

## ABORDAGENS OU CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Marcos Garcia Neira<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo identifica a permanência de um certo comportamento anticientífico e antipedagógico na produção discursiva da Educação Física, sobretudo na transposição apressada e equivocada de conceitos oriundos das ciências da educação. Recorre à argumentação pós-estruturalista para problematizar o emprego indiscriminado da noção de abordagem para referir-se às teorias de ensino da área. Ciente que tal regime de verdade desfruta de hegemonia, recorre à atitude crítica proposta por Michel Foucault, por meio da qual sinaliza incongruências ao menos quando se considera a gênese do conceito. Como alternativa, apresenta a noção de currículo como mais adequada e potente para teorizar o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Currículo. Abordagens. Crítica.

### ABSTRACT

The article identifies the permanence of a certain anti-scientific and anti-pedagogical behavior in the discursive production of Physical Education, especially in the hasty and mistaken transposition of concepts from the educational sciences. It resorts to poststructuralist arguments to problematize the indiscriminate use of the notion of approach to refer to teaching theories in the area. Aware that such a regime of truth enjoys hegemony, it resorts to the critical attitude proposed by Michel Foucault, through which it signals inconsistencies, at least when considering the genesis of the concept. As an alternative, it presents the notion of curriculum as more adequate and powerful to theorize the pedagogical work carried out in schools.

**Key-words:** Physical Education. Resume. Approaches. Critique.

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP). Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar. E-mail: mgneira@usp.br

## INTRODUÇÃO

Os ataques consecutivos que universidades, centros de pesquisa e instituições educacionais têm recebido nos últimos anos levaram as comunidades científica e docente, e uma parcela considerável da sociedade mais ampla, a se unirem para defender a ciência e a educação. Não há dúvidas que essas investidas buscam desqualificar os conhecimentos acadêmicos, a escola como um todo e, mais que isso, desacreditar as formas de pensamento que escapam da cegueira fundamentalista. Qualquer experiência que leve a questionar a sociedade como está e faça desejar um outro modo de existir tornou-se alvo de hostilidades e injúrias. Artistas, docentes, jornalistas e cientistas que se mostram avessos à pauta conservadora são automaticamente colocados na linha de tiro. Num primeiro momento suas ideias são achincalhadas sem debate ou exposição de argumentos. Em seguida, a obra, independentemente da magnitude, é menosprezada e, por último, a própria pessoa tem a sua vida e valores colocados na berlinda.

Nenhuma dessas ações pode ser confundida com atitude crítica, muito menos com liberdade de expressão como desejam alguns. Sequer se aproximam disso. Com base no pensamento foucaultiano, a atitude crítica é um procedimento que objetiva distinguir e, em consequência, indagar os modos de pensamento, tomados como verdades, que fundamentam as práticas e comportamentos cotidianos. Com efeito, trata-se de pôr em questão a relação dos sujeitos com a verdade, problematizando como esta foi instituída e que racionalidades a sustentam. Assim sendo, “[...] a crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2004, p. 180).

A atitude crítica deve sempre ser cultivada, sobretudo nas universidades, centros de pesquisa e escolas. Pensar de outro modo, buscar fazer diferente do que sempre se fez, desestabilizar as certezas e tensionar as razões cristalizadas estão no cerne dessas instituições, configurando uma das razões da sua existência. Essa preocupação foi exposta pela filósofa Marilena Chauí, em 05 de maio de 2021, durante as comemorações do 67º aniversário da Universidade Federal do Espírito Santo, quando proferiu a conferência [\*Importância da universidade pública brasileira na atualidade\*](#). Na ocasião afirmou que a formação crítica proporcionada pela instituição universitária consiste em recolher o passado, interrogar o

presente e abrir o futuro. A analogia com a educação escolar é automática: o legado transmitido pelas gerações anteriores deve ser tomado como referência para problematizar o presente e perspectivar o futuro.

Fazer a crítica, portanto, não se mistura com ofender, silenciar, maltratar, machucar, lacrar ou cancelar. Nem quer dizer que o objeto da crítica é ruim, equivocado, deve ser esquecido. Em absoluto, a crítica trata seriamente o que está sendo criticado. Por isso, deve recorrer à argumentação bem concatenada e fundamentada. Nada tem a ver com dizer por dizer. Sua única intenção é destrinchar como uma determinada narrativa se estabeleceu como verdade e trazer à baila outras possibilidades, mesmo que isso signifique apontar inconsistências, daí a importância de reconhecer o legado recebido e tensionar o objeto de várias maneiras. É o que dará vazão à invenção de formas outras de pensar.

Infelizmente, ao que parece, as coisas no campo da Educação Física não funcionam bem assim. Segmentos da comunidade se empenham para cristalizar, ou melhor, “conservar”, visões distorcidas, quando não equivocadas. O artifício mais comum é a transposição apressada, acrítica e equivocada de conceitos formulados nas ciências da educação. Sobram indícios de uma postura um tanto quanto refratária à atitude crítica como propulsora de novos conhecimentos. Conforme escrutinou Bourdieu (1983), esse comportamento em nada contribui para o avanço da ciência. Tem-se, então, um paradoxo: ao mesmo tempo em que repudia os ataques às universidades, centros de pesquisa e escolas, cultiva-se um *modus operandi* anticientífico e, conseqüentemente, antipedagógico. É o mesmo que discursar contra o sexismo, mas durante as aulas separar meninas e meninos para vivenciar as práticas corporais.

## **ABORDAGENS *versus* CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>2</sup>**

Em certo sentido, a literatura educacional é farta em classificações dos processos de ensino, ora se consideram as bases teóricas, ora as intenções políticas. Também há aquelas que atentam exclusivamente às questões pedagógicas. A teoria elaborada por Mizukami (1986) encaixa-se nesta última acepção. Resultado de uma investigação de grande fôlego por meio da qual interagiu com 245 professores e professoras em atuação nas salas de aula dos antigos 1º e 2º graus, a autora procurou obter elementos que lhe permitissem analisar e

---

<sup>2</sup> A discussão pode ser complementada com a assistência aos vídeos: [Abordagens e currículos da Educação Física escolar](#) e [Abordagens, não. Currículos da Educação Física, sim](#). Acesso em: 01 ago. 2022.

compreender o processo educacional, com especial atenção para o comportamento docente numa situação de ensino e aprendizagem real.

Mizukami, a quem se atribui a responsabilidade pela disseminação do termo “abordagem” quando vinculado ao ensino, explica que algumas abordagens são devidamente acompanhadas de referenciais filosóficos ou psicológicos, ao passo que outras são intuitivas, fundamentadas na prática ou na imitação de modelos. A questão crucial para a discussão que quer travar é o fato da autora ter identificado nas escolas as abordagens que considera impactar didaticamente o trabalho pedagógico: a abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. Então, o que se tem é a elaboração de uma teoria a partir de evidências empíricas baseadas em observações em salas de aula e entrevistas com professoras e professores.

Algo bem diferente ocorreu na produção da Educação Física, onde o conceito de abordagem foi utilizado para categorizar propostas, às vezes, sem nenhuma conexão com o que acontecia nas escolas. O procedimento incluiu relacionar abordagens a construções teóricas elaboradas a partir de referenciais psicológicos, sociológicos ou filosóficos. Podem ser boas teorias de ensino, mas não possuem evidências em sala de aula. Para deixar o quadro ainda mais confuso, o termo abordagem foi empregado com sentidos que se afastam do original, seja para identificar um documento curricular que hibridiza concepções do componente ou um tipo de jogo de caráter não competitivo. Por consequência, se o método de pesquisa empregado por Mizukami (1986) e a conotação que conferiu às abordagens forem considerados, concluir-se-á que a classificação que desfruta de alguma hegemonia na área, dada sua repetição em artigos, dissertações, teses, Trabalhos de Conclusão de Curso e monografias – abordagem construtivista, abordagem sistêmica, abordagem desenvolvimentista, abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordagem dos jogos cooperativos, abordagem crítico-superadora, abordagem crítico-emancipatória e abordagem cultural – precisa ser no mínimo interrogada pelas comunidades acadêmica e docente.

Apontar a fragilidade de critérios que levaram a essa organização, além da dissonância com relação à noção de abordagem adotada pela literatura educacional, também são procedimentos passíveis de refutação. Quem sabe o tema não desperta o interesse de docentes ou cientistas. Enquanto esse momento não chega, este artigo apresenta uma proposta

baseada em critérios mais rigorosos, sem que isso represente imunidade à crítica. Afinal, sem a devida crítica o conhecimento permanece estagnado.

O raciocínio tem início com a premissa que os significantes “currículo” ou “teoria curricular” são atualmente mais adequados para categorizar as teorias de ensino da Educação Física. Lopes e Macedo (2011) entendem que o currículo pode ser compreendido como seleção e organização de conhecimentos, forma de controle ou texto da cultura. Cada qual, correspondendo a uma fase do campo que se tornou conhecido como “estudos curriculares”. Em princípios do século XX, o currículo foi teorizado como resultado do trabalho de especialistas, técnicos que definiriam os objetivos de ensino, as atividades a serem desenvolvidas para o seu alcance e os instrumentos que permitiriam avaliar se isso devidamente aconteceu. Por volta dos anos 1960, após a substituição do paradigma tecnocrático pelo sociológico, o currículo passa a ser visto como instrumento de dominação, inculcação da cultura hegemônica e dispositivo de reprodução da desigualdade social. Os conteúdos das disciplinas e a organização escolar, antes inquestionáveis, foram colocados em xeque e responsabilizados pela disseminação da ideologia capitalista.

Por fim, na passagem para o século XXI, graças às análises pós-estruturalistas, a noção de currículo é ampliada para a experiência escolar como um todo, constituindo-se em processo de subjetivação. É nesse momento que a discussão do currículo (e da política curricular) ganha visibilidade, pois a compreensão que se tem do processo formativo deixa de lado a exclusividade da técnica e a materialidade das relações de produção para deter-se no modo como os discursos produzem as realidades. Entendida como texto, a experiência curricular estabelece determinadas posições de sujeito para discentes e docentes, narrando quem devem e não devem ser, e o que é ou não relevante saber.

A partir das contribuições do pós-estruturalismo para reconfiguração do conceito de currículo e da declaração de Silva (2011, p. 21), para quem, “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias de currículo”, passamos a empregar o termo currículo ou a expressão teoria curricular para categorizar as teorias de ensino de Educação Física, considerando a pretensão particular de formação de um sujeito característico, ou seja, uma identidade, o que obriga a definir objetivos, mobilizar certos conteúdos, organizar e desenvolver atividades de ensino de maneiras próprias e adotar certos instrumentos de avaliação. Se cada currículo pretende formar sujeitos para um determinado projeto de

sociedade, a ciência não cogita misturá-los, pois além das distinções acima, as bases epistemológicas divergem significativamente.

## **CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A seção apresenta uma síntese possível das teorias curriculares da Educação Física ou, simplesmente, currículos. As obras que as fundamentam encontram-se à disposição na maioria das bibliotecas universitárias, nas mãos de milhares de docentes e, com certeza, à disposição para download gratuito na internet. Apenas a leitura seguida da reflexão evitará o risco de sucumbir ao que pretende o discurso abaixo, pois como todo discurso, é sempre provisório, contingente e precário.

É possível atribuir a gênese da Educação Física na escola àquela sistematização de exercícios físicos elaborada em diversos países europeus no decorrer do século XVIII e que acabou se tornando conhecida por métodos ginásticos. Baseado em fundamentos anátomo-fisiológicos, no higienismo e na eugenia, o **currículo ginástico** objetivava a aquisição e melhoria da aptidão física, visando à constituição de identidades saudáveis, em outras palavras, corpos sãos em mentes sãs. Para tanto, apesar da existência de algumas variações, no Brasil vigorou a apresentação modelar de uma sequência de exercícios a ser repetida sincronicamente. O que se buscava era a formação de sujeitos saudáveis a fim de que pudesse afastar as moléstias, deformidades e disseminar o higienismo concebido como elemento civilizatório (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Após a Segunda Guerra Mundial, frente à urbanização e industrialização crescentes, a ramificação da malha ferroviária e rodoviária e a chegada de novas levas de imigrantes, o esporte despontou como prática modernizante, enquanto o ideário pedagógico escolanovista propôs a abertura às experiências das crianças, a laicização e a gratuidade do ensino. Estavam postas as circunstâncias necessárias para instauração do Método Desportivo Generalizado. No **currículo esportivista**, a melhoria da aptidão física perdia em importância para a modelização do caráter. Desejava-se a produção de identidades vencedoras que impulsionariam o desenvolvimento da nação. O ensino do esporte apelava para a repetição fragmentada e descontextualizada das técnicas, enquanto a avaliação decorria do desempenho

nas competições cada vez mais presentes no ambiente escolar e extraescolar, com o intuito de formar sujeitos vencedores.

Em meados do século passado, os ventos de desenvolvimento e bem-estar social que sopravam nos Estados Unidos, aliados aos avanços da Psicologia e da racionalidade técnica determinaram os rumos da educação escolar, cujas influências se fazem sentir até hoje nas escolas, principalmente na Educação Física. O fenômeno gerou duas propostas curriculares: a psicomotora e a desenvolvimentista.

Originado na França, o método psicocinético, traduzido para a língua portuguesa como educação psicomotora, serviu como uma luva aos propósitos da educação integral ao prometer o desenvolvimento cognitivo e afetivo social por meio de atividades motoras, cujo planejamento cuidadoso era precedido de uma não menos atenta avaliação psicomotora. A formalidade do início foi relaxada em terras brasileiras, quando pesquisadores e pesquisadoras asseguraram que os jogos interferem de forma positiva no aprimoramento do esquema corporal, da orientação temporal e da estruturação espacial. A instrumentalização do lúdico rendeu inúmeras publicações que ofereciam aos professores e professoras centenas de “jogos para o desenvolvimento de...”. A história mostrou que tal adaptação do currículo psicomotor bem serviu aos interesses das propostas tecnocráticas, difundindo-se amplamente nos cursos de formação desde o antigo Magistério até a Especialização, passando pelas licenciaturas de Educação Física e, principalmente, Pedagogia. Ainda hoje, em qualquer escola, há quem se proponha a realizar brincadeiras a fim de melhorar a coordenação motora, lateralidade, acuidade visual, respeito ao colega, trabalho em equipe etc. (MATTOS; NEIRA, 2007).

A Psicologia também fundamentaria outro currículo da Educação Física gestado à mesma época. Pautado nas fases do crescimento e desenvolvimento e preocupado sobretudo com a aprendizagem motora, o currículo desenvolvimentista também elegeu o movimento como objeto de ensino, mas desta vez, com o intuito de alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor. Nessa acepção, as aulas bem planejadas e executadas contribuiriam para o amadurecimento das habilidades motoras, o que impulsionaria o desenvolvimento motor, levando a reboque o cognitivo e afetivo-social. Algumas taxonomias, em franca sintonia com o tecnicismo educacional, ofereciam ao professor ou professora referenciais estáveis para determinar a correspondência entre a faixa etária e a fase de desenvolvimento, favorecendo a seleção das tarefas motoras a serem propostas.



Interessante observar como os docentes pelo Brasil afora combinaram as duas perspectivas de ensino, chegando a conjugá-las com o ensino esportivo. Basta verificar a profusão de um discurso pedagógico que conecta, por exemplo, aulas direcionadas à fixação de uma técnica do voleibol à organização espaço-temporal ou a vinculação da aprendizagem da gestualidade típica do basquetebol com a incorporação de valores morais. Evidentemente os professores e professoras não podem ser responsabilizados por essa miscelânea, trata-se de uma ressignificação dos enunciados que buscam supervalorizar o papel da Educação Física, sem a necessária fundamentação científica. Reiterando: pelo que se pôde apurar na literatura sobre o assunto, inexistem evidências empíricas que permitam relacionar tarefas motoras extraídas de modalidades esportivas ao aperfeiçoamento dos domínios do comportamento no contexto das aulas. Isso significa que o sujeito almejado, o competente, não passa de uma miragem.

Desde então, são poucos os que identificam a contradição dos currículos psicomotor e desenvolvimentista quando apresentados como respostas ao clamor social que se agigantou nos anos 1980. A luta popular pela redemocratização reverberou em todos os cantos e recantos e, como não poderia deixar de ser, atingiu em cheio a educação. Análises com grande repercussão na comunidade epistêmica denunciavam o caráter reprodutivista da escola. Sinteticamente falando, acusavam-na de dizer uma coisa e fazer outra. Enquanto se arvorava responsável pela ascensão social, entregava a reprodução da desigualdade. Consequências de uma tradição pautada na transmissão do repertório cultural das elites, sem relação com o contexto de vida dos segmentos populares, o que favorecia uma pequena parcela do alunado e alijava a imensa maioria (NEIRA, 2018).

Os embates para superação desse quadro fertilizaram o terreno em que floresceram as pedagogias críticas, cujos princípios, a depender do caso, foram apropriados na sua totalidade ou em parte pelos vários componentes curriculares. A Educação Física aproveitou a ocasião para afastar-se do paradigma psicobiológico, incômodo e comprometedor dada sua tendência à segregação e exclusão, diante do prestígio que concedia aos mais aptos e habilidosos em virtude da classe social a qual pertenciam. Num determinado viés, referenciando-se no materialismo histórico e, noutro, na teoria da ação comunicativa, o currículo crítico inseriu-se na área das Linguagens ao pretender, respectivamente, a reflexão crítica sobre a cultura corporal de movimento ou a representação da cultura de movimento. Do ponto de vista metodológico, partia-se da problematização da prática social do conteúdo a



ser ensinado, em seguida, o conhecimento científico era mobilizado de tal modo a fomentar a criticidade e viabilizar uma prática social mais consciente com vistas à formação de sujeitos emancipados (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Em termos político-econômicos, o último quartil do século passado assistiu ao aparecimento do neoliberalismo e a avalanche que o acompanhou. Ao passo que coletivismo, o papel do Estado e a seguridade social diluíram-se por completo, despontaram o individualismo, o mercado e a meritocracia. As políticas educacionais sucumbiram à pedagogia das competências ancoradas em jargões anódinos como aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, esvaziando por completo a força dos conteúdos, entenda-se, conhecimentos. As vozes dos professores e professoras, e dos pesquisadores e pesquisadoras em educação foram silenciadas. O que pensavam e sabiam perdeu por completo o interesse. Em seu lugar, despontaram os representantes midiáticos dos organismos multilaterais ou do terceiro setor. Apesar de oriundos das camadas privilegiadas e detentores de diplomas obtidos em universidades de renome, passaram a dizer o que, como e quando o professor e a professora da escola pública devem ensinar.

O nexos privatizante e a compreensão do sujeito como empreendedor de si ressuscitaram e repaginaram o higienismo na Educação Física. Ao invés da condução de exercícios ginásticos, o **currículo da educação para a saúde**, com seu neo-higienismo, ofereceria explicações biomecânicas, fisiológicas e nutricionais seguidas de execuções motoras. A mistura desses ingredientes tinha por objetivo a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e o repúdio ao sedentarismo, tomado como responsabilidade individual, além de hábito causador de patologias. Tal proposta recuperou o compromisso da formação de sujeitos saudáveis propagado pelo currículo ginástico. (NEIRA, 2011a)

O denominador comum das teorias curriculares acima é o fato de sua elaboração ter-se amparado no método dedutivo, sem que fossem “experimentadas” na escola. O emprego do raciocínio lógico para um bom encadeamento da argumentação foi suficiente para a construção de propostas que, cada qual à sua maneira, impactaram o ensino da Educação Física. O currículo desenvolvimentista ilustra bem o procedimento adotado. Seus propositores tomaram como pontos de partida os conhecimentos disponíveis sobre os processos normais de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora e, com base nas taxionomias da época, hierarquizaram as habilidades motoras a serem ensinadas conforme a etapa da escolarização. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico

deveria incidir sobre as habilidades motoras fundamentais; nos anos finais do Ensino Fundamental, a combinação das habilidades fundamentais deveria ser enfatizada e assim por diante.

Algo bem distinto aconteceu com o **currículo cultural** da Educação Física, também chamado de Educação Física culturalmente orientada ou, simplesmente, Educação Física cultural. Desde a sua emergência na primeira década do século corrente, vem sendo criado e recriado mediante as experiências nas escolas e as pesquisas sobre elas ou com elas. Sobre o processo ininterrupto de produção curricular, cabem algumas explicações: quando o professor ou professora coloca em ação o currículo cultural, ele está a produzi-lo sempre ao seu modo. O registro dessa experiência e a sua disseminação em textos, vídeos ou apresentações orais confere materialidade a uma tradução possível da teoria curricular, tradução essa tão relevante quanto todas as outras. Por sua vez, as pesquisas realizadas partem dos patamares de conhecimento sobre um dos aspectos do currículo cultural para desenvolver e analisar experimentos na escola, de tal sorte que os resultados representem avanços quando se miram os saberes inicialmente disponíveis. O estágio alcançado fundamenta as futuras intervenções, o que alimenta o ciclo infinitamente.

O currículo cultural está em plena sintonia com as sociedades ocidentais contemporâneas – globalizadas, multiculturais, democráticas e profundamente desiguais – ao tematizar as práticas corporais elaboradas e reelaboradas pelos grupos sociais sem hierarquizá-las, contribui para fazer circular a cultura corporal concebida como produção discursiva verbal e não verbal ao seu respeito e das pessoas que delas participam (NEIRA, 2015; NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Importante ressaltar que tematizar não é o mesmo que ensinar. Entende-se por tematização a organização e desenvolvimento de um conjunto de situações didáticas – mapeamento, ressignificação, leitura da prática corporal, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação – que qualifiquem a leitura da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica e a sua recriação em conformidade com o contexto escolar (SANTOS; NEIRA, 2019). O currículo em questão é intitulado “cultural” justamente por conferir centralidade à cultura, aqui compreendida como campo em que se disputam os significados atribuídos às coisas do mundo.

Um rápido olhar sobre determinadas práticas corporais facilita a compreensão. A capoeira, a amarelinha, a ginástica de academia, o funk e o futebol, entre tantos outros, são concebidos diferentemente a depender da maneira como operam as relações de poder entre os

grupos envolvidos. A capoeira já foi proibida e os capoeiristas perseguidos. A amarelinha surgiu embebida em sentidos religiosos. As pessoas procuram a ginástica de academia por razões variadas. O funk pode ser ostentação, proibidão, pop, consciente, gospel etc. Nos seus primórdios, o futebol era exclusividade das elites, não sendo permitida a prática profissional. Nota-se, portanto, a inspiração nas chamadas teorias pós-críticas do currículo: o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, os estudos de gênero e a teoria queer (NEIRA, 2011b). Mais recentemente, pesquisas com o pensamento decolonial e os estudos feministas começaram a despontar aqui e acolá (SANTOS JÚNIOR, 2020; AUGUSTO, 2022). As novas formas de análise do social induzem os professores e professoras culturalmente orientados a organizar e desenvolver situações didáticas que problematizam as significações e desconstroem os discursos pejorativos acerca das práticas corporais e seus participantes. Como se vê, trata-se de uma proposta que afirma o direito à diferença, logo, contribui para a formação de sujeitos solidários (NEIRA, 216).

## CONSIDERAÇÕES

A ferramenta que propicia a construção teórica sobre os currículos da Educação Física pode, também, ser utilizada para questionar a narrativa apresentada. Ora, não é segredo que todo discurso se pretende hegemônico, então, por que seria diferente com o arrazoado acima? Se o leitor ou a leitora acatar a asserção, o presente artigo terá realizado o seu desejo. Entretanto, é importante lembrar que o mesmo raciocínio cabe para a produção discursiva das abordagens do componente. Uma ou outra, tanto faz, buscam constituir-se como regimes de verdade. Daí a importância da atitude crítica, aceita como “o movimento pelo qual o sujeito se atribui o direito de interrogar a verdade acerca de seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 60-61). Borges e Neira (2020) entendem que a atitude crítica apregoada por Foucault corresponde a uma desconfiança acerca das artes de governar e, à vista disso, caracteriza-se como um exercício de indagação permanente da atualidade.

No que concerne às teorias de ensino da Educação Física, indubitavelmente a área se encontra governada pelo discurso das abordagens. Interrogar esse regime de verdade com as ferramentas à disposição é dever de ofício do professor ou professora, pesquisador ou pesquisadora. Entretanto, no território pedagógico, apenas a atitude crítica, mesmo que criteriosa e fundamentada, não basta. Soa cômoda e descomprometida. É fundamental

apresentar alternativas. Em outras palavras: “dar a cara a tapa”. Nesses termos, com este artigo, a teorização curricular da Educação Física dá mais um lance no xadrez discursivo em que se disputam os significados atribuídos ao componente. Vale a pena aguardar as próximas jogadas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos.; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. cap. 04, p. 69-86.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyndel\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyndel_01.pdf). Acesso em: 01 ago. 2022.

BORGES, Clayton César de Oliveira; NEIRA, Marcos Garcia. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YytbJmZS7mQbXzmD3XFD6GD/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BOURDEIU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Imprópria: política e pensamento crítico**. Lisboa, n. 1, p. 57-80, 1. sem. 2012.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/saulo\\_marcos.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/saulo_marcos.pdf). Acesso em: 01 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Mauro Gomes de.; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: inter-relações movimento, leitura e escrita**. São Paulo: Phorte, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores.** 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011a. Disponível em:

[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_19.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf). Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011b. Disponível em:

[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_25.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_25.pdf). Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago., 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica do currículo. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, Colômbia, v. 20, n. 34, p. 88-105 – Enero-Junio, 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2860/3405>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia.; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SANTOS, Ivan Luís; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes.** 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos\\_junior\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_junior_01.pdf). Acesso em: 01 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.