado, mantém os conceitos de competências e habilidades dos PCNs e do currículo anterior, acrescida da ideia de conteúdo.

Na educação física, ressaltamos as diferenças significativas entre as propostas dos anos iniciais e dos anos finais. No caso dos anos iniciais, as habilidades e conteúdos estão organizadas em eixos: “Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico será por meio dos eixos: (1) Psicomotricidade; (2) Sociomotricidade; (3) Atividades Rítmicas e Expressivas e (4) Esporte, Jogos e Ginástica, a fim de transitar de forma coerente pelas abordagens” (Distrito Federal, 2010a, p. 100).

Destacamos, por exemplo, que o documento reúne na mesma categoria – na forma de eixos – os blocos de conteúdo propostos nos PCNs e duas “fases do desenvolvimento motor”, psicomotricidade e sócio-motricidade. Demonstra-se aqui um exemplo do que denominamos de confusão conceitual, uma vez que não

se trata de “fases de desenvolvimento motor”, mas de categorias teóricas utilizadas para representar diferentes abordagens da motricidade humana.

No caso dos anos finais do ensino fundamental, afirma-se que há um único eixo, intitulado “Ludicidade, corporeidade, sensibilidade, criticidade, criatividade, interação” (Distrito Federal, 2010b, p. 113-120), porém essa diversidade conceitual não é explorada em termos de conteúdo, pois se constituem basicamente em modalidades esportivas, mais especificamente em esportes coletivos e atletismo. Nesse sentido, chama atenção o caráter esportivizado da proposta curricular de educação física para os anos finais do ensino fundamental, especialmente devido à forte preocupação voltada à aprendizagem da teoria e prática das técnicas esportivas.

Também ressaltamos os limites da progressão didática do currículo. A título de exemplo, no oitavo e do nono anos, os conteúdos de educação física são exatamente os mesmos. Um conteúdo, em especial, que nos desperta curiosidade nestes anos é “Atividade recreativa dirigida: futsal (todos os bimestres)” (Distrito Federal, 2010b, p. 117; 119). É possível depreendermos uma manifesta tentativa de legitimar institucionalmente uma prática vulgarmente conhecida na área como “rolar a bola”.

Conhecido amplamente como “Currículo em Movimento”, a proposta curricular de 2014 teve sua elaboração iniciada ainda em meados de 2011, a partir dos resultados de uma avaliação diagnóstica do currículo. Em processo conduzido pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) foram realizadas plenárias, discussões em Grupos de Trabalho, registros de sugestões e estudos em parceria entre as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e as instituições educacionais. Todo esse trabalho realizado ao longo de 2011 e 2012 culminou em uma minuta, que foi validada nas CREs e unidades de ensino por meio de formações e realização de plenárias, resultando em novas contribuições encaminhadas à SUBEB para sistematização final (Distrito Federal, 2014).

O Currículo em Movimento de 2014 é composto por oito Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Distrito Federal, 2014).

O Caderno dos Pressupostos Teóricos apresenta o embasamento conceitual da proposta curricular, com destaque para a base teórico-metodológica anunciada.

Com esse intuito, este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do

fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos (Distrito Federal, 2014, p. 31-32).

Desta citação, identificamos a opção por concepções críticas de educação. Além dessa base teórica, ancora-se ainda na concepção de educação integral, resumida pelos princípios de: integralidade; intersetorialização; transversalidade; diálogo escola e comunidade; territorialidade; trabalho em rede, além de princípios epistemológicos de um currículo integrado e uma perspectiva de avaliação formativa. Outro aspecto que ajuda a formar a base teórica do currículo é a ideia de eixos transversais: “Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2014a, p. 36).

Em relação à proposta de educação física, percebemos a tentativa de aproximação com as teorias críticas, principalmente em comparação com a concepção esportivista e tecnicista predominante no currículo anterior. Contudo, uma análise mais cuidadosa do quadro de objetivos e conteúdo, tanto dos anos iniciais como dos anos finais do ensino fundamental, nos revela o ecletismo da proposta, pois notamos a influência de várias outras teorias da educação física, com destaque para a desenvolvimentista, sócio interacionista; psicomotricidade; culturalista e saúde renovada.

Destacamos que, diferente da proposta de 1993, igualmente caracterizada por certo hibridismo das teorias da educação física, nesta edição as diferentes teorias pedagógicas de educação física não estão articuladas, somente aglutinadas, sem evidente progressão ou relação. No caso da proposta de educação física do Currículo em Movimento (2014a, 2014b, 2014c), essa diversidade de referenciais não é justificada e tampouco articulada conceitualmente. Assim, em um mesmo quadro, observamos conteúdos elaborados, por exemplo, a partir da teoria desenvolvimentista:

Habilidades locomotoras: caminhar e correr coordenando membros superiores e inferiores; saltar obstáculos verticais e horizontais; deslocar-se lateralmente. Posturas estáticas e dinâmicas: praticar a autocorreção postural ao caminhar, sentar, carregar, equilibrar-se em deslocamento (Distrito Federal, 2014b, p. 74).

Observamos também a influência das teorias culturais ou culturalista: “Quadrilhas, bumba-meu-boi, boi bumbá, capoeira, frevo, ciranda, catira, carimbó, maculelê, pau-de-fita, bandeirão, fandango, baião, xaxado, chula, boi de mamão, balainha, cururu, siriri, etc.” (Distrito Federal, 2014b, p. 75). Além daquelas que se aproximam da Saúde Renovada: “Conhecimento do próprio corpo. Asseio corporal. Uso adequado de vestuário. Cuidados na manipulação e higienização de alimentos. Noções de alimentação equilibrada e hidratação” (Distrito Federal, 2014b, p. 74).

Essa variedade de teorias da educação física manifesta no Currículo de 2014 pode ser explicada, por um lado pela participação democrática dos professores na elaboração do documento e, por outro, interpretada como ausência de uma sistematização final, responsável por articular a diversidade de contribuições com conteúdos mais adequados a seus pressupostos teóricos e, mais especificamente, à pedagogia histórico-crítica.

Em 2018 ocorreu a publicação da 2ª edição do Currículo em Movimento. No caso do ensino fundamental foi elaborado um caderno único para anos iniciais e finais. A principal justificativa para o processo de revisão do documento advém da necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Ressaltamos que essa reformulação, a despeito da influência da BNCC, manteve a presença das concepções pedagógicas que estruturaram a versão original do Currículo em Movimento (2014), o que justifica denominá-la de segunda versão.

Analisando a proposta de educação física, localizamos essa influência das pedagogias críticas na citação a autores de referência para uma didática da pedagogia histórico-crítica, bem como de discussões do campo crítico da educação física. Ademais, a abordagem crítica também se faz presente em alguns objetivos e conteúdos para o ensino fundamental, como neste objetivo da proposta para o 4º ano: "Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto dos jogos e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las" (Distrito Federal, 2018, p. 122).

Entretanto, a influência da BNCC nos objetivos e conteúdos do ensino fundamental é muito marcante, conforme observamos na categorização proposta para o esporte, exemplificada neste conteúdo do 8º ano: "Esportes de rede/parede (tênis de mesa, voleibol etc.), esportes de campo e taco (beisebol, críquete etc.), esportes de invasão (futsal, futebol, handebol, basquete etc.) e esportes de combate (judô, luta olímpica, boxe, karatê, jiu-jitsu etc.)" (Distrito Federal, 2018, p. 122).

Outras teorias da educação física também podem ser identificadas, como a psicomotricidade: "Experimentar movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio e à coordenação motora fina e grossa" (Distrito Federal, 2018, p. 116). Dessa forma, afirmamos que este é mais um currículo caracterizado pela sua diversidade de teorias da educação física, atravessado por continuidades e descontinuidades das versões anteriores.

Por fim, apontamos para a ausência nos documentos curriculares de perspectivas teóricas que criadas após o movimento renovador da educação física e com destaque no debate acadêmico-científico da educação física escolar. Referimo-nos, nomeadamente, ao Currículo Cultural ou Educação Física Cultural e que estão presentes nas contribuições de Neira e Nunes (2016), Neira (2018a; 2018b; 2020) e Neves (2018). Ademais, é importante ressaltar que a chegada do

Currículo Cultural na SEEDF, conforme Neira e Souza Júnior (2016) e Nunes (2016), ocorreu mais recentemente e fora do recorte amostral deste estudo. Supomos que sua mitigação nos documentos anteriores se deva em face à resistência em prover orientações pedagógicas não coadunadas àquelas de perspectiva crítica.

CONTEXTO SOCIAL, CONFIGURAÇÃO POLÍTICA E OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEEDF: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Conforme demonstramos anteriormente, ao longo dos últimos 30 anos, as propostas curriculares da SEEDF têm incorporado uma grande variedade de teorias da educação física. Esse ecletismo dos currículos guarda relações com a diversidade das teorias desenvolvidas na área, bem como com a própria heterogeneidade dos professores que compõem a rede pública de ensino.

No entanto, o que poderia explicar esse movimento dialético de continuidades e descontinuidades das propostas curriculares ao longo do período analisado? Partimos da ideia de que esse processo tem sido influenciado por mudanças de ordem social e política, que podem ser de abrangência regional, nacional, quiçá internacional. Neste contexto, delineamos as primeiras aproximações aos currículos da SEEDF com a configuração social e política de elaboração.

A organização do Currículo de Educação Básica de Escolas Públicas do Distrito Federal (1993) estava inserida em um contexto sociopolítico de redemocratização do país. Esses anos que se seguiram, após período de ditadura cívico-militar, foram favoráveis a discussões sobre a importância da democracia e do exercício da cidadania. Era, portanto, um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas ideias e opiniões nas mais diferentes áreas do conhecimento.

No caso da educação física, emergiam, desde as décadas de 1980 e 1990, diferentes teorias pedagógicas no âmbito do Movimento Renovador. Essas ideias foram assimiladas pela proposta curricular da SEEDF, numa construção que articulou diferentes teorias da educação física.

A partir da análise do currículo de 2002, observamos mudanças que, certamente, relacionam-se com a conjuntura nacional, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990 até o início dos 2000. Alguns autores caracterizam este momento como um período de contrarreforma do estado brasileiro orientado por uma visão neoliberal (BEHRING, 2003). Nesse contexto de reformas sociais, a

educação é impactada, por exemplo, com a publicação dos PCN's (1997), influência marcante na proposta curricular da educação física do currículo de 2002.

No caso do Currículo - Experimental (2010) é possível afirmarmos que, na educação física, ocorreu um retrocesso na proposta apresentada. Isso porque, apresenta características que remontam a período anterior ao chamado Movimento Renovador. A proposta de educação física está muito centrada nos esportes e com uma abordagem tecnicista, descartando as contribuições de teorias influenciadas pelas ciências sociais, em especial, de teorias amparadas em abordagens críticas.

Neste caso parece existir um descompasso entre conjuntura nacional e local. Isso porque, em nível nacional iniciava o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, cujas políticas educacionais não apontam para o retrocesso acima destacado. Todavia, em nível local, a proposta foi gerida ao longo do Governo Arruda (2007 - 2010), interrompido por um processo que ficou conhecido como "Caixa de Pandora"⁹.

Considerando os limites deste trabalho, é difícil apontarmos precisamente quais seriam as explicações para essa "guinada" na proposta de educação física. No entanto, supomos que essa opção está relacionada com a concepção defendida pelo grupo de pessoas responsáveis pela elaboração da proposta.

Em 2014 notamos uma nova mudança em termos de concepção pedagógica de educação física. O Currículo em Movimento (2014, 2014a, 2014b) é um documento cujos pressupostos teóricos estão relacionados à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. O seu processo de construção foi desenvolvido ao longo do Governo Agnelo (2011- 2014), culminando com sua implementação no último ano de gestão.

Esse fato é preponderante para se entender a opção por teorias críticas. O processo de construção, não obstante a abertura para a participação democrática dos professores da rede pública, foi coordenado e sistematizado por um grupo de professores e pesquisadores, identificados com o referencial escolhido. Dessa forma, acentuamos um aspecto relevante no âmbito de elaboração dos currículos que é aproximação das discussões e instituições científicas e acadêmicas, considerando que tanto no Currículo de 1993, como no de 2014, há a participação de pesquisadores e professores da Universidade de Brasília.

Já a segunda versão do Currículo em Movimento, é gestada em um contexto social e político notadamente diferente. Nacionalmente o país vivia o pós-golpe de

⁹ A Operação Caixa de Pandora foi uma ação da Polícia federal deflagrada em 2009 e que alcançou grande repercussão no noticiário nacional, devido à gravidade das acusações, documentadas amplamente por vídeos, que denunciaram o envolvimento de um significativo número de políticos influentes do Distrito Federal em um esquema de corrupção, incluindo o então governador José Roberto Arruda.

2016, com recrudescimento da influência neoliberal nas políticas públicas, incluindo a educação. Nesse sentido, lembramos as rupturas no processo de elaboração da BNCC¹⁰, publicada no âmbito do Governo Temer (2016 a 2018) sob fortes críticas de intelectuais da área, sobretudo daqueles que se amparam por concepções críticas de educação (Costa *et al.*, 2019).

Todavia, o Currículo em Movimento, de 2014 tem resistido ao tempo e sobretudo, às mudanças políticas que o Brasil e o Distrito Federal passaram desde então, considerando a manutenção de suas bases teórico-metodológicas críticas. Dessa forma, entendemos que a versão atual (de 2018) é a síntese desse movimento dialético de continuidades e discontinuidades, refletindo em seus objetivos e conteúdos, a diversidade de teorias que constituem a educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos da SEEDF dos últimos 30 anos são influenciados diretamente pelas teorias da educação física. Conquanto não identifiquemos qual teoria pedagógica se apresenta de forma hegemônica, identificamos diferentes formas de apropriação ao longo do tempo. Em muitos casos, notamos uma amálgama de teorias em um mesmo documento, confirmando nossa hipótese inicial de que os currículos da SEEDF se caracterizam por certo ecletismo teórico.

Tais currículos são elaborados em um processo de discontinuidades e continuidades entre as propostas. Este movimento dialético tende a ser influenciado por mudanças de ordem social e política, a depender dos diferentes momentos históricos em que são elaborados e dos atores envolvidos em sua construção.

Considerando os limites deste trabalho, realizamos apenas as primeiras aproximações do que seria tal relação, não sendo possível demarcarmos de forma precisa quais seriam as principais variáveis envolvidas neste processo. Assim, faz-se necessário a continuidade de investigações que sejam capazes de fazer avançar este tipo de análise.

À guisa de apresentar novas hipóteses, vale considerar a ausência de perspectivas teóricas denominadas pós-críticas nos documentos curriculares analisados. É possível identificarmos a influência de tal perspectiva naquele que seria orientação curricular mais recente do DF, a versão do Currículo em Movimento para o Ensino Médio, publicado em 2021.

¹⁰ O Ministério da Educação (MEC), entre 2015 e 2017, produziu três versões de documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A última, considerada a versão final do documento, foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, sugerimos pesquisas que venham a se debruçar sobre o processo de elaboração dos diferentes currículos, considerando e ouvindo os atores envolvidos no processo, em especial, professores e gestores responsáveis. Ademais, seria importante o desenvolvimento de trabalhos que, para além da concepção dos currículos, investiguem sua implementação no espaço escolar e a influência das teorias pedagógicas da educação física em outros tipos de documentos, tais como os projetos político pedagógicos, os planos de ensino e os planos de aula.

Ao fim e ao cabo, para compreendermos a realidade educacional como práxis, é necessário um método de pesquisa que implique saturar de determinações o objeto investigado. Findado o presente estudo, esperamos que o “primeiro passo” para o desvelamento da práxis curricular da SEEDF no âmbito da educação física tenha sido dado.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Luis Maurício Montenegro Marques - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito).

Guilherme Pamplona Beltrão Luna - Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Julio Cesar Soares da Silva - Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Jonatas Maia da Costa - Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Revisão crítica (responsável pela revisão do

conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Pedro Fernando Avalone Athayde - Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPrBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BEHRING, Elaine. *Brasil em contrarreforma: desestruturação e perda de direitos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BOULCH, Jean Le. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. As Concepções de Educação Física no Brasil. *Revista Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, MS, Universidade Federal da Grande Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: de expressão do "Movimento de Renovação Conservadora" à síntese do "Movimento Renovador (Progressista)" da Educação Física/Ciências do Esporte. In: LARA, Larissa et al. (Orgs.). *Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Ijuí: Unijuí, v. I - Memória e História do CBCE, 2019, p. 65-76.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. *Poiésis*, v. 14, n. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v14e25202019-51>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento*, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. *Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física*, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Brasília: FEDF, 1993.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, Ensino Fundamental 5ª a 8ª série*. Brasília: SEEDF, 2000.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, Ensino Fundamental 1ª a 4ª série*. Brasília: SEEDF, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (Versão experimental). Brasília: SEEDF, 2010a.

DISTRITO FEDERAL. Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental - Anos Finais (Versão experimental). Brasília: SEEDF, 2010b.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de Pressupostos Teóricos*. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de Anos Iniciais*. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de Anos Iniciais*. Brasília: SEEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica - Caderno de Ensino Fundamental- Anos Iniciais - Anos Finais*. Brasília, 2018.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1991.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de "deixar de mentir": o projeto de intenção de ruptura. In: MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 2013.

KUNZ, Elenor. *Educação física: Ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*,

Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>. Acesso em: 30 nov. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 30 nov. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28 jan. /mar. 2018b. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 18 maio 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>. Acesso em: 30 nov. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da educação física? *Connectionline – Revista Eletrônica do UNIVAG*, v. 28, p. 39-51, 2022.

NEVES, Marcos Ribeiro das. *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. (Orgs.). *Educação Física Cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016, p. 51-72.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. *O que é educação física*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Carmen Lucia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michel O.; BRACHT, Valter. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

TANI, Go. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

Recebido em: 07 dez. 2022
Aprovado em: 23 fev. 2023

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

