



## **DO TECNICISMO AO DISCURSO CRÍTICO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA (1968-1997)**

**Ana Paula Henklein**

Prefeitura Municipal de Curitiba – Brasil

**Marcelo Moraes e Silva**

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Faculdade Bagozzi – Brasil

**Resumo:** O presente artigo busca compreender como se deu a passagem de um discurso tecnicista para um crítico nos documentos oficiais relativos à disciplina de Educação Física, produzidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). Para alcançar esse fim, foram analisadas as prescrições educacionais produzidas no município entre os anos de 1968-1997. À guisa de conclusão, o texto aponta que o discurso crítico foi muito importante para o campo, especialmente por apontar novos rumos para área. Contudo, também se assinala que é necessário problematizar tais pontos, pois a escola e a disciplina de Educação Física possuem uma variedade cultural muito mais ampla do que as apreçadas pelo discurso crítico.

**Palavras-chave:** Educação Física; currículo; discurso crítico.

### **ANTECEDENTES DO DISCURSO CRÍTICO<sup>1</sup>: O TECNICISMO**

A atuação da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) no setor educacional se iniciou com a Lei nº 1.127, em 1955, quando se instituiu a Secretaria de Educação e Cultura do Departamento de Educação, Cultura e Turismo. Em 1968, a Rede Municipal de Ensino ganhou seu Primeiro Plano de Educação<sup>2</sup>, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC)<sup>3</sup>, que foi traçado por engenheiros, arquitetos e economistas. Denominado “Subsídios para o Planejamento da Rede Escolar do Município de Curitiba”, o Primeiro Plano de Educação, atrelado ao plano diretor da cidade, apresentou pressupostos educacionais associados ao progresso econômico e social (CURITIBA, 1968, 1969).

Como os documentos<sup>4</sup> até aqui tinham tratado a educação e o currículo de forma ampla, não consta nos arquivos uma proposta oficial para a Educação Física. A elaboração do primeiro documento, que procurava

<sup>1</sup> Segundo Moreira (1998), duas linhas de pesquisa parecem conformar a teoria crítica do currículo. A primeira dominante até os anos 1980, fiel às abordagens estruturais e aos referenciais marxistas ou neomarxistas. E uma segunda, mais difundida nos anos 1990, que passa a incorporar as contribuições dos estudos culturais, feministas, étnicos, pós-modernos e pós-estruturais. Apesar de concordar com as análises do autor, prefiro, assim como faz Silva (2004), denominar essa segunda corrente de pós-crítica. Por isso, por fins didáticos, a definição de teoria crítica nesse texto se pauta nas análises de cunho marxista.

<sup>2</sup> Da sua criação, em 1955, até o surgimento do Primeiro Plano de Educação, em 1968, o setor educacional da PMC seguia as orientações do Governo Federal (CURITIBA, 1968).

<sup>3</sup> A implantação da Rede Municipal de Ensino esteve associada, inicialmente, ao planejamento urbano da cidade de Curitiba, atribuindo ao IPPUC a criação do Primeiro Plano de Educação (CURITIBA, 1968).

<sup>4</sup> Além da análise do Primeiro Plano de Educação, investigaram-se documentos que relatavam o início da Secretaria Municipal de Educação, relatórios anuais realizados até 1970 e um Resumo das propostas elaboradas no Primeiro Plano, materializadas em um trabalho preparado para a IIIª Semana Municipal de Educação e Saúde em Curitiba.

sistematizar a prática pedagógica da área, foi realizada pela Divisão de Esportes e Recreação Orientada (Dero), no ano de 1971, denominado “Programa de Educação Física por Temporada”. Segundo Taborda de Oliveira (2003), o texto parece ter tido origem a partir de um movimento que buscava banir da prática docente a improvisação e a incúria, apelo calcado na prerrogativa de que o professor estaria atuando de forma não sistemática, sem uma adequada sequência pedagógica.

Uma marca desse primeiro texto era a recomendação por uma organização rigorosa das atividades, que deveriam ser planejadas à luz da clara preferência por um discurso de cunho esportivo:

O programa de Educação Física por Temporada empresta sua denominação das competições esportivas. Refere-se a uma forma de organização do trabalho pedagógico de Educação Física em que cada período de tempo (mês, bimestre, trimestre ou outros) se desenvolve determinada modalidade esportiva. Daí resultou a tradicional forma de organização da Educação Física escolar (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 173).

Percebeu-se, a partir dessa perspectiva, um movimento voltado para a sistematização da prática pedagógica da Educação Física na escola. Foi a primeira forma de organização curricular da disciplina colocada em pauta nos documentos. No período de 1975 a 1978, elaborou-se o “Segundo Plano de Educação”<sup>5</sup>, no qual se estabeleciam os núcleos comunitários – instituições educacionais regidas por três estruturas integradas de ensino: a Unidade de Educação, a Unidade de Saúde e a Unidade Social. Notou-se nesse projeto uma política educacional mais ampla, que pretendia abarcar também a comunidade. Há uma sofisticação do papel da escola, que não se restringiu somente ao aluno, mas também ao meio em que estava inserida. Enquanto se identificou no Primeiro Plano uma abordagem educacional voltada para o ajustamento do homem ao meio social, percebeu-se, no Segundo Plano, uma filosofia mais ampla, que busca educar o homem para servir à sociedade capitalista. Tendência essa advinda de uma abordagem educacional tecnicista, que via no indivíduo um ser dotado de aptidões necessárias à construção de uma sociedade estruturada nas bases de uma ideologia capitalista (FRIGOTTO, 1984). Nesse sentido, a escola tinha como função social formar o Capital Humano, que deveria servir à construção da sociedade.

Apple (1989, p. 59) fala sobre essa capacidade da escola de determinar – por meio da organização de conhecimento, espaços e lugares – a posição de cada indivíduo no plano cultural: “As escolas atuam basicamente como mecanismos de classificação. Elas distribuem o indivíduo pelos seus “lugares apropriados” dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo da escala ocupacional” (APPLE, 1989, p. 59).

Nesse contexto, as atividades extraclasses ganham um significado importante, justificando-se como disciplinas que orientavam a descoberta de talentos, função fundamental à concepção de ensino em voga naquele período: “As atividades extra-classe são um complemento das atividades preconizadas na lei 5.692/71, devendo desenvolver-se com o máximo de participação dos educandos, e desenvolvendo a iniciativa, criatividade, liderança e responsabilidade, além do grande benefício da discriminação de aptidões” (CURITIBA, 1975, p. 1).

Como atividade extraclasses, a Educação Física adquiriu um enfoque voltado à aptidão física e ao caráter biomédico. Os objetivos gerais eram: “Estimular a atividade criadora, o desenvolvimento orgânico e funcional, procurando através das atividades físicas, melhorar os fatores de execução e coordenação. Desenvolver através da Educação psicomotora, a aprendizagem de gestos e movimentos fundamentais das diferentes formas de atividades físicas e desportivas” (CURITIBA, 1975, p. 3).

<sup>5</sup> Um dado significativo a ser ressaltado é que o Segundo Plano de Educação foi elaborado por pedagogos, em contraposição ao Primeiro, que foi resultado do trabalho de técnicos, como engenheiros, arquitetos e economistas.

Tornava-se evidente, nesse período, a importância da Educação Física, a qual firmava-se como instrumento essencial ao aprimoramento físico dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza do capitalismo industrial<sup>6</sup>.

## AS LEIS SAGRADAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: “A BÍBLIA”

Coroando o período, no qual predominou uma abordagem tecnicista de ensino, a Educação Física, conformada pelos moldes da aptidão física, teve seu conhecimento pedagógico organizado em um único documento, denominado “Programa de Educação Física e Recreação Orientada”. Esse material, reunido em 1975 por profissionais da área, configurou-se como um verdadeiro tratado acerca da Educação Física, propondo um plano de execução que abrangia todo o município de Curitiba. Pautada pelas leis federais, estaduais e municipais, a Divisão de Educação Física e Recreação, subordinada à Diretoria de Educação do departamento do Bem-Estar Social, pretendia, por meio desse plano: orientar as atividades esportivas e dar assistência adequada à elevação do nível de eficiência delas; melhorar e aperfeiçoar a Educação Física no município; executar um programa de aperfeiçoamento dos profissionais habilitados; intensificar o intercâmbio das competições desportivas estudantis; propor a construção e a melhoria de instalações desportivas de modo integrado, abrangendo tanto a área escolar como a comunidade; estabelecer planos, programas, projetos e atividades destinados ao desenvolvimento da Educação Física, do desporto e da recreação do município (CURITIBA, 1975).

O documento de 1975 organizava e planejava a Educação Física sob dois âmbitos: a escola e os cenários comunitários (parques, clubes, praças). Em ambos os casos, veiculava-se a ideia de uma Educação Física biologicizada, que incorporasse os ideais da hierarquia, da meritocracia, da disciplina, da ordem e do esforço individual – características pedagógicas amplamente presentes nos esportes. Por esse motivo, tal conteúdo predominou no programa curricular da Educação Física no município de Curitiba, no período em questão.

Outro ponto a ser destacado é a importância dada à aplicação metodológica desse programa, pois a organização do trabalho docente era pautada pela observação estrita das indicações metodológicas de cunho técnico. Isso porque os professores, também formados sob o âmbito de uma pedagogia tecnicista, conceberam esse documento como um tipo de manual, comportamento que pode ser evidenciado pelo modo como o denominavam: “A BÍBLIA”<sup>7</sup>.

Não se pretende julgar, com essa análise, a atitude desses professores que se utilizaram da proposta educacional tecnicista, materializada na “Bíblia” da Educação Física. Afinal, o discurso tecnicista era a ordem discursiva dominante no ideário educacional da época. E o documento da Educação Física era o reflexo do período, sendo um currículo planejado sistematicamente, que objetivava reordenar os conhecimentos da Educação Física, de forma a torná-los úteis, funcionais e operacionais. Essa forma de estruturação curricular conferiu a essa disciplina escolar um plano de ensino essencialmente pautado pela prática esportiva, conteúdo que possibilitava a discriminação de aptidões. Nesse sentido, conforme aponta Taborda de Oliveira (2003), a sistematização de uma Educação Física baseada nos esportes contribuiu para a redução da amplitude temática da área, restringindo o plano curricular a alguns desportos que, não raro, eram determinados pelo grau de conhecimento técnico que o professor tinha das modalidades.

A forma, entretanto, como se pensou e se estruturou esse conhecimento foi intensamente questionada após o movimento de crise dos anos 1980, condição que exigiu uma redefinição dos eixos curriculares para

<sup>6</sup> Isso para não falar na meritocracia tão difundida pela Teoria do Capital Humano. Mais detalhes sobre essa teoria, consultar Frigotto (1984); na sua relação com a Educação Física, ver artigo de autoria de Rigo (1995).

<sup>7</sup> O termo “Bíblia”, utilizado para denominar o documento “Programa de Educação Física e Recreação Orientada” (1975), foi mencionado pelos professores que integravam a RME, na década de 1980, em conversas informais durante o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, essa informação pode ser encontrada no livro *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)*: entre a adesão e a resistência, de Taborda de Oliveira (2003).

a prática escolar. Buscando compreender de que forma essa reorientação, ou redefinição, curricular refletiu no ensino da Educação Física no município de Curitiba, analisou-se o documento que marca o nascimento de um discurso de caráter crítico no currículo oficial da cidade.

## “CURRÍCULO BÁSICO”: O NASCIMENTO DO DISCURSO CRÍTICO

Neste tópico, busca-se discutir as perspectivas curriculares que permearam a Educação Física após o movimento progressista dos anos 1980, o qual tomou conta de todo o cenário educacional brasileiro, ainda no final da década de 1970 (SILVA, 2004). A esse respeito, apontam-se os elementos presentes no ensino da Educação Física a partir do “Currículo Básico”<sup>8</sup>, documento elaborado pela PMC, no final dos anos 1980 e início dos 1990, que estabeleceu como novo objeto de ensino a cultura corporal.

Na virada dos anos 1970 para os 1980, começou a tomar corpo nacionalmente um movimento educacional voltado para a educação pública, mais direcionada às classes populares. Essa agitação propôs uma nova maneira de pensar a escola e teve seus pressupostos materializados pela PMC, em um manifesto denominado “Política de Educação para uma Escola Aberta”, de autoria da Diretoria de Educação de Curitiba. É importante notar que o manifesto em questão não trazia consigo uma proposta curricular propriamente dita, mas indicava uma nova maneira de pensar a escola e o trabalho docente. Configurou-se, então, uma tentativa de interpretar o discurso do pensamento pedagógico brasileiro, que começava a tomar forma no cenário político nacional e que teve como principal objetivo o compromisso com as camadas populares.

O manifesto formulado pela PMC refletiu o momento do país, que passava pelo processo de redemocratização. Tal documento decorre da abertura para uma sociedade democrática, que se firmava lentamente no país no início dos anos 1980. Foi dentro dessa ordem discursiva que surgiu uma importante abordagem de ensino, denominada pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990). Segundo essa perspectiva educacional, é a partir da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos que o aluno, um ser concreto inserido em um contexto de relações sociais, se apropria do saber criticamente elaborado. Saviani (1992), na mesma linha argumentativa, fala em uma pedagogia histórico-crítica, uma proposta que manifesta um compromisso concreto com a superação da sociedade capitalista.

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1992, p. 42).

Em consonância com o paradigma de educação predominante nesse período, a pedagogia histórico-crítica passa a figurar nos documentos da PMC, tendo seus princípios adotados como pressupostos filosóficos e pedagógicos oficiais das instituições escolares que constituíam a rede municipal de ensino. No período de 1984 a 1988, organizou-se uma equipe que consolidou as discussões sobre a Escola Aberta, com a formulação da proposta curricular denominada “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira”. Resultado da discussão sobre a educação na escola pública e o seu compromisso com as classes populares, o Currículo Básico representou um projeto pedagógico pautado por um discurso crítico de educação que, vinculado aos interesses da população, assumia o compromisso de possibilitar a essas classes o acesso ao saber.

<sup>8</sup> Torna-se importante destacar também que, apesar de o trabalho utilizar-se do documento elaborado em 1997, quando já se verificava uma discussão acerca dos elementos da cultura corporal, o texto digitalizado refere-se à versão de 1991, e, apesar de haver referência acerca dos princípios que conformam o termo cultura corporal, não é possível identificar explicitamente esta expressão.

O “Currículo Básico” propôs como política educacional bandeiras existentes até os dias de hoje, como a garantia da escolarização básica, a expansão do atendimento pré-escolar, a popularização do esporte/recreação, a implantação da escola em período integral e a democratização e descentralização das decisões. O trato com o conhecimento, nessa forma de abordagem, elegeu conteúdos que visavam propiciar o acesso aos bens culturais e à valorização da experiência trazida pelo aluno.

A retórica existente nesse discurso de caráter crítico demonstrava a necessidade da reapropriação do saber pelas camadas populares. A função da escola, nessa perspectiva, é viabilizar esse processo. O currículo escolar encontra-se, portanto, ligado dinamicamente aos conteúdos, bem como aos métodos escolares, e sua direção é dada pela articulação que encontra entre esses e uma proposta de manutenção e/ou transformação da realidade. Esse modelo pedagógico, inspirado na teoria marxista, destaca a dimensão histórica da realidade, partindo do princípio de que há um movimento permanente que a produz e modifica, caracterizando a natureza e a coletividade humana como processo (MARX; ENGELS, 1989). Dessa forma, a escola representa um espaço de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico (GRAMSCI, 1989), no qual os indivíduos, à medida que são instrumentalizados, apontam os antagonismos sociais e, exprimindo as contradições em luta, adquirem capacidade de compreender os princípios que regem o contexto sociocultural.

Outra questão levantada pela política progressista de educação referiu-se ao compromisso do professor com relação à escola pública brasileira. Segundo consta nos documentos que constituem as diretrizes da PMC, era imprescindível que o professor estabelecesse uma posição política. “A consciência clara da função social do professor e da escola, a consciência clara da função política do ato de ensinar, devem levar a que o professor tenha também uma posição clara em relação a sua opção política enquanto agente pedagógico” (CURITIBA, 1988, p. 28).

Fazia parte desse movimento crítico a “exigência” de que o professor assumisse um posicionamento perante o quadro político nacional. A atuação do professor deveria transpor o chão e os muros da escola:

DESESTABILIZAR, ESTRUTURAR, CONVENCER, CONSOLIDAR concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-as com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização [...] Na educação, esses momentos são historicamente vividos e dão movimento às lutas pelas transformações educacionais. Na escola, esse movimento orienta o horizonte dos educadores comprometidos com a democracia deste país. Na Educação Física, esse movimento se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora (CURITIBA, 1988, p. 43).

## **POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA**

Após a crise de identidade que assolou a Educação Física e a partir da visão histórica de homem, de sociedade e de educação, estabelecida pela concepção histórico-crítica, a Educação Física teve necessidade de se redimensionar na prática educacional. Processo esse que implicava buscar uma nova especificidade, que superasse o paradigma da aptidão física e absorvesse o discurso de caráter crítico. Dessa forma, buscando garantir-se como disciplina curricular organizada por seu saber, a Educação Física toma como objeto de ensino a cultura corporal.

Essa proposta foi discutida especialmente por um grupo de autores que sistematizou, por meio do livro *Metodologia do ensino da Educação Física* (VV. AA., 1992), a abordagem crítico-superadora. De autoria de um coletivo de autores, constituído por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, essa metodologia intenciona, por meio de temas da cultura corporal, possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo passível de transformação. Visa, assim, à formação de indivíduos críticos e capazes de interferir na realidade, buscando uma sociedade socialista.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, acompanhando as mudanças teóricas e conceituais que acometiam a área, também adotou essa forma de abordar o ensino da Educação Física. “A Educação Física no contexto escolar deverá garantir o acesso ao conhecimento – cultura corporal – para que o aluno, encarado como ser concreto, socialmente determinado e determinante, com esse saber incorporado às suas experiências de vida, possa conhecer o sentido social de sua existência e ser sujeito na construção de sua realidade” (CURITIBA, 1997, p. 419).

Assim, pautado por uma perspectiva crítica, o currículo do município procurou compreender o corpo como construção histórico-social. A consciência corporal era o ponto de partida para que o homem se percebesse como sujeito social de sua história:

Tendo o corpo como referencial da nossa prática pedagógica, faz-se necessário compreendê-lo fazendo a leitura de como está “forjado” hoje, articulado às concepções de corpo do passado, pelas necessidades e/ou imposições sociais, com suas marcas socioculturais (discriminações, tabus, preconceitos, valores). Assim, o professor poderá fazer um trabalho pedagógico calcado no discernimento crítico, onde identificando “o velho no novo”, desmascarando mecanismos reprodutores, identificará qual corpo precisamos ter ou pretendemos ser (CURITIBA, 1997, p. 420).

No contexto escolar, o documento apontava que a Educação Física deveria trabalhar os elementos da cultura corporal (ginástica, jogo, dança, esporte, luta), considerando a sua significação social, a dinâmica histórica da sua produção e a complexidade dessas práticas – determinadas pelas contradições sociais do sistema capitalista. Apesar de os conteúdos de ensino estarem configurados pelas atividades corporais institucionalizadas, as ações pedagógicas, ao serem encaminhadas metodologicamente, deveriam estabelecer uma prática de relação que possibilitasse a modificação, a criação e a socialização. Assim, esses conteúdos, classificados e sistematizados, eram colocados em ação de forma a possibilitar ao educando oportunidades para a apropriação e ampliação desse saber socialmente produzido.

## REESCREVENDO O DISCURSO CRÍTICO

Ao retomar<sup>9</sup> o assessoramento dos professores em 1990, a PMC buscou discutir a fundamentação teórico-metodológica do Currículo Básico, processo que resultou na reescrita desse. Assim, em 1991, as equipes organizadas nas áreas do conhecimento elaboraram e concluíram o documento da proposta curricular do pré à 8ª série, intitulado *Currículo Básico: compromisso para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*. Na área da Educação Física, notaram-se os mesmos referenciais críticos. Os conteúdos e a proposta metodológica não se modificaram nessa versão. Em 1992, a partir da avaliação dos assessoramentos pelos participantes, a equipe responsável pelas áreas elaborou uma reescrita da versão 1991, com a finalidade de realimentar o Currículo Básico, segundo as necessidades detectadas por meio do acompanhamento sistemático. Simultaneamente, as equipes continuavam a produção de Cadernos Pedagógicos<sup>10</sup> sobre o encaminhamento metodológico das áreas, auxiliando na prática dos professores. A essa reescrita foi acrescentada uma fundamentação teórico-metodológica geral das áreas.

Pedagogicamente falando, o Currículo Básico de 1992 não teve alterações, mantendo-se o mesmo discurso educacional:

<sup>9</sup> Em 1989, houve um “congelamento” da prática de assessoramento, que objetivava discutir com os professores a fundamentação teórico-metodológica indispensável à consolidação do Currículo Básico. O assessoramento com os professores de pré à 4ª série foi retomado amplamente em 1990, bem como as discussões com os professores de 5ª à 8ª série, na perspectiva do Currículo Básico (CURITIBA, 1995).

<sup>10</sup> Instrumentos didáticos que tinham como função retratar possibilidades didáticas para as diferentes áreas do conhecimento que constituíam o currículo da PMC. É importante destacar que essa prática, elaborada no sentido de ajudar os professores na realização do planejamento, vigora até os dias de hoje.

Na definição da linha político-filosófica para a PMC, fica a proposta de uma Escola que possibilite ao indivíduo o acesso ao saber cultural universal, o desenvolvimento do raciocínio lógico e reflexivo, a leitura da realidade e a participação significativa, instrumentalizando-o para inserir-se num projeto coletivo de mudança da sociedade e, conseqüentemente, ser um agente transformador do seu meio (CURITIBA, 1992, p. 10).

Em 1994, a reescrita do Currículo Básico – versão 1991 – foi distribuída para os pedagogos das escolas em reuniões nos Núcleos Regionais de Educação. Juntamente à reescrita/1992, foi entregue um instrumento de análise a ser preenchido, a partir de um estudo realizado pelos professores sobre a fundamentação teórico-metodológica das áreas do conhecimento. Os docentes e os pedagogos, deveriam registrar no instrumento as dificuldades ainda presentes no Currículo Básico, além de dar sugestões para sua reorganização. “Em resumo, a reescrita do Currículo Básico – versão 92 foi realimentada e reorganizada com a finalidade de clarear para a efetivação dessa proposta pedagógica, segundo as necessidades das escolas, nesse momento histórico e para oficialização junto à Secretaria Estadual de Educação” (CURITIBA, 1995, p. 2).

Em síntese, apesar de o Currículo Básico ter passado por vários processos de reescrita, seu texto mantém os mesmos princípios descritos em sua primeira versão (1988). No âmbito da Educação Física, o que diferiu nesse plano foi o estabelecimento de metas a serem atingidas dentro de cada área. Nesse sentido, propôs-se o seguinte plano de ação: “promoção de atividades físicas formais e não formais, democratizando o acesso da população ao esporte e lazer, como forma de interação social” (CURITIBA, 1992, p. 13).

Na tentativa de concretizar essa meta, sugeriram-se as seguintes medidas:

1. Provimento e/ou manutenção dos espaços físicos das unidades recreativas: casas administrativas (ampliação das existentes e construção das novas, sanitários, salas de ginástica).
2. Reforma geral das canchas polivalentes e dos Centros Esportivos Urbanos.
3. Desenvolvimento de projetos de âmbito da recreação: acantonamento ecológico (em ação conjunta com órgãos afins), Parque Aventura (Centro recreativo), Ludoteca, Bandas Musicais Infantis; eventos esportivos e de lazer: campeonatos, torneios populares, ruas de lazer, festivais, corridas e caminhadas (CURITIBA, 1992, p. 36).

Dessa forma, estruturou-se o Currículo Básico na PMC a partir das tendências progressistas e críticas que passaram a conformar os discursos educacionais em meados dos anos 1980. Na Educação Física, essa perspectiva de ensino foi retratada por meio de uma abordagem crítica, que buscou a formação de um sujeito transformador da sociedade capitalista. Nesse sentido, o modo com que a disciplina foi abordada no Currículo Básico fundamentou-se especialmente no referencial marxista utilizado na obra coletiva mencionada antes (VV. AA., 1992); e intencionava, por meio da cultura corporal, possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo que necessita de transformação. Concepção de ensino que continuou vigorando em seus pressupostos teórico-metodológicos nas diversas reescritas do documento. A seguir, pretende-se, a título de conclusão, analisar de que maneira esse referencial crítico contribuiu para prática pedagógica da Educação Física escolar.

## **À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: DISCURSO CRÍTICO – POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A respeito da análise dos documentos oficiais, elaborados a partir da década de 1980, notou-se uma fundamentação acerca da concepção crítico-superadora e da sua noção de cultura corporal (VV. AA., 1992). Tratou-se de uma reconfiguração dos paradigmas de educação e Educação Física presentes em todo o cenário político do país, e, como também visto, se materializou nos documentos oficiais da PMC.

Um ponto que merece ser problematizado, nessa concepção de ensino adotado pelo currículo oficial, é o papel do corpo nesse processo educativo. Se anteriormente a essa concepção pedagógica o corpo servia a um projeto de construção da sociedade capitalista – segundo o paradigma de aptidão física –, a partir desse momento pareceu se estabelecer como instrumento de luta na busca pela transformação dessa mesma sociedade. Percebeu-se uma simples inversão, situação contraditória nesse aspecto, pois, apesar de haver um discurso centrado em teorias que advogavam a favor de uma consciência crítica corporal, o corpo passou a figurar – assim como em uma concepção tecnicista de Educação Física – como instrumento de formação ideológica. Em ambos os casos, o homem (o corpo) foi utilizado na construção de uma nova ordem social.

No âmbito da Educação Física, alterou-se o objeto de estudo e os pressupostos metodológicos que passaram da mecanização do corpo para a sua instrumentalização. Assim, instrumentalizado e conscientizado, o sujeito estaria apto para transformar a sociedade. Essa concepção de ensino tornou-se simplista, pois reduziu o indivíduo a um agente passivo, que se tornava consciente e capaz de interferir na sociedade ao ter contato com um ensino que privilegiava temas da cultura corporal. A consciência pareceu ser tomada como algo passível de ser ofertada pela escola. Simplificou-se o processo de tomada de consciência, de construção da autonomia e de busca pela emancipação. Nesse sentido, a emancipação não se configurou em uma categoria dinâmica, em um vir a ser, e sim em um estado adquirido pelos sujeitos quando confrontados com os saberes colocados pela escola, pela Educação Física, pela cultura corporal e, mais especificamente, pelo pensamento marxista.

A concepção de educação e Educação Física, nessa perspectiva crítica, parte do princípio de que o acesso ao conhecimento, à razão, guiado pela lógica do materialismo histórico-dialético, produz simultaneamente sujeitos esclarecidos e conscientes dos processos sociais e econômicos a que a sociedade capitalista os submete. Trata-se de uma visão que elege os conhecimentos abordados pela cultura corporal como absolutos, verdadeiros, como único caminho para redenção e transformação. Na ânsia de formular novas propostas de ensino, condizentes com os princípios de uma sociedade democrática, que serve às classes populares, alguns teóricos da Educação Física passaram a acreditar veementemente em uma educação mediada pela cultura corporal. Em vez de se debruçarem sobre a trajetória dessa disciplina no âmbito escolar, objetivando uma compreensão da sua gênese, tais autores vão se pautar pela denúncia de influências externas, que aponta a sobreposição de certas instituições em relação à Educação Física, de modo a conformá-la com a ideologia dominante.

Neste sentido, as análises da influência das instituições militar, médica e desportiva parecem fundamentar-se numa visão mecanicista, de determinação da Educação Física por essas instituições com o objetivo de reproduzir o ideário hegemônico. Não que as considerações a este respeito estivessem totalmente equivocadas ou que não se devessem operar análises neste sentido; não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente um movimento (paradoxalmente) estático e linear de reprodução da ideologia dominante (CAPARROZ, 1997, p. 95).

Ao centrar sua análise nos fatores políticos e culturais da sociedade, a tradição teórico-crítica da Educação Física, também adotada pelos documentos analisados, esqueceu-se de discutir as manifestações mediadas no interior da escola, advindas dos corpos dos alunos, bem como do restante do cotidiano educacional. Essa perspectiva de educação configurou-se em uma análise mecanicista e simplista, que pensou os princípios da educação somente a partir de elementos macroestruturais da sociedade, desconsiderando-se os elementos internos que constituem a instituição escolar e a disciplina de Educação Física (CAPARROZ, 1997). Significa relegar o papel da escola à mera reprodução ideológica, que ignora o âmbito escolar como espaço de tensões



e conflitos, negando a dinâmica interna existente no processo educativo (APPLE, 1989). Afinal, partindo-se do princípio de que a instituição educacional é plenamente determinada pela macroestrutura, qualquer ação educativa estaria relegada ao fracasso. Portanto, não se trata de ignorar as forças ideológicas que conformam o sistema educacional, mas de lançar um olhar para além dessa análise. Mesmo porque uma discussão focada apenas na estrutura nega os corpos existentes no espaço escolar, pois lhes atribui um comportamento apático dentro do qual se aceitam normas e relações de autoridade passivamente. Nesse sentido, não se nega que a escola se institui historicamente como mecanismo de reprodução cultural, porém analisá-la somente sob esse aspecto anula os sujeitos como elementos de contradição, resistência e relativa autonomia – perspectiva que desconsidera o potencial de produção cultural da escola<sup>11</sup>.

Na interpretação de Apple (1989, p. 30), essa análise reducionista da escola é falha porque vê os sujeitos como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas: “As escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta.”

Em certa medida, o discurso crítico da Educação Física realizou uma leitura mecânica da escola, condição que teve como consequência a impossibilidade de se compreenderem os elementos constituidores e conformadores do processo de escolarização. A Educação Física não estava alheia a esse processo, e também sofreu análises simplistas e superficiais que não reconheceram “a gênese formadora da Educação Física e as manifestações culturais que integraram e integram essa disciplina na escola” (CAPARROZ, 1997, p. 144). Essa limitação de discurso acarretou, ainda, um processo de negação dos conteúdos que constituíram historicamente a Educação Física. Caparroz (1997) indica que os estudiosos passaram a discutir o que a disciplina deveria ser e o que ela não era. Dessa forma, formaram-se discursos críticos, com caráter prescritivo, que tomaram conta das teorias curriculares e operavam uma visão a-histórica do conhecimento. Esse fenômeno foi identificado pelo curricularista inglês Goodson (1995, p. 47):

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório, o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam não para explicar, mas para exortar.

Na visão desse autor, as prescrições curriculares, consequência das teorias transformadoras, beiram o perfeccionismo e, na realidade, o “impossibilismo”, violentando a complexidade da prática educacional e conduzindo a uma visão superficial do processo educacional (GOODSON, 1995). Certamente, a produção teórica, que procurava denunciar a situação na qual se encontrava a Educação Física brasileira no primeiro momento da chamada crise de identidade, contribuiu no sentido de superar a visão mecanicista predominante na Educação Física escolar na época, além de possibilitar reflexões que antes não se faziam presentes. Contudo, essa literatura permaneceu em um âmbito extremamente genérico e formalista, “na medida em que procurou explicitar o que a Educação Física escolar é pela delimitação do que ela não deve ser” (CAPARROZ, 1997, p. 75).

Dessa forma, essa produção teórica prescritiva que assolou a Educação Física escolar e configurou a concepção de educação adotada pelo currículo da PMC pareceu ter seguido a tendência das teorias curriculares mais amplas, que focavam uma prática idealizada, simplificando a trama das relações sociais que envolviam a escola e desconsiderando a complexidade do âmbito educacional. Assim, apesar de os documentos analisa-

<sup>11</sup> Sobre o que os professores fazem com as prescrições oficiais, consultar Taborda de Oliveira (2003). O autor mostra que, mesmo sendo uma política oficial, o currículo oficial não consegue entrar por um todo nas práticas escolares, sendo ora aderido ora resistido. Fato que mostra que a escola é um espaço de produção cultural e não somente de reprodução.

dos apresentarem coerência epistemológica, acabaram sendo insuficientes no fornecimento de subsídios para a elaboração de uma prática pedagógica, que conformasse os valores pretendidos por uma área que visava ao desenvolvimento de uma educação, a qual se pretendia menos ideológica e mais passível de realização no âmbito escolar.

É importante notar, ainda, que, à medida que a realidade social concreta muda, mudam as construções teóricas para compreendê-la. A concepção de Educação Física crítica, pautada pela cultura corporal, apresentada nos documentos e na literatura prescritiva que permeou essa época, configurou-se como reflexo do momento vivido. Essa concepção possui mérito ao fornecer, mesmo que de maneira superficial, análises facilitadoras da elucidação de novos caminhos, no que se refere à prática pedagógica da Educação Física. Contudo, continuar preso a tais ditames seria permanecer na impossibilidade e no imobilismo educacional. Nesse sentido, cabe às discussões curriculares refletir sobre tais produções para formular novas propostas de ensino, mais vinculadas às ricas dinâmicas existentes no plano cultural. É esse desafio que se propõe para a Educação Física. Porém, tais questões são objeto de análise para um próximo momento.

### FROM TECHNICIST METHOD TO CRITICAL DISCOURSE: PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULAR DOCUMENTS OF MUNICIPAL NET OF EDUCATION OF CURITIBA (1968-1997)

**Abstract:** This article aims to understand how was the passage from a technicist discourse to a critical discourse in official documents, related to the discipline of Physical Education, produced by the Municipal Prefecture of Curitiba (MPC). To achieve this objective, we analyzed the educational requirements produced in the town between the years of 1968-1997. As a conclusion, the article shows that critical discourse has been very important to the field, especially for pointing out new directions for the area. However, it also notes that it is necessary to discuss those points, because the school and physical education discipline have a cultural variety that is wider than those proclaimed by critical discourse.

**Keywords:** physical education; curriculum; critical discourse.

### REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola**: a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1997. (Coleção Gnosis).

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Primeiro Plano de Educação**. Curitiba: IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 1968.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de 1969 e Diretrizes para 1970**. Curitiba: Departamento do Bem-Estar Social. Diretoria de Educação. Divisão de Centros Comunitários, 1969.

\_\_\_\_\_. **Programa de Educação Física e Recreação Orientada**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Curitiba. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1992.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo Básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

RIGO, L. C. Educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 16, n. 2, p. 82-93, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1992.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

VV. AA. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

#### **Contato**

Marcelo Moraes e Silva  
Rua Martin Afonso, 226, apto. 3A  
Curitiba – PR – Brasil – CEP 80410-060  
E-mail: moraes\_marc@yahoo.com.br

#### **Tramitação**

Recebido em 11 de dezembro de 2010  
Aceito em 13 de julho de 2011