AS TEORIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Francieli Roos da Silva Ilha
Universidade Federal de Pelotas
Licenciada em Educação Física; Especialista em Educação Física Escolar e em Gestão Educacional; Mestre em Educação; Professora Pesquisadora UAB/UFPel.
E-mail: franciele.ilha@yahoo.com.br

Andressa Aita Ivo
Licenciada em Educação Física; Especialista em Educação Física Escolar e em Gestão Educacional; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas ; Doutoranda em Educação UFPel.
E-mail: dessaaita@yahoo.com.br

RESUMO
Este estudo tem como objetivo traçar algumas considerações acerca do currículo, sua trajetória histórica, além de estabelecer articulações entre o currículo e a Educação Física enquanto um componente curricular da escola. O trabalho apresenta um breve panorama das propostas curriculares demonstrando as relações existentes entre o currículo e os diversos agentes sociais, políticos e econômicos que interferem no contexto educacional. Esta pesquisa adota os pressupostos da abordagem qualitativa, na qual se realizou uma revisão bibliográfica. No tocante do currículo evidenciou-se que esse apresenta múltiplas definições e pode ser compreendido com base em perspectivas teóricas diferenciadas. A Educação Física, por sua vez, também apresenta vertentes teóricas curriculares que influenciaram e modificaram ao longo do tempo sua ação e reflexão na escola. Assim, em meio a tantas transformações pelas quais o currículo e a Educação Física passaram ao longo do tempo, percebe-se que atualmente as teorias curriculares oscilam entre as diferentes abordagens e, por isso, o currículo da Educação Física é intenso e constante. Trata-se de uma arena, em que se travam a todo o momento debates, discussões e confrontos acerca desta temática.
Palavras-chave: Teorias curriculares. Educação. Educação Física. Currículo.

PHYSICAL EDUCATION THEORY AND THE PHYSICAL EDUCATIONAL CURRICULUM
ABSTRACT
This study aims to draw some considerations about the curriculum, its historical trajectory, and to establish links between the curriculum and physical education as a component of the school curriculum. The paper presents a brief overview of the curricular proposals demonstrating the relationship between the curriculum and the various social actors, political and economic conditions that interfere in the educational context. This research adopts the assumptions of the qualitative approach, which took place in a literature review. Regarding the curriculum of the subject it became clear that this has multiple definitions and can be understood based on different theoretical perspectives. Physical Education, in turn, also presents theoretical trends that have influenced curriculum and changed over time their action and reflection in school. So, amid the many changes through which the physical education curriculum and passed over time, it is clear that currently the curriculum theories range from the different paradigms and, therefore, the Physical Education curriculum is intense and constant. It is an arena in which they get stuck all the time debates, discussions and confrontations about this subject.
Keywords: Curriculum Theory. Education. Physical Education Curriculum.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao analisar a educação e os aspectos a ela interligados faz-se necessário estabelecer relações com os âmbitos sociais, políticos e econômicos existentes na nossa sociedade, pois as instituições de ensino e os modos sob os quais estão organizadas,

como alerta Apple (2006), relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e de poder.

A educação é reflexo das relações sociais e, portanto, responde às necessidades da sociedade e está muito ligada às exigências e mudanças econômicas. Nesta perspectiva, Apple (2006) afirma que há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação.

Seguindo esta lógica, durante muito tempo o currículo foi visto exclusivamente como um elemento educacional simplesmente técnico, voltado para questões relativas a métodos, técnicas e procedimentos. Os primeiros estudos dedicados ao currículo como objeto específico de pesquisa podem ser evidenciados nos Estados Unidos dos anos vinte, através de Bobbitt (1918).

A partir de Bobbitt a área do currículo passou a despertar o interesse de vários pesquisadores, que se preocupavam em entender e organizar o processo educativo escolar. Contudo, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um número expressivo de estudiosos começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de pesquisas e iniciativas, que em um pequeno espaço de tempo constituíram uma nova área, um novo campo de estudo.

Entendendo o currículo como uma arena, na qual se travam disputas de interesses, discursos diversos e que se constitui por diferentes áreas de conhecimento, torna-se fundamental entender como as várias disciplinas se organizam no currículo escolar.

Assim, este ensaio tem como objetivo traçar algumas considerações acerca do currículo, sua trajetória histórica, além de estabelecer articulações entre o currículo e a Educação Física enquanto um componente escolar. O trabalho apresenta um breve panorama das propostas curriculares demonstrando as relações existentes entre o currículo e os diversos agentes sociais, políticos e econômicos que interferem no contexto educacional. Esta pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa, na qual foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir de determinados pressupostos teóricos.

2 AS DIFERENTES TEORIAS CURRICULARES

O tema currículo apresenta múltiplas definições, porque ele pode ser entendido com base em perspectivas ou teorias diferenciadas. Existem vários conceitos de currículo, que foram surgindo ao longo do tempo, mas nenhum, necessariamente, invalidou os anteriores. Eles convivem harmonicamente ou não no campo.

Silva (1999) apresenta uma análise bastante clara que contribui para o entendimento do tema em questão, ao apresentar as diferentes teorias curriculares. Segundo o autor, pode dizer que existem duas grandes vertentes de teorias curriculares: as teorias tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. As primeiras concebem o currículo como algo neutro, estritamente científico e objetivo. Já o segundo grupo percebe que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Ou seja, elas implicam relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

As teorias tradicionais de currículo enfatizavam seu papel no processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. A fábrica serve de modelo institucional dessa concepção de currículo, fazendo com que o mesmo se torne um processo similar ao industrial e administrativo. Bobbitt (1918) e Tyler (1978) são os principais autores dessa vertente que compreende o currículo como o conjunto de matérias escolares exteriores aos alunos e professores (currículo como fato - currículo pré-ativo - currículo escrito).

A segunda metade do século XX constitui-se num período em que se iniciou uma série de análises acerca do currículo e de suas propostas curriculares. Neste momento, vários autores realizam uma série de denúncias em relação ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, além de demonstrar o interesse destes em construir uma escola e um currículo interligados aos interesses dos grupos oprimidos. Para tal, buscaram apoio em teorias sociais, desenvolvidas em especial na Europa para embasar suas reflexões e propostas.

Assim, novos referenciais passaram a servir a diversos teóricos preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias da reprodução, a fenomenologia, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, entre outras.

Inicia-se com estas teorias um período de reconceitualização do campo. Novas tendências foram surgindo a partir dos anos setenta contrapondo-se ao que vinha sendo desenvolvido nos estudos curriculares até então, colaborando para a análise e

compreensão de outras questões. O currículo passa a ser entendido como o estudo do conhecimento escolar; uma área e/ou um campo de estudo; uma construção social.

Estes novos referencias curriculares se referem às teorias críticas e pós-críticas, que apesar de suas diferenças, tem em comum a negação da perspectiva curricular até então dominante, seu caráter técnico, apolítico e pouco teórico.

Neste sentido, a partir das teorias críticas, o currículo como um espaço de poder tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Constituiu-se, portanto, como um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo a ideologia dominante, em síntese o currículo passa a ser considerado um território político.

Assim, Silva (2006) concebe a elaboração do currículo, como reflexo de uma ação política permeada por oposições e resistências. Ao se considerar que a articulação entre o sujeito visado, os conhecimentos eleitos para concretização do projeto educativo e as atividades de ensino compõem a essência do currículo, questões como: "quem queremos formar?", "como ensinamos?" e "o que ensinamos?"constituem-se como eixos norteadores da proposta curricular.

Portanto, o currículo é um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) a serem transmitidos (de forma explícita ou implícita) através das práticas educativas. Ele constitui-se como um processo historicamente condicionado com a capacidade de incidir sobre a sociedade, configurando-se em um campo que interagem práticas e idéias reciprocamente.

Currículos, como construções sociais que são, sofrem as influências dos conhecimentos que ensinam e das culturas da sociedade na qual estão inseridos. Em seus estudos, Silva (2006), relata que a cultura e currículo são antes de tudo relações sociais e o currículo como relação social pode ser percebido por intermédio de suas marcas, advindas de disputas por predomínio cultural, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, desprezados.

Com isso, o currículo se constitui por meio de relações sociais, que necessariamente são relações de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas.

Nessa perspectiva, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Portanto, ao se

analisar os elementos constituintes do currículo deve-se levar em conta não apenas as condições de acesso à educação, mas também as condições do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento (SILVA, 1996).

Por isso, como afirma Silva (2006), o currículo é um dos pontos centrais dos atuais projetos de reforma social e educacional, ele ocupa um espaço estratégico nessas reformas, pois é um dos espaços em que ocorrem lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, e pelo domínio do processo de significação. Assim, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

A atual ordem curricular tem em um de seus pontos centrais a disciplinaridade, pois, apesar de todas as transformações ocorridas na natureza e extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Neste sentido, a disciplinaridade não só é a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas também, a inscrição e recontextualização desses campos num contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.

Sendo assim, para Neira e Nunes (2009) ao se elaborar uma proposta curricular, torna-se necessário selecionar uma parcela do capital cultural disponível na sociedade para ser partilhado e socializado com o público escolar. Os critérios de seleção dos conteúdos culturais que comporão o currículo são justapostos da maneira com que os grupos em vantagem nas relações sociais entendem como a mais apropriada, por fim o formato do currículo é resultante da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto.

As considerações traçadas até o momento demonstram a complexidade das questões referentes ao currículo e a estrutura curricular marcada pelos vários aspectos que o compõem, sejam eles, econômicos, sociais, políticos ou culturais. Sem a pretensão de finalizar esta discussão, buscamos agora realizar uma análise mais específica da disciplina de Educação Física enquanto componente curricular.

3 ESTABELECENDO ARTICULAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Somente na segunda metade do século XIX a Educação Física foi incluída no sistema educacional brasileiro. Sua constituição foi fortemente influenciada pela instituição militar e, em seguida pela medicina.

De acordo com Neira e Nunes (2009), desde o início, os conteúdos de ensino selecionados com base em justificativas científicas, marcavam a distinção social. A concepção curricular dominante nesses primórdios baseava-se na perspectiva higienista.

Na Educação Física higienista, segundo Corrêa e Moro (2004), a concepção de homem é de um ser biológico e a fundamentação da prática da Educação Física está embasada nos conhecimentos anátomo-fisiológicos do corpo, os quais vão influenciar a sua prática pedagógica mediante os métodos ginásticos.

Simultaneamente ao objetivo higienista, a Educação Física cria significado eugênico. Através de hábitos saudáveis e aprimoramento das características físicas, objetivava a regeneração do povo e o desenvolvimento de sua raça, a brasileira (CORRÊA; MORO, 2004, p.96). Ainda segundo os autores, a influência dessa concepção foi hegemônica até os anos 50, quando a Educação Física Escolar começou a sofrer influência do esporte.

Nas primeiras décadas do século XX, a ascensão de novas teorias, teve repercussão também no discurso da Educação Física, que passou a ser vista e defendida como um meio de educação, seus métodos de ensino deveriam romper com a dualidade corpo/mente promovendo a propagada educação integral.

Uma nova prática visualizada por uma pedagogia ativa assumiu o espaço predominante no currículo, ou seja, o jogo, que entrou em cena redefinindo princípios, objetivos, livrando-se dos limites impostos pelo cientificismo biológico (NEIRA; NUNES, 2009).

Sob forte influência do discurso educacional cognitivista, o método de educação psicomotora ou psicomotricidade foi largamente apropriado pela Educação Física. E, o currículo mostrou-se mais preocupado com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com o desenvolvimento dos comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando novamente garantir a formação integral aos alunos.

Já, a partir dos anos 80 inicia-se uma série de críticas em relação aos currículos de até então na Educação Física, seja nos currículos esportivos, globalizantes ou desenvolvimentistas, sugerindo novos conteúdos e orientações didáticas para a disciplina. Por meio de uma atitude dialógica, este novo currículo proporcionaria aos alunos situações pedagógicas que lhes permitiriam analisar criticamente os parâmetros sociais que configuravam e delineavam a existência sócio-histórica da brincadeira, esporte, dança, ginástica, luta e demais manifestações da cultura corporal.

Novas teorias surgem, com o intuito de reorientar a prática da Educação Física Escolar e conferir um novo caráter curricular a mesma. Tais teorias podem ser classificadas em propositivas e não-propositivas.

Conforme Corrêa e Moro (2004), as teorias pedagógicas não-propositivas trabalham a questão da Educação Física Escolar sem, contudo, estabelecem princípios, parâmetros e/ou procedimentos metodológicos para o seu ensino. Tais pedagogias são caracterizadas pelas abordagens fenomenológica, sociológica e cultural.

Dentre as teorias pedagógicas não-propositivas destaca-se a abordagem cultural proposta por Daólio (1991), que se fundamenta na antropologia e evidencia a importância de se considerar a Educação Física como um componente cultural. O enfoque biológico não é desconsiderado e pode ser utilizado nas aulas de Educação Física na medida em que seja vinculado ao surgimento da cultura, permeando a discussão em torno da evolução do homem (DARIDO, 2003).

No quadro das pedagogias propositivas evidencia-se sua divisão em sistematizadas e não-sistematizadas. As propositivas não-sistematizadas propõem metodologias, observando princípios que buscam superar as práticas existentes na Educação Física, contudo, não sistematizam uma proposta curricular para os níveis escolares. Essas pedagogias são caracterizadas pelas abordagens: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, concepção de aulas abertas a experiências, abordagem a partir da referência do lazer, crítico-emancipatória e abordagem plural. Apresenta-se a seguir as abordagens mais recorrentes nos estudos da área da Educação Física Escolar e suas principais características.

A abordagem desenvolvimentista tem como principais expoentes no Brasil, os trabalhos de Tani et al (1988), a obra mais representativa deste modelo é a "Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (TANI ET AL., 1988). A abordagem Desenvolvimentista tem o intuito de estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida ás crianças, em sua maioria dos quatro aos quatorze anos de idade.

Segundo Tani et al. (1988) o seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação. É, portanto, uma tentativa de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora, e em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para as aulas de Educação Física.

A proposta construtivista-interacionista tem como principal referência o professor João Batista Freire, com a obra "Educação de corpo inteiro", publicado em 1989. A abordagem construtivista-interacionista é uma opção metodológica em oposição à proposta mecanicista, e segue orientações teóricas de Piaget e Vygotsky, os quais segundo Freire (1989) consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo.

A concepção aberta de ensino da Educação Física, tem nos trabalhos de Hildebrandt e Langing (1986) seu principal aporte teórico, essa proposta entende que o ensino está orientado para idéias de objetivos prioritários, que também são caracterizados como objetivos de educação e de formação. Conforme o autor "o ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto".

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal autor o professor Kunz (2001), segundo o autor, ''a concepção crítico emancipatória, busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva''.

A abordagem plural é reconhecida nos trabalhos de Daolio (1996) o autor propõem uma Educação Física Plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação, ou seja, A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos.

Já as teorias propositivas sistematizadas caracterizam-se pelas abordagens: aptidão física/saúde e crítico-superadora, as quais descrevem propostas de programação curricular para os Ensinos Fundamental e Médio.

A abordagem aptidão física/saúde incorpora e renova para as aulas de Educação Física o enfoque no aspecto físico, no entanto, utilizado de uma forma mais consciente, em que o professor ensina ao aluno o porquê deste ou daquele exercício, qual sua importância para o seu desenvolvimento físico e para sua saúde (DARIDO, 2003).

A abordagem crítico-superadora ficou conhecida principalmente através da obra Coletivo de Autores (1992), a proposta tem como ponto de partida a vivência histórica dos alunos expressada nos conteúdos da sua cultura. Nessa perspectiva o Esporte,

enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico.

As várias teorias, já citadas, almejam novas formas de ensino da Educação Física Escolar e por isso contribuem significativamente para o desenvolvimento da Pedagogia da Educação Física, além de proporem novas concepções de currículo.

Nesta direção, ressalta-se que na escola, a disciplina de Educação Física sempre obteve um tratamento diferenciado das demais disciplinas do componente curricular, tal fenômeno pode ser observado através do Decreto Federal n. 69.450/71, título IV, cap. I:

> Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:
> I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino, primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.
> II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 min. não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.
> III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

A partir do Decreto é possível tecer algumas considerações, tais como: a separação das turmas por sexo e a não concentração de atividades em um dia ou dias consecutivos deve-se à relevância a aspectos de ordem fisiológica, a impossibilidade de se incluir as aulas de educação física nos horários normais dos turnos, sendo então, oferecida em outro turno, causando ônus aos alunos das camadas populares que freqüentam a escola pública em relação aos custos dos transportes, na medida em que têm que freqüentar a escola em dois turnos nem sempre consecutivos.

A Lei n. 10.793/2003 vem mais uma vez conferir um caráter menor à disciplina de Educação Física. Assim, a Lei rege que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II – maior de trinta anos de idade;
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
> IV – amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
> V – (VETADO)
> VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Sendo assim, a concepção que se tem é de que os alunos trabalhadores não precisam do conhecimento da Educação Física, leitura que, contraditoriamente, pode,

ser interpretada como punição, na medida em que impede a ele o acesso a essa prática pedagógica ou área do conhecimento. Ressalta-se, por fim, a constatação do Coletivo de Autores (1992), de que a Educação Física pode ser considerada uma das áreas de conhecimento escolar com mais normativas curriculares.

Uma diferenciação importante de ser trazida à discussão é feita por Libâneo, Oliveira; Toschi (2005) em relação aos tipos de currículo, tais como: a) currículo real: realizado na prática; b) currículo formal: escrito, e; b) currículo oculto: atitudes, valores, normas. Para Silva (1999, p.78), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

A aprendizagem do currículo oculto, segundo Silva (1999, p.78-79), se dá de diferentes formas, estando incluídos assim:

> a) atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista; b) atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade; c) como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia; d) rituais, regras, regulamento e normas; e) as atitudes e os valores prendidos, como o conformismo, a obediência e o individualismo.

Ainda segundo o autor, uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos.

Também cabe destacar que nos dias de hoje, muitos professores tem buscado fundamentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a organização e desenvolvimento de sua prática docente. Os PCN foram elaborados por vários estudiosos da área da Educação Física e em 1997, foram lançados os documentos referentes aos conteúdos do 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), hoje conhecidos como de 1º ao 6º ano. No ano seguinte, foram publicados os PCN para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), hoje 6º ao 9º ano. E, por fim em 1999 foram divulgados os PCN do Ensino Médio.

Os PCN propõem a organização do currículo em ciclos de aprendizagem, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação a todas as disciplinas curriculares. Apresentam ainda, os temas transversais, apontados como

temas de urgência para o país como um todo, sejam eles: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo.

Alguns teóricos críticos que se dedicam ao currículo acreditam que este documento representa uma forma de controle e regulação da ação docente, definindo o quê e como ensinar.

Os processos de regulação e controle do trabalho docente atingem fortemente os professores ao se produzir um conjunto de práticas (discursos) com a função de normatizar a docência, identificando e "sugerindo" ações, atitudes e decisões consideradas legítimas para serem tomadas no processo educativo. Esses processos reguladores representam também, uma forma de racionalizar o ensino e os currículos. Aplle (1987) esclarece que a busca por uma padronização curricular tem seus pressupostos firmados no Taylorismo industrial, então caracterizado, pela separação entre concepção e execução. A geração de técnicas, como a disseminação de testes e currículos empacotados, não surgiu por acaso - assim como a história do Taylorismo – mas, devido aos sucessos parciais, fracassos e resistências que acompanharam formas de controle anteriormente estabelecidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas indicam alguns caminhos pelos quais o currículo percorreu, em relação ao impulso que o mesmo forneceu a criação das diferentes teorias curriculares. As primeiras teorias curriculares (tradicionais) compreendem o currículo como um conjunto de conteúdos científicos a serem cumpridos ao longo de um curso de estudos. Já as teorias críticas e pós-críticas evidenciam o currículo como um tipo de conhecimento construído socialmente envolto por relações de poder.

Assim como o currículo, a Educação Física como área e campo de estudos também foi alvo de modificações em relação aos seus objetivos, conceitos, significados ao longo do tempo. Sobre este aspecto, Neira e Nunes (2009) destacam que a constituição histórica da Educação Física é um aspecto importante relativo ao ensino da mesma e sua representação na estrutura curricular.

Em meio a tantas transformações pelas quais o currículo e a Educação Física passaram ao longo do tempo, percebe-se que atualmente as teorias curriculares oscilam entre os diferentes paradigmas e por isso o currículo da Educação Física é intenso e constante. Trata-se de uma arena, em que se travam a todo o momento debates, discussões e confrontos acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE. M. A Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente **Cadernos de Pesquisa.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva São Paulo (60): 3-14, fev.1987.

BOBBITT, John Franklin. O método científico na construção do currículo. In: ____. **O currículo.** Porto: Didáctica Editora. 1918. p. 73-81.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3>. Acesso em 05 de maio de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Federal n. 9 69.450, de 10 de novembro de 1971.** In: São Paulo (Estado), Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física; Legislação Básica. São Paulo, 1985.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, I. L.; MORO, R. **Educação física escolar: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003.

FREIRE DA SILVA, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R.. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

KUNZ, E. **Educação Física:** ensino & mudanças. 2.e. Ijuí: Unijuí, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T.T.. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T.T.. **Identidades terminais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TYLER, H. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Editora Globo Porto alegre, 1978.

Originais recebidos em: 05/10/2011
Aceito para publicação em: 15/12/2011
Publicado em: 04/05/2012