

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA SOCIAL: CURRÍCULO E PADRÕES DE REFORMA

*SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM A SOCIAL CONSTRUCTIVE PERSPECTIVE:
CURRICULUM AND REFORM STANDARDS*

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL CONSTRUCTIVA: CURRÍCULO Y ESTÁNDARES DE REFORMA

Renato Cavalcanti Novaes¹

Felipe da Silva Triani¹

Antonio Jorge Gonçalves Soares²

Silvio de Cassio Costa Telles¹²

Palavras-chave

Currículo.
Educação física
escolar.
Neoliberalismo.

Resumo: Este artigo discute o campo do currículo da Educação Física escolar e está pautado no referencial teórico construcionista social do curriculista inglês Ivor Goodson. Apresenta o conceito de "invenção de tradição", assim como o processo de constituição dessa disciplina escolar a partir de três hipóteses: 1) de que as disciplinas são amálgamas mutáveis; 2) de que a tradição acadêmica sobrepuja as tradições utilitária e pedagógica do currículo; e 3) de que o conhecimento escolar é determinado a partir de conflitos por status profissional. Em seguida, revela um novo padrão de reforma que se apodera da Educação Física pautado em um regime corporativo alinhado a um ideal neoliberal. Por fim, aponta que tais reformas desconsideram as especificidades dessa disciplina escolar e da intervenção docente.

Keywords

Curriculum.
School physical
education.
Neoliberalism.

Abstract: This article discusses the field of school Physical Education curriculum and is guided by the social constructionist theoretical framework of the English curriculum Ivor Goodson. It presents the concept of "invention of tradition", as well as the process of constituting this school discipline based on three hypotheses: 1) that the subjects are changeable amalgams; 2) that the academic tradition surpasses the utilitarian and pedagogical traditions of the curriculum; and 3) that school knowledge is determined from conflicts over professional status. Then, it reveals a new pattern of reform that takes over Physical Education based on a corporate regime aligned with a neoliberal ideal. Finally, it points out that such reforms disregard the specificities of this school discipline and the teaching intervention.

Palabras clave

Plan de estudios.
Educación física

Resumen:

Este artículo analiza el campo del plan de estudios de Educación Física escolar y está guiado por el marco teórico construcionista social del plan de estudios inglés Ivor Goodson. Presenta el concepto de "invención de la tradición", así como

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

escolar. el proceso de constitución de esta disciplina escolar a partir de tres hipótesis: 1) Neoliberalismo. que los sujetos son amalgamas cambiantes; 2) que la tradición académica supera las tradiciones utilitarias y pedagógicas del currículo; y 3) que el conocimiento escolar se determina a partir de conflictos sobre el estatus profesional. Luego, revela un nuevo patrón de reforma que se apodera de la Educación Física a partir de un régimen empresarial alineado con un ideal neoliberal. Finalmente, señala que tales reformas desconocen las especificidades de esta disciplina escolar y la intervención docente.

1. INTRODUÇÃO

Estudar a constituição curricular da Educação Física implica em uma investigação sobre a própria consolidação dessa disciplina como componente curricular. A construção de um currículo está, necessariamente, condicionada pelo processo histórico que permitiu transformar um conjunto de conhecimentos em uma disciplina escolar.

A análise de um currículo deve considerar que sua construção deriva de um lento, contraditório e conflituoso processo de fabricação social (SILVA, 2013). Dessa forma é possível compreender as articulações entre os fatores que afetam os rumos seguidos por uma disciplina, determinados por relações humanas e, conseqüentemente, de poder e de controle social.

O currículo, para Bernstein (1971), assim como a pedagogia e a avaliação, são formas de controle social que evidenciam a educação como reprodutora cultural das relações de poder. Isto é, no currículo se define a seleção do conhecimento válido, na pedagogia se define o que é transmissão válida do conhecimento e na avaliação temos a validação concreta do conhecimento. Nesses três sistemas de mensagem, o conhecimento educacional se destaca como elemento comum, constituindo uma epistemologia moderna da educação (GOODSON, 2013a).

No sentido de estudar a história da Educação Física Escolar (EFE) com um enfoque na validação do conhecimento e na compreensão de quais currículos, pedagogias e modelos de avaliação se constituíram artefatos sociais e culturais desta disciplina, não podemos nos deter na descrição estática do passado, mas sim mergulhar rumo à compreensão de como a dinâmica social veio a moldá-los

(FERREIRA, 2013). O currículo como prática social é resultado de um processo histórico e, para compreendê-lo, é preciso observá-lo como a intenção de flagrar "os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se naturais" (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 31). Assim, nos interessa investigar currículo, pedagogia e avaliação da Educação Física como artefatos sociais imbricados, que condicionam o conhecimento desta disciplina.

Nessa perspectiva histórica as disciplinas escolares passam pelos mesmos mecanismos de constituição disciplinar, pela mesma "morfologia de reforma" (GOODSON, 2013^a, p. 131), apesar de suas particularidades. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é demonstrar indícios de transformação no currículo prescrito da Educação Física escolar (EFE) a partir de seu relativamente recente processo de constituição enquanto disciplina curricular, assim como seus efeitos nos currículos praticados. Para tal, nos pautamos no referencial teórico construcionista social do currículo de proposto por Goodson (1997, 2013a, 2019), que prevê tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas implicações no campo prático.

O texto está organizado da seguinte forma. Na primeira seção, apresentamos o paradigma construcionista social do currículo. Posteriormente, expomos a invenção de uma tradição na EFE, pautada no recente processo de valorização de uma tradição acadêmica. Na seção seguinte, expomos como essa tradição se aplica à história da Educação Física pós-movimento renovador. Na quarta seção, revelamos um novo padrão de reforma que se apodera da Educação Física pautado em um regime corporativo alinhado ao ideal neoliberal vigente. Por fim, apontamos que tais reformas desconsideram as especificidades dessa disciplina escolar e da intervenção docente.

2. O CONSTRUCIONISMO SOCIAL

O construcionismo social do curriculista inglês Ivor Goodson investiga o percurso das disciplinas escolares em seus contextos históricos para, a partir dele,

identificar os mecanismos de estabilidade e mudança que formam certos padrões curriculares (GOODSON, 1997). Segundo Goodson (2013a), é uma "história de ação dentro de uma teoria de contexto" (p. 72), abordando as transformações que influenciam os mecanismos de estabilidade e mudança de um grupo social, em especial, as disciplinas acadêmicas e escolares.

Por sua vez, a História do Currículo, nesse paradigma, se desenvolve a partir do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação, iniciado na Inglaterra no início da década de 1970 por Michael Young. Esse movimento, interessado na seleção do conhecimento escolar e na sua validação por parte da sociedade, se vale da história do currículo para expor arbitrariedades e interesses nas relações de poder envolvidos na construção dos currículos escolares (MOREIRA, 1990).

A questão da seleção do conhecimento escolar considerado culturalmente válido põe o currículo como tema central nessa perspectiva histórica, que Popkewitz (1997) nomeia de "epistemologia social da escolarização", pois concebe que o processo de escolarização está atrelado aos interesses sociais e que esses condicionam o conhecimento. Nessa perspectiva, Jaehn (2011) sugere que:

[...] ao estudar a forma como o poder se relaciona ao conhecimento podemos considerar as regras e os padrões dos textos como uma prática social, material e política, se ocupando, ao mesmo tempo, com as condições históricas dentro das quais predominam determinados discursos. Este modo de estudar o conhecimento e o poder se vincula a uma visão de epistemologia social, concepção que enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento (p. 179).

Para Goodson (2013a) é preciso considerar o currículo para além de um repertório de conteúdos selecionados "imparcialmente". Nesse sentido, o conhecimento curricular está em constante fluxo e sujeito a mudanças, sendo a seleção e a organização dos conteúdos retratos de uma dinâmica social que os moldou nesse formato. Assim, o termo currículo pode ser compreendido como o:

curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – 'metas e objetivos', conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as

normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, 2013, p. 117).

Assim, Goodson (1997, 2013a, 2019) se interessa na constituição histórica das disciplinas escolares para discutir a construção social do currículo. Nesse intuito, apresenta três hipóteses para a constituição das disciplinas escolares e, conseqüentemente, do conhecimento. Na primeira, afirma que as disciplinas são amálgamas mutáveis, ou seja, misturas de elementos diversos, compostos por tradições que, em conflito, clamam por mudança ou por continuidade. O currículo pode, portanto, ser entendido como um conjunto de invenções de tradições e de subculturas disciplinares.

O conceito de "tradição inventada" foi extraído por Goodson (2013a) das elaborações de Eric Hobsbawn (2002), que se refere tanto às tradições realmente inventadas, instituídas formalmente, quanto às tradições que emergem de modo mais sutil, num período de tempo específico e que se estabelecem socialmente com rapidez. Para Hobsbawn (2002):

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos - ou natureza simbólica - que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (p. 1).

A elaboração de um currículo, portanto, pode ser considerada um processo no qual se inventa uma tradição (GOODSON, 2019). O currículo escrito é um exemplo perfeito de invenção de tradição, passando por construções e reconstruções. Assim, assume um caráter simbólico, legitimando determinadas intenções educativas, além de prático, uma vez que seu caráter prescritivo gera recursos para sua concretização (GOODSON, 1997, 2013a).

Na segunda hipótese, Goodson (2013a) afirma que as disciplinas têm início com objetivos utilitários e pedagógicos, mas que com o passar do tempo o discurso científico sobrepuja os conteúdos mais práticos e próximos da realidade dos alunos.

Assim, inventam-se tradições relativas ao tipo de conhecimento que são ora perpetuadas, ora escondidas, de acordo com os interesses sociais.

Na última hipótese, ele sugere que o conhecimento escolar pode ser determinado pelo conflito em torno de *status* profissional. Desse modo, a escola e o meio acadêmico não são entendidos como territórios despersonalizados, mas como um local de conflitos de interesses, tanto individuais quanto coletivos. Professores e pesquisadores formam o que Goodson (1997) chama de comunidade escolar, permeada de conflitos, nos quais os vencedores detêm o poder sobre o pensamento curricular.

Assim, o construcionismo social investiga o campo do currículo numa perspectiva de controle sociocultural, no qual os mecanismos de estabilidade e de mudança nos currículos escolares são analisados historicamente. Nesse sentido, as disciplinas escolares não podem ser concebidas como entidades monolíticas, nem tampouco o conhecimento escolar pode ser considerado neutro, desinteressado. Pelo contrário, é preciso identificar os interesses presentes no currículo, pois os conflitos sociais de uma disciplina são essenciais para entendê-la.

3. A INVENÇÃO DE TRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Chervel (1990), até o fim do século XIX, a expressão disciplina escolar se referia à "[...] vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso" (p. 178). De acordo com esse autor, as disciplinas eram então designadas por outros termos, como: cursos, ramos, partes, matérias de ensino, entre outros. Com o empréstimo do verbo disciplinar do latim se propagou um sentido de ginástica intelectual, uma rubrica para classificar os conhecimentos científicos (CHERVEL, 1990). Dessa forma, o termo passou a ser entendido como um conjunto de conhecimentos específicos destinados ao ensino (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Para Goodson (1990), uma disciplina escolar é decorrente do:

[...] trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas, sendo geralmente aceita tanto por educadores como por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia (p.234).

Ao estudar o processo histórico de constituição de uma disciplina escolar, Goodson (1997, 2013a) afirma que ocorrem mudanças significativas quanto aos seus objetivos e conhecimentos. Assim, as disciplinas passam por um *status* marginal no currículo, que se distingue por uma tradição utilitária e pedagógica, até se tornarem um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos, caracterizados por uma tradição acadêmica, intelectual, advinda do meio científico.

Podemos dizer que na Educação Física uma maior influência do meio acadêmico se deu a partir das décadas de 1980 e 1990, a partir dos chamados "movimentos renovadores da Educação Física" (RESENDE, 1994, 1995; BRACHT, 2019). Pautados em mudanças no panorama político e acadêmico brasileiro e impulsionados pela expansão do sistema de pós-graduação brasileiro (CORREIA, 2012), esses movimentos se contrapunham ao modelo hegemônico de Educação Física, considerado tecnicista, mecanicista, "esportivizante" e voltado para "aptidão física" e motora. De forma geral, os "renovadores" trouxeram para o EFE uma série de críticas, questionando seu caráter neutro nas esferas social, histórica, política e econômica³. Esse instrumental crítico, baseado nas ciências humanas e sociais, forjou um novo modelo de Educação Física, oposto ao concebido e naturalizado no campo até então, baseado no aprimoramento de habilidades motoras, nos fundamentos esportivos e nas ciências fisiológicas (MOURA, 2012). Assim, nesse período se intensificaram os debates sobre as funcionalidades e os objetivos da EFE, se contrapondo ao modelo concebido até então (MOURA; SOARES, 2014).

Tais críticas, aliás, se disseminaram por todo o discurso escolar, tendo como propulsor as chamadas teorias críticas do currículo. Sob um forte enfoque humanista,

³ Tal crítica não se aplica a todos os movimentos renovadores. O 'desenvolvimentismo' na Educação Física, por exemplo, representado principalmente pelo professor Go Tani, enfatiza a organização dos conteúdos baseados em princípios da aprendizagem motora.

atacaram o papel tecnicista, reproduzidor e ensimesmado do conhecimento hegemônico nos currículos escolares. Vale lembrar que esse período histórico foi marcado pelo anseio de mudanças na sociedade, cabendo à escola o papel de privilegiar um novo tipo de conhecimento, capaz de superar a situação social vigente e formar novas subjetividades para a sociedade democrática. Para Silva (2010), o que diferencia as teorias críticas de currículo das chamadas tradicionais é que elas não apenas indagam o que ou como se ensina, mas sim o porquê desse e não de outro conhecimento. Há, nesse sentido, uma ruptura importante com o conhecimento tradicional presente nas escolas, pois a ênfase não se encontra mais no ensino - memorização e repetição - dos conteúdos, e sim no papel dos sujeitos na sociedade.

Na EFE, os movimentos renovadores encontraram no termo "cultura" o marcador necessário para se oporem à visão biológica e funcionalista do modelo tradicional (MOURA; SOARES, 2012). Assim, o novo conjunto de conhecimentos deveria atender às diversas manifestações corporais e culturais, compondo um novo objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal. Nesse modelo, a ginástica e o esporte, característicos do modelo tradicional, não poderiam ser mais conteúdos dominantes das aulas de EFE. Outros conhecimentos e saberes sobre o corpo e sua expressão na cultura, os jogos, as danças e as lutas também deveriam compor o currículo com o esporte e a ginástica. Contudo, mais importante que a ampliação da experiência curricular da EFE, era o fato que os conteúdos não deveriam se reduzir aos aspectos práticos e motores. Estes deveriam ser debatidos a partir de pontos de vista outrora ignorados, como o social, o político, o histórico e o econômico que atravessam as diferentes manifestações corporais no âmbito da cultura. O norte do movimento renovador era, principalmente, a luta por autonomia dos indivíduos e grupos e por relações sociais mais justas na sociedade⁴.

⁴ Os movimentos renovadores da EFE se referem às teorias que se opunham ao modelo tradicional. As teorias críticas de currículo, de viés humanista e marxista, emergem como protagonistas, mas não são as únicas. Outras teorias, oriundas de matrizes teóricas distintas, como a crítico-emancipatória e as pós-críticas também se valeram do termo cultura e se sustentavam igualmente a partir das ciências humanas e sociais, motivo pelo qual preferimos utilizar o termo "teorias críticas" de forma geral.

Em paralelo, nesse período, o campo pedagógico educacional foi marcado por novas tendências, inspiradas no cognitivismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo. Tais concepções pedagógicas relativizavam o processo de aprendizagem de acordo com o ritmo e a forma com que as aprendizagens ocorriam e priorizavam o ensino de conceitos contextualizados, em detrimento da memorização e das fórmulas tecnicistas de ensino. Para Silva (2010), qualquer reforma pedagógica também é, inevitavelmente, curricular, pois no fundo levanta a questão do ser humano que se deseja formar.

Nessa perspectiva, ensino e avaliação deveriam evidenciar os aspectos qualitativos da aprendizagem, em detrimento dos quantitativos. A avaliação na EFE não podia mais se restringir à aptidão motora, característica do século passado (SANTOS, 2002), pois essa desconsiderava o enfoque humanista e crítico das novas reformas pedagógicas e curriculares. Pauta-se, portanto, gradativamente, em avaliações de atitudes e valores, assim como em avaliações escritas, como provas e trabalhos de pesquisa, deixando em segundo plano, ou mesmo renegando, os testes de aptidão motora e de habilidades esportivas (NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014). Certamente que tal mudança não transformou todas as práticas e nem foi tampouco consensual, tendo em vista a natureza prática da disciplina e das tradições enraizadas há muito tempo nesse campo.

O que está em jogo é uma mudança de ênfase, de uma Educação Física tecnicista, utilitária, exclusivamente prática, para uma outra, acadêmica, oriunda do meio científico, com característica crítica, engajada, política e reflexiva. Desse modo, o modelo tradicional tinha um caráter prático e utilitário, ao passo que o modelo renovador, supostamente, o superava do ponto de vista teórico, educacional e filosófico. Tal mudança não ocorreu apenas através de reformas curriculares, mas também pelas reformas pedagógicas educacionais. Para Goodson (1997), as reformas curriculares não acontecem desacompanhadas, pois dependem de uma "entrada tripla" de mudanças nos campos do currículo, da pedagogia e da avaliação educacional.

Segundo Goodson (2013a), no entanto, esse processo não deve ser analisado apenas a partir da superação de um modelo, de uma mudança desinteressada. Pelo contrário, as relações de mudança devem ser compreendidas a partir de uma construção social e política. Desse modo, a expansão e a influência de valores acadêmicos no currículo estão entrelaçadas às mudanças no curso de uma disciplina escolar e de seu conhecimento. E mais do que isso, são o resultado de um conflito de interesses e uma busca por *status*, por reconhecimento profissional de professores e pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento das disciplinas escolares (GOODSON, 2013a).

Assim, a constituição de uma disciplina escolar está associada a uma influência de valores/interesses acadêmicos no campo do currículo. Dessa forma, o que se observou na EFE com os movimentos renovadores foi uma transição da concepção de um professor de Educação Física treinador e/ou instrutor, para outra que o assemelhou mais a um intelectual do campo do educação ou a um cientista social. Moura e Soares (2014) compreendem esse fenômeno como uma intelectualização do professor de Educação Física nas escolas e apontam que:

[...] o movimento crítico lançou mão de estratégias de uma supervalorização das competências intelectuais em detrimento das relacionadas ao movimento. [...] Esta intelectualização tinha como propósito desconstruir a ideia de que a aula de educação física como uma disciplina essencialmente prática. Porém, acabou ocorrendo uma sobreposição dos conhecimentos conceituais para aqueles experimentados através do movimento corporal (p. 698).

No entanto, é preciso ponderar sobre tal fenômeno, pois Goodson (1997, 2013a) realiza uma distinção entre o currículo escrito - ou prescrito - e o praticado, ou seja, entre o que consta e é preconizado e aquele que efetivamente ocorre nas salas de aula. O que não significa dizer que não exista um entrelaçamento entre teoria e prática, ou que toda teoria seja também uma prática, ou ainda que toda prática seja uma teoria, mas de apontar que o currículo escrito não consiste em um espelhamento da prática ou vice-versa. No caso da EFE, a distinção entre os currículos prescrito e praticado se revela muitas vezes na cultura do improvisado e da

"prática pela prática", conforme apontam alguns estudos (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2007; OLIVEIRA, 2004; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

Apesar das adesões ao modelo tradicional de EFE e as possíveis resistências de professores/as na escola à mudança, devemos reconhecer que o movimento renovador pautou a formação de professores e as orientações curriculares oficiais. Tal influência pode ser visualizada nos cursos de graduação e de pós-graduação; em documentos curriculares norteadores da EFE, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); nos conhecimentos cobrados em concursos públicos para o magistério; em diversas publicações de livros e periódicos da EFE; entre outros. Se, por um lado, esse discurso não é hegemônico - nem poderia ser, dado que o currículo é um campo de conflitos - por outro é um discurso que apresenta consistência e que vem se naturalizando nas várias esferas profissionais e no campo do currículo prescrito da EFE.

Usando o termo criado por Hobsbawn (2002) e apropriado por Goodson (1997, 2013a), o que se observou foi uma "invenção de tradição" pelos movimentos renovadores na EFE. Nesse sentido, a afirmação da identidade do movimento renovador necessitou construir relacionamente o seu "outro", isto é, a "educação física tradicional ou esportivizante"; aquela centrada no processo de intervenção do organismo humano. Para Goodson (2013a), as invenções de tradições no currículo ocorrem em um período de tempo específico, estabelecendo-se socialmente com rapidez, sendo inventadas por grupos sociais na busca por reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade. Assim, podemos dizer que estamos tratando da invenção de um currículo da Educação Física ancorada na noção de "cultura". Tal noção passa a considerar os corpos como sujeitos históricos que vivem num emaranhado de significados no âmbito da cultura em superação da visão anterior que encarava os/as alunos/as como organismos passíveis de modelagem e intervenção. Essa noção de cultura como moldura da EFE se construiu a partir de discursos acadêmicos emergentes nas ciências humanas e sociais no campo da

educação física, no final do século passado, como estratégia discursiva para opor-se ao modelo tradicional da EFE. Tal invenção, disseminada na EFE, provocou paulatinamente mudanças no currículo, em especial no escrito, de caráter prescritivo.

Goodson (1997) chama a atenção de que essa transição nas disciplinas escolares consiste em uma valorização "mais da cabeça do que das mãos". A prescrição da Educação Física, desse modo, transcende - mas não ultrapassa - sua dimensão corporal e prática, para outra, um tipo de "ginástica intelectual". No entanto, a transposição do currículo escrito --que para Goodson (2013a) é um exemplo perfeito de invenção de tradição-- para a prática, se transforma a partir da realidade cotidiana do "chão da escola", num campo de conflitos, tendo em vista que os pressupostos científicos nem sempre podem ser observáveis hegemonicamente na prática.

4. A CONSTITUIÇÃO DISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Conforme discutido anteriormente, a invenção dessa tradição acadêmica na EFE não implica, necessariamente, em uma hegemonia absoluta. Pelo contrário, essa tradição está inserida em um contexto de conflito com outras tradições e interesses da Educação Física. No campo do currículo prescrito, no entanto, tal invenção se sobrepõe discursivamente às demais presentes no campo, sobretudo as tradicionais.

Para Goodson (2013a), esse conflito de tradições e interesses caracterizam as disciplinas escolares em amálgamas mutáveis, ou seja, em um conjunto de tradições que não é estático na formação da identidade de uma disciplina. No entanto, no caso da Educação Física, Nunes e Rúbio (2008) afirmam que a entrada dos movimentos renovadores no currículo gerou uma crise de identidade na EFE. Todo processo de mudança implica no abalo das estruturas que fornecem referências sólidas aos indivíduos, sustentando-os no mundo social de forma estável, pois, qualquer mudança cria uma sensação de deslocamento dos sujeitos "tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos" (HALL, 1998, p.9).

Nesse sentido, acreditamos que o conflito entre as tradições tradicionais e as renovadoras pode não ter gerado o terreno propício para a consolidação da Educação Física enquanto componente curricular, pois:

[...] apesar do reconhecimento de que a tematização didático-pedagógica se faz a partir de sentidos culturais e das potencialidades de estimulação do organismo humano que se apresentam nas manifestações da cultura de movimento ligadas à tradição da Educação Física, a intencionalidade, a organização curricular e a sistematização do conhecimento pode divergir consideravelmente modificando o papel do componente curricular na escolarização básica (CORREIA; FERRAZ, 2012, p. 531).

Isso porque a tradição acadêmica do currículo prescrito se deparou com diversos embates internos da Educação Física. Primeiro entre seus diferentes modelos e métodos, como: os "modelos ginásticos europeus", o "método esportivo generalizado", o "tecnicismo esportivizante", o "movimento do corpo humano", a "educação motora", a "corporeidade", o "se-movimentar", entre outros, que são expressões dos conflitos internos e externos da Educação Física, sobretudo de interesses sociais, acadêmicos e profissionais. Além disso, também se deparou com as diversas vertentes pedagógicas concebidas na EFE, como a: "psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, progressista, sistêmica, antropológica, saúde-renovada, fenomenológica, pós-crítica, entre outras" (CORREIA; FERRAZ, 2012, p. 536). Para Lovisolo (1995) essa elevada quantidade de propostas curriculares, metodológicas e pedagógicas, por vezes divergentes entre si, são o resultado da falta de acordos entre as tradições da EFE⁵.

Nesse bojo de tradições, criou-se uma polaridade discursiva: de um lado os movimentos renovadores, de outro aquilo que era nomeado de modelo tradicional (MOURA, 2012). Ou como conta a história: de um lado os sujeitos críticos e reflexivos, de outro os conservadores, neoliberais, interessados ou alienados. Mas, o significado que "salta aos olhos" é a crise de identidade que se estabeleceu a partir de uma

⁵ É importante lembrar que muitos dos protagonistas históricos desses modelos, matrizes e/ou referenciais não se inseriram pragmaticamente em uma das duas polaridades, mesmo sendo possível constatar uma ressonância (CORREIA, 2012).

dicotomia entre teoria e prática, sendo a primeira representada pelos acadêmicos e a segunda pelos professores do cotidiano escolar.

Existiu, contudo, uma necessidade em alinhar teoria e prática, de forma a aproximar prescrição e atividade pedagógica docente. Um desses alinhamentos se referia à necessidade de organização e à sistematização do conhecimento da EFE (CORREIA, 2012; BARROS, 2014). Essa sistematização do conhecimento é uma questão que certamente não passou despercebida pelo campo acadêmico, tendo sido discutida por autores da área como Suraya Darido, Marcos Neira, Mauro Betti, Válder Bracht, Fernando Gonzáles, dentre outros (BARROS, 2014). No entanto, para Correia (2012) as proposições provenientes do campo acadêmico até então não alcançaram uma consistência sistematizadora, configurando-se muito mais como "perspectivas de análise" ou "ensaios propositivos". Outras propostas de sistematização surgiram de órgãos governamentais visando a organização/sistematização curricular, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares Nacionais e das proposições das Secretarias Municipais e Estaduais do Ensino Público, culminando, em dezembro de 2017, na formulação do BNCC.

Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática, e também entre currículo prescrito e praticado, provocou na Educação Física um efeito desestruturador. Assim, apesar dessa disciplina estar presente nas escolas brasileiras desde o século XIX⁶, discursivamente ainda são muitos os conflitos entre as vertentes que englobam a Educação Física, como a saúde, o esporte e a própria intelectualização dos movimentos renovadores.

A falta de acordos entre os currículos prescritos e os praticados é um sinal evidente desse descompasso desestruturante, representado pela invenção de um currículo de caráter prescritivo que muitas vezes não dialoga com a prática docente.

⁶ A EFE tem sua inserção social como componente curricular desde o século XIX. No entanto, alguns autores enfatizam que até a LDB de 1971, a Educação Física possuía a posição de atividade, "sem implicações teóricas ou sistematizações mais arrojadas" (CORREIA, 2012, p. 694). Somente a partir da LDB de 1996 que a Educação Física foi finalmente reconhecida, em seu texto, como componente curricular.

Esse é um dos pontos nevrálgicos de nossa análise: a invenção da tradição acadêmica do currículo prescrito da Educação Física criou um distanciamento exacerbado entre a academia e a prática docente.

Enquanto essa aproximação entre teoria e prática não ocorre, a Educação Física parece buscar seu reconhecimento como componente curricular através de caminhos seguidos por outras disciplinas escolares. Goodson (2013a) defende que a história das disciplinas escolares demonstra que os componentes curriculares seguem padrões de reforma na busca por reconhecimento e *status* da comunidade escolar - professores e pesquisadores -, apesar de, muitas vezes, não existirem consensos sobre suas funcionalidades. Para ele, as disciplinas procuram se legitimar e estabelecer territórios através de uma distribuição mais rigorosa de seus conhecimentos e na validação desses através de exames escolares (GOODSON, 2013a).

Desse modo, entendemos que a EFE seguiu o percurso de outras disciplinas escolares, as quais, primeiramente, buscam sistematizar e organizar os conhecimentos disciplinares. No caso específico da EFE, como já descrevemos, as atuais proposições curriculares estão vinculadas ao meio acadêmico que atua diretamente junto aos órgãos governamentais responsáveis pelas formulações curriculares oficiais.

Em segundo lugar, observamos a tendência em procurar a validação dos conhecimentos da Educação Física através da linguagem escrita, em especial através da avaliação. Certamente que essa tendência não implica em exclusividade nem mesmo em predominância, mas pode ser observada a partir de uma ruptura da EFE com a avaliação exclusiva da aptidão motora e com os modelos tradicionais do século passado (NOVAES; FERREIRA; MELLO 2013).

Outro fator que corrobora nesse sentido é a inserção de questões de Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009. O Novo Enem, como ficou conhecido naquele ano, ganhou notoriedade ao intermediar o ingresso para o Ensino Superior, substituindo gradativamente os antigos vestibulares. Para Beltrão

(2014) e Zaghi (2014), a história das demais disciplinas escolares demonstra que a prática pedagógica do professor de Educação Física pode ser influenciada, ou mesmo determinada, por exames com essa relevância. Para Kohl (2010), Melo e Ferraz (2007), esse acontecimento pode ter sido uma oportunidade para a Educação Física finalmente deixar o *status* de disciplina marginalizada na escola, recebendo tratamento igualitário junto às demais disciplinas escolares. Esse posicionamento emerge do entendimento que a Educação Física deve igualar sua forma de operação às demais disciplinas escolares que, dentre outros artifícios, fazem uso de exames para valorizar seu conhecimento e "motivar" seus alunos (FREITAS, 2003).

Nos interessa, assim, refletir sobre a presença da Educação Física no Novo Enem, pois a inclusão de algumas questões não implica, necessariamente, em valorização dessa disciplina enquanto componente curricular (NOVAES, 2015). Há, no entanto, uma expectativa em relação à mudança do paradigma de uma disciplina com uma história de caráter essencialmente prático para outra nova versão disciplinar que valoriza as competências intelectuais. Mais uma vez, é preciso relativizar esse fenômeno, levando em consideração que no total de 180 questões por ano no exame, a Educação Física possui em média apenas três questões (ZAGHI, 2014). Por outro lado, ao ser incluída nesse exame de relevância nacional, a EFE se projetou como uma disciplina digna de reconhecimento junto às demais, o que, novamente, não implica em legitimidade para tal, nem que obterá tal reconhecimento demandado pelo campo.

Destacamos que, assim como no caso das propostas curriculares nacionais, estaduais e/ou municipais, é justamente à tradição acadêmica que o Enem recorre para a elaboração das questões⁷. Ou seja, a elaboração dos documentos e questões fica sob a responsabilidade de acadêmicos que, por vezes, se não, quase sempre, estão demasiadamente afastados da realidade prática docente na escola básica. Nesse sentido, podemos novamente afirmar que há um distanciamento entre a

⁷ O Enem é elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No site deste órgão, <http://portal.inep.gov.br/web/enem>, é possível encontrar os editais de chamada de Instituições de Ensino Superior para elaboração de documentos e questões da prova.

realidade da prática do docente e o discurso acadêmico, o que coloca em xeque a legitimidade das questões de Educação Física no Enem frente a professores e alunos.

De fato, a EFE passa por um processo de constituição disciplinar que é típico das demais disciplinas escolares, apesar de não ter se consolidado internamente, o que consideramos ser fruto do distanciamento entre os currículos prescritos e os praticados. Bracht (1996) e Resende (1995) acreditam que a especificidade da Educação Física deveria estar em se afirmar como uma disciplina diferente das demais, valorizando sua especificidade no currículo.

Ao analisar a “falta de legitimidade”, Resende (1994, p. 23) mostra duas direções distintas. Em primeiro lugar, as proposições pedagógicas não deram conta de legitimar a Educação Física no âmbito escolar. Em segundo lugar, “uma parcela de intelectuais envolvidos com a área tem procurado legitimar a Educação Física escolar tentando igualá-la com as demais disciplinas curriculares” (MOURA; SOARES, 2012, p. 1084).

Tomando emprestado um termo de Apple (1979), em um sentido diferente do original⁸, a Educação Física atual é fruto de um processo de disciplina-vulgarização escolar, no qual, ao seguir as tendências das demais disciplinas escolares, se submete às mesmas premissas. Por outro lado, o construcionismo social sugere o quão natural que a EFE, envolta na forte cultura da escolarização, siga os mesmos caminhos estabelecidos de validação dos demais componentes curriculares. Esse é um paradoxo que a cultura escolar impõe aos diferentes saberes que circulam no currículo.

Outro fator a ser considerado nessa cultura de escolarização que afeta a Educação Física são as linguagens que predominam na escola: a escrita e a verbal. Dito de outra forma, a palavra é o elemento que caracteriza o conhecimento que tende a ser valorizado pela cultura escolar (SANTOS; MAXIMIANO, 2013). Para Charlot (2009), no entanto, a Educação Física, pela sua natureza corporal e prática, se relaciona com um saber de forma diferente das demais disciplinas escolares.

⁸ Originalmente o termo foi utilizado por Apple para designar o processo no qual o conhecimento científico das disciplinas escolares se adapta à linguagem escolar, simplificando-se e desvinculando-se de seu sentido original.

Para Goodson (2013a) no processo de constituição de uma disciplina escolar, caracterizado pela busca por reconhecimento e legitimidade social, os alunos, infelizmente, assistem passivamente às transformações: do conhecimento utilitário para o acadêmico e abstrato; da sistematização desse conhecimento; e da aplicação de exames que os afastam da realidade - "prelúdio de desencanto" (LAYTON, 1973 *apud* GOODSON, 2013a). Mais do que isso, sugerimos aqui que tal passividade não se restringe aos alunos, pois, da mesma forma, os professores também assistem às mudanças e às políticas do currículo prescrito.

Com isso, a lógica de constituição das disciplinas escolares, que inclui a sistematização de conhecimentos, a participação em exames escolares e a apropriação da tradição acadêmica no currículo, não dialogam necessariamente com as necessidades do "chão da escola". Nessa perspectiva, Goodson (2013b, 2019) a partir de seus estudos mais recentes, rejeita as iniciativas no campo da prescrição do currículo escolar que desconsideram os interesses, propósitos e experiências pessoais dos principais executores: os professores. A consequência desse distanciamento entre teoria e prática é que os efeitos das reformas educativas são, majoritariamente, insignificantes e contraditórios (GOODSON, 2013b).

4. A NOVA MORFOLOGIA DA REFORMA

Os padrões de reforma adotados por Goodson (1990, 1997, 2013a) nos ajudam, como já dito, a compreender a constituição histórica das disciplinas escolares, sem deixar de considerar as particularidades dos processos históricos. No entanto, em estudos mais recentes, realizados principalmente em países como Estados Unidos e Inglaterra, Goodson (2019) tem proposto que as disciplinas escolares passam por um novo padrão de reforma, chamado de regime corporativo. Nesse contexto, as mudanças no currículo se articulam da seguinte forma:

1. *Declaração de objetivos desejados*: definidos por grupos internos situados em laboratórios de ideias, entidades mundiais e grupos corporativos. Enfatiza-se a competitividade econômica e os problemas de reestruturação econômica e neoliberal. Educação tem

- pouco valor determinado por si mesma, sendo vista apenas como uma forma de “conseguir um trabalho” ou ajudar a economia.
2. *Tradução de objetivos econômicos em “matéria de capa sobre educação”*: instrumentalização de sistemas de valores e promoção de objetivos de mercado no domínio educacional. Educação e currículo tornam-se similares a qualquer outra mercadoria.
 3. *Definição de “regras de funcionamento” para a educação*: comercialização de procedimentos e práticas escolares, e estratificação por meio de diferenciação. Há ênfase em exames competitivos e na organização de índices de classificação. Professores são vistos como técnicos que implementam esse sistema e são pagos pelos seus resultados.
 4. *Obrigações e manipulação*: a legislação obrigatória de objetivos econômicos é expressa como mecanismos educacionais. “Pânicos morais” são encorajados na mídia controlada pelas corporações em relação à educação pública – a progressiva comercialização de setores educacionais, taxas cobradas “escolas lucrativas” etc. Invasão corporativa das escolas e a comercialização do currículo (por exemplo, definindo uma base curricular comum em muitos dos estados dos EUA e a subsequente provisão de livros didáticos publicados pelas agências corporativas gigantes) (GOODSON, 2019, p. 42).

Este regime no qual os critérios se ajustam ao dogma neoliberal, uma espécie de “teoria do tudo” que tem no mercado sua referência mestra. A força motora, portanto, não é a educação em si, mas sim um “motor corporativo” que pretende colonizar com a visão do mercado e do lucro a educação, especialmente a educação pública vislumbrada como um cliente potencial e especial (GOODSON, 2019). Nesse sentido, seguindo a linha proposta pelo autor, é possível tecer um paralelo com as mudanças que desencadearam na promulgação da BNCC brasileira em 2017.

Conforme as pistas fornecidas por Goodson (2019) no item 1 (Declaração de objetivos desejados), a participação de grupos corporativos foi fundamental para a implementação da BNCC. De acordo com Macedo (2014), constatamos na última década a emergência de instituições declaradas filantrópicas que foram fundamentais para a implementação do BNCC, financiando reuniões, pesquisas e eventos pró-curriculum centralizador, entre outras ações. Alguns exemplos são: *O Movimento pela Base, Todos pela Educação, Amigos da Escola, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor*

Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, entre outras. Entre os financiadores desses grupos estão grandes corporações com investimentos em diferentes mercados, como o financeiro, de cosméticos, de automóveis, de tecnologia, entre outros.

Como demonstra Goodson no item 4 (Obrigações e manipulação), o resultado desse processo é a centralização de um currículo como a BNCC e suas implicações. Segundo Novaes, Triani e Telles (2020), com a promulgação da Base observou-se na Educação Física a emergência de um novo mercado de insumos curriculares, especialmente o de livros didáticos financiados pelo programa do governo federal do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e que visa atender especificamente a BNCC. O potencial comprador de serviços e insumos desses grupos é o estado por fornecer educação pública e gratuita.

Segundo Neira (2018), o texto da Educação Física reflete exatamente a visão do mercado alinhado à educação. Adota, assim, uma linguagem típica do mercado de trabalho, como “competências” e “habilidades”, além de ressuscitar termos eminentemente técnicos típicos de teorias tradicionais de currículo de meados do século passado, em especial de Bloom e de Mager. Retoma, portanto, os princípios tecnocráticos em detrimento da reflexividade típica das teorias de currículo alinhadas aos movimentos renovadores.

É possível, com isso, levantar uma hipótese de que o currículo da Educação Física se afasta da tradição acadêmica e se aproxima, hoje, de uma linguagem do mercado. De acordo com Taubman (2009), as reformas de currículo neoliberais observadas nas duas últimas décadas ao redor do mundo têm em comum a adoção de uma linguagem mais prática, típica do mercado, alinhada principalmente à psicologia da Educação (ver a emergência das neurociências no campo da educação) e desvinculada da ênfase nas teorias críticas de currículo do final do século passado⁹. Ainda é cedo para afirmar, mas isso pode significar uma mudança de ênfase no

⁹ O termo ‘teorias críticas’ aqui utilizado se refere tanto às teorias críticas de currículo quanto às pós-críticas, conforme diferenciação em Silva (2010).

currículo da Educação Física, de uma tradição acadêmica para uma nova tradição do mercado na qual a educação se torna uma mercadoria a ser disputada pelas grandes corporações e na qual o cliente cativo poderá ser o estado.

Nesse contexto, a Educação Física mais uma vez se ajusta à cultura escolar e desconsidera suas especificidades. É possível que a falta de acordos, conforme já apontava Lovisoló (1995), tenha deixado a disciplina ainda mais suscetível às mudanças oriundas do campo educacional, uma vez que carece de solidez (teórica e prática) para marcar sua posição no espaço contestado do currículo. O resultado, com a reforma curricular neoliberal que culminou com a promulgação da BNCC, é, mais do que nunca, um currículo altamente prescritivo que desconsidera as diferentes realidades do "chão da quadra" e o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das disciplinas escolares, na perspectiva de Ivor Goodson e aplicada à Educação Física permite compreender a constituição dessa disciplina escolar e suas contradições, principalmente entre os currículos prescritivos e de suas implicações práticas. O construcionismo social defende que os currículos escritos são exemplos perfeitos de "invenção de tradição". Além disso, defende que as disciplinas são amálgamas mutáveis, compostas por diferentes subculturas e tradições; de que a tradição acadêmica predomina sobre as tradições utilitária e pedagógica; e de que a busca por reconhecimento e *status* profissional influencia diretamente os currículos escolares. Assim, as disciplinas são analisadas como construções sociais, permeadas de interesses e conflitos.

Sob esse ponto de vista, apontamos que o currículo prescrito da Educação Física seguiu na direção de uma "intelectualização", que consistiu em uma invenção de tradição pelos chamados movimentos renovadores. Tal mudança no paradigma da Educação Física indicou a sobreposição da tradição acadêmica sobre a utilitária. A invenção dessa tradição precisa ser compreendida como um recurso de reconhecimento e de busca por *status* profissional na Educação Física e no campo da

educação, se afastando de seu caráter prático e que se aproxima das demais disciplinas escolares. Nessa reviravolta, é preciso compreender a distinção entre esse currículo acadêmico e o currículo praticado. Dito de outra forma, a prescrição de certos conhecimentos e valores não implica, necessariamente, em aplicação prática. Assim, existe um discurso prescritivo que, inevitavelmente influencia - mas não determina - a prática, mas acima de tudo é preciso considerar o quanto as propostas prescritivas de fato dialogam com a realidade do "chão da escola". Por certo, a Educação Física é fruto de várias subculturas e tradições que, em conflito, representam um distanciamento entre o prescrito e o praticado, resultando em uma crise identitária e de reconhecimento da EFE.

Em paralelo, o construcionismo social demonstra que as disciplinas passam pela mesma morfologia de reforma (GOODSON, 2013a). Desse modo, a Educação Física busca seu reconhecimento a partir de outras estratégias que não um consenso interno das tradições, como nas tentativas de sistematização de seus conteúdos e na participação em exames escritos, tanto de ordem interna, as avaliações cotidianas, quanto externa, como no caso do Enem. Esses exames notavelmente se distinguem da Educação Física pautada na aptidão física e na formação esportiva do século passado. A partir desses mecanismos de reconhecimento, observamos que a EFE não está desvinculada da forte cultura que permeia as demais disciplinas e o âmbito escolar.

Constatamos, no entanto, ser preciso reconhecer as especificidades e a relevância do conhecimento - principalmente corporal - da EFE, evitando assim uma "armadilha de desencanto", tanto por parte dos/as alunos/as quanto de professores/as. Desse modo, faz-se urgente uma aproximação entre a tradição acadêmica e a prática, principalmente quanto à prescrição de currículos e de avaliações que levem em conta as experiências de alunos/as e professores/as. Tais observações sobre campo do currículo prescrito da Educação Física e de suas implicações práticas não constituem, necessariamente, uma visão pessimista sobre o

rumo deste componente curricular. Se, por um lado, o campo está coberto de incertezas, por outro, o mesmo campo é terreno de possibilidades.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideology and Curriculum**. London, Routledge Falmer, 1979.

BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações para o ENEM. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 1996.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, v. 3, p. 231-246, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 171-78, jan./mar. de 2012.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-40, jul./set. de 2012.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.). **Currículo: Conhecimento e Avaliação, Divergências e Tensões**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

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

HOBBSAWM, E. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E; RANGER, T. (orgs.). **A invenção das tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAEHN, L. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. Tese de doutorado. Campinas: PPGE/UNICAMP, 2011.

KOHL, H. G. Educação Física na educação básica e o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. In: IV ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais...** Recife: Senac, 2010. p. 1-5.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/ago. de 2008.

LAYTON, D. **Science for the People**. Londres: George Allen/Unwin, 1973 apud GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novaes Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 9. n. 46, abr./jun. de 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar: a teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

MOURA, D. L.; SOARES, A. J. G. Cultura, identidade crítica e intervenção em educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. de 2012.

MOURA, D. L.; SOARES, A. J. G. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 687-709, abr./jun. de 2014.

NOVAES, R. C. **A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, jun. de 2014.

NOVAES, R. C.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. A educação física na base nacional comum curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. de 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (org). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticos pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Movimento**, Porto Alegre, 1994.

RESENDE, H. G. Subsídios para uma pedagogia da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. In: VOTRE, S. J; COSTA, V. L. M. (Org.). **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1995.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. de 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. de 2009.

TAUBMAN, Peter. **Teaching by numbers**: deconstructing the discourse of standards and accountability in education. Nova Iorque: Routledge, 2009.

ZAGHI, F. H. L. S. **Educação Física Escolar e a prova do ENEM**: convergências e divergências. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)