

## A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONFRONTANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA COM OUTRAS DISCIPLINAS CURRICULARES<sup>1</sup>

**Marcelio Souza Júnior**

Doutor em Educação pela Linha de Pesquisa  
de Formação de Professores e Prática Pedagógica  
do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);  
Professor da Escola Superior de Educação Física  
da Universidade de Pernambuco;  
Membro do Grupo de Estudos Etnográficos  
em Educação Física e Esportes (ETHNÓS).

**Maria Eliete Santiago**

Doutora em Ciências da Educação pela  
Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, França;  
Professora do PPGE/UFPE da Linha de Pesquisa  
de Formação de Professores e Prática Pedagógica.

### **RESUMO:**

*As disciplinas curriculares constituem seus saberes escolares de diferentes formas. Essas diferenças nos levam a pensarmos numa relação de privilégio/desprivilégio entre elas. Partindo da Educação Física, há uma constante reclamação a esse respeito, chegando até a duvidar-se da presença de alguma forma de constituição, acreditando-se que as demais disciplinas possuiriam uma melhor e mais consistente forma. No entanto, com essa pesquisa, mesmo reconhecendo as particularidades disciplinares, percebemos que isso não é exclusividade de uma ou outra disciplina e sim diz respeito às polêmicas em torno da constituição dos saberes escolares na totalidade do currículo da escola de educação básica.*

### **ABSTRACT:**

*The curriculum subjects consist of their school knowledge in different ways. These differences lead us to reflect a privilege/disprivilege relation among them. If we start from the subject of Physical Education, there is a constant protest on this matter, that it may reach a doubt status regarding the presence of any form of constitution, getting us to understand the other subjects could have a better and more consistent form. However, with this research, even recognizing the particularities of the subjects, we have discerned this is not an exclusivity of one or another subject, but it regards the polemics around the constitution of school knowledge in the school curriculum universe of basic education.*

### **RESUMEN:**

*Las asignaturas curriculares constituyen sus saberes escolares de distintas formas. Dichas distinciones nos hacen pensar en una relación de privilegios/desprivilegios entre ellas. En lo que se refiere a la Educación Física, muchas son las quejas a ese respecto, llegándose, incluso, a dudarse de la presencia de alguna forma de constitución, creyéndose que las demás asignaturas tendrían una mejor y más consistente forma. Sin embargo, con esa investigación, aunque reconociendo las particularidades disciplinares, percibimos que*

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da pesquisa realizada para elaboração de Tese de Doutorado, defendida em fevereiro de 2007 (SOUZA JÚNIOR, 2007).

*ello no es exclusividad de una u otra asignatura sino que se refiere a las polémicas en torno a la constitución de los saberes escolares en la totalidad del currículum de la escuela de educación básica.*

## 1- INTRODUÇÃO

A vivência com a formação de professores tem-nos colocado em contato com sujeitos que, reiteradamente, questionam a constituição dos saberes escolares, levando-nos a perceber que esta, em distintas disciplinas, apresenta-se diferentemente no currículo da escola de educação básica, ou seja, os saberes escolares não são constituídos da mesma forma entre as várias disciplinas do currículo.

No caso da Educação Física, há uma constante reclamação a esse respeito, chegando até a duvidar-se da presença de alguma forma de estruturação de seus saberes escolares, o que leva a se configurar como um dos motivos para sua situação marginalizada no currículo escolar e para sua luta por uma isonomia curricular. No entanto, pensamos, mesmo reconhecendo as particularidades disciplinares, que tais reclamações não são exclusividade de uma ou outra disciplina e sim dizem respeito às polémicas em torno da constituição dos saberes escolares na totalidade do currículo da escola de educação básica.

Aproximando-nos dos fundamentos da abordagem dialética materialista-histórica (CHEPTULIN, 1982; MARX, 1983 e 1998; MARX e ENGELS, 1998) e inserindo-nos entre os que investigam a constituição dos saberes escolares, pelo olhar da Sociologia Crítica do Currículo (FORQUIN, 1993; GOODSON, 1995; MOREIRA, 1995; SILVA, 1999) realizamos uma pesquisa qualitativa na literatura e no campo, em documentos e entrevistas com dois professores de quatro diferentes disciplinas curriculares, Educação Física (PEF1 e PEF2), Arte (PA1 e PA2), Língua Portuguesa (PLP1 e PLP2) e Matemática (PM1 e PM2), os quais pertenciam a Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife e para as inferências dos dados coletados usamos a análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas (BARDIN, 1988).

Vimos que as disciplinas escolares aqui investigadas vivem, em suas particularidades, um processo contínuo e contraditório por legitimação pedagógica, em torno da isonomia curricular. Na totalidade curricular, constatamos que elas se estabelecem em meio a relações de tensões recíprocas, buscando reconhecimento e se fazendo reconhecer frente aos sujeitos e instâncias pedagógicos da política curricular.

Compreendendo que os saberes escolares se constituem num processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento, mesmo sabendo que este se dá de forma contínua e dialética, as unidades de contexto e de registro caracterizaram cada situação desse processo, configurando-as como categorias empíricas.

Na seleção do conhecimento identificaram-se diferentes *fontes* para suas escolhas, tais como a proposta pedagógica, o livro didático, a formação continuada e as orientações legais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais; identificou-se também a *relevância* dessa seleção, ora por justificativas do uso social dos conteúdos de ensino, ora por preparação para o vestibular; e ainda pelas compreensões presentes nos elementos da *teoria pedagógica* orientadores de teorizações e de diferentes concepções de escola, disciplina, professor, aluno.

Na organização do conhecimento, identificou-se que as *condições escolares* para a documentação e acompanhamento do planejamento, o conhecimento da turma e o uso de recursos e instalações interferem no arranjo dos saberes. Da mesma forma que a tipologia e quantidade dos conteúdos da disciplina, o tempo estrutural para sua organização, seja em série ou ciclo, condicionam a *disposição do conhecimento*.

Na *sistematização* do conhecimento, identificou-se que os princípios, os métodos e os procedimentos dos *aspectos metodológicos* contribuem na constituição dos saberes escolares, assim como elementos referentes ao tempo necessário às aprendizagens dos alunos e seus métodos e procedimentos de *avaliação*.

Nesse texto fizemos opção por apresentar os dados e as análises, focalizando a fonte, especificamente a proposta pedagógica, e a relevância para a seleção; a disposição do conhecimento, perante a organização e os aspectos metodológicos diante da sistematização.

## **2- SELEÇÃO DOS SABERES ESCOLARES: A PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO FONTE E A LEGITIMIDADE COMO CRITÉRIO DE RELEVÂNCIA**

Procuramos confrontar as particularidades das disciplinas escolares, na intenção de evidenciar as ambigüidades, as dúvidas e os conflitos existentes na constituição dos saberes escolares, principalmente nas tensões em torno da busca por uma isonomia curricular. Essa análise de confrontação na totalidade curricular esteve orientada pelas polêmicas em torno da constituição dos saberes escolares, averiguando o lugar e o grau de prioridade, prestígio, importância e privilégio de algumas disciplinas em contrapartida à secundarização, desprestígio, menor relevância e desprivilégio de outras.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2002 e 2003) é a referência de base para a seleção dos saberes escolares, pois todos os professores, de todas as disciplinas, afirmam usá-la como fonte para a escolha dos conteúdos de aula. Ainda assim, as particularidades vão fazer com que a relação de cada disciplina com a Proposta se diferencie.

Em Educação Física, as professoras usam a Proposta como base, mas têm nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma fonte importante de consulta para essa seleção.

*Eu pego no Coletivo de Autores, que falam da questão cultural. Minha base é o coletivo de autores. É o que mais se adapta à proposta da Rede [...] Eu também, apesar de não ser bem aceito aqui na Rede, uso os PCN. Eu uso como referência (PEF1).*

Já as professoras de Arte reconhecem a Proposta Pedagógica como base, porém demonstram certo desdém e, por vezes, até negligência a essa fonte.

*Tem aquela proposta... Como é que chama? É até um caderninho branquinho, já esqueci o nome dele. Tem arte, tem Educação Física também. Eu olho tudo. Porque, na realidade, quando eu trabalho, eu não sigo só um material, eu vou colhendo vários. E vou olhando, porque é mais interessante para eu trabalhar. Tem o caderninho que a prefeitura dá, se você tivesse falado, eu tinha trazido, peguei hoje o meu. Existe, existe arte, português, educação física... (PA2).*

As professoras de Língua Portuguesa e os professores de Matemática, além de tomarem a Proposta como base, têm-na como central na estruturação de sua prática pedagógica e não apenas na seleção, mas também na organização e na sistematização do conhecimento, ou seja, a Proposta Pedagógica, ocupa centralidade na constituição dos saberes escolares, pois nela os professores buscam as competências de sua área, de sua disciplina específica, dos eixos dos saberes, os conteúdos, as referências nas teorias pedagógicas que orientam a concepção de sociedade, de formação humana, de escola, de seu objeto de estudo específico, e os fundamentos metodológicos.

*Olha, nós temos, na prefeitura da cidade do Recife, uma proposta pedagógica e, a partir dessa proposta pedagógica, é que a gente tem toda uma relação de conteúdos e competências que a gente forma no cidadão. Então, a partir da proposta pedagógica é onde eu busco essa parte. Agora, fora isso, eu tenho todo um outro, outra literatura, outra bibliografia em que eu busco novas alternativas de trabalho com o aluno. [...] Então eu busco na proposta pedagógica e busco em outras fontes também (PLP2).*

Outro aspecto que vai interferir, e até mesmo condicionar, a seleção do conhecimento nas diferentes disciplinas é a relevância atribuída aos seus saberes escolares. O entendimento dessa relevância nos remete ao movimento de legitimação pedagógica<sup>2</sup> vivido por cada uma no currículo. Dentre as reflexões acerca da legitimação pedagógica de um saber escolar, vimos, nas falas dos professores que surgem diferentes tipos.

Aparece a legitimação instrumental, que traz fundamentos os quais demonstram a relevância da disciplina em virtude de alguma situação prática para aplicação imediata do conhecimento, indicando a utilidade dos saberes para as atividades das crianças e adolescentes, inclusive na própria escola.

Surge também, sem descartar a primeira, a legitimação propedêutica, que apresenta argumentos de aplicação para uma vida futura, uma vida adulta, principalmente relacionada ao mundo do trabalho.

Aparece ainda a legitimação social, que não descarta as duas anteriormente citadas, que argumenta em favor de uma disciplina entendida como um corpo de conhecimento que permite receber, perceber, o mundo que nos cerca, assim como exprimir, intervir nesse mesmo mundo. Nesse último tipo a disciplina não perde sua legitimação instrumental – imediata e sua legitimação propedêutica – futura, mas está correlacionada, de forma mais explícita, aos aspectos coletivos, multidimensionais, reflexivos, de ordem política e social.

Surge ainda, em alguns discursos de algumas disciplinas, a legitimação afetiva, indicando o uso de recursos afetivos de apelos pessoais, na relação professor-aluno, relacionando-se ao prazer imediato em fazer a aula que, por muitas vezes, termina por justificar o atendimento às vontades dos alunos, ou, pelo menos, de alguns.

Na Educação Física a legitimação afetiva é um importante critério para a seleção dos conteúdos.

*Planejamento? Ele vai ser a última coisa que ele vai achar. Entendeu? Ele quer atender a necessidade dos meninos naquele momento. Que é estar em movimento (PEF2).*

---

<sup>2</sup> Usamos o termo legitimação ao invés de legitimidade, pois, ainda que se refiram a um mesmo fato, apresentam tênues diferenças no sentido. Primeiro, porque a legitimidade, muitas vezes, é associada à legalidade, pois se aplica à qualidade de um estado de direito, autenticidade, genuinidade, conformidade com a lei. Segundo, porque a legitimidade também é usada para expressar compatibilidade com os padrões sociais fundamentados na ética ou mesmo pelo reconhecimento da opinião pública (SOUZA JÚNIOR, 1999). Já a legitimação se expressa num movimento de incompletude, como algo que busca justificação. No sentido aqui exposto, as diferentes disciplinas escolares vivem um constante movimento de busca por reconhecimento no currículo escolar, almejando certa isonomia curricular, certo respeito, direito e dever frente aos sujeitos e instâncias pedagógicos. Uma legitimação pedagógica é continuamente intencionada, num movimento histórico e dialético, de construção e desconstrução de uma disciplina escolar. Essa legitimação se configura diferentemente, de acordo com o momento e a concepção pedagógica que orientam a escola na generalidade do currículo ou nas particularidades das disciplinas.

Esse tipo de legitimação pedagógica vai ser presença marcante também nas professoras de Arte, afirmando que o interesse dos alunos é um forte argumento para definir a seleção dos saberes.

*Por exemplo, uma 7ª série, que era extremamente musical, a única coisa que eles querem é tocar e dançar. Como é que eu vou dar aula de teatro? Já mudei, já mudei. Aí, eu estou trabalhando com eles. Agora mesmo, eu planejei e comprei um DVD, de um grupo chamado The Theicho, um grupo americano, que eu quero ver se a gente vai trabalhar... No pagode, que eles adoram pagode, não sei o quê... e música brega. Mas eu quero que a gente faça um concurso de coreografias. Então, eu direcionei. Então essa 7ª saiu do teatro (PA1).*

Em Língua Portuguesa e Matemática, as legitimações instrumental, propedêutica e social ocupam maior grau de importância na seleção dos saberes escolares. O reconhecimento dado aos interesses dos alunos aparece como forma de contextualizar o conhecimento, dar maior significado e motivação ao ensino, mas não como critério de legitimação afetiva.

*Em alguns conteúdos, eu tenho uma intervenção mais imediata para o nosso dia-a-dia, há também conteúdos em que eu não tenho uma intervenção, posso passar o resto da vida, e perguntar: para que serve isso? Ora para nada. Isso não é só em matemática, mas eu tenho em tantas outras coisas (PM1).*

*Primeiro, para formar sua bagagem, formar o conhecimento para que ele possa, realmente acompanhar os seus estudos, numa série subsequente. E possivelmente para a sua vida lá fora (PM2).*

A proposta pedagógica de uma instituição ou de uma Rede de Ensino e a legitimação pedagógica das disciplinas curriculares, mesmo que de forma diferenciada em cada uma dessas, interfere diretamente na seleção dos saberes escolares.

### **3- ORGANIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES : DISPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO**

As disposições e arranjos dos saberes escolares vão seguir critérios de hierarquização, seqüência e graduação, no entanto os professores não assumem essa tarefa.

Na Educação Física, há a afirmação de que o diferencial de outras disciplinas em relação a ela é que em outras se têm uma organização de conteúdos instituída pela tradição e presente nos livros didáticos.

*Tem isso, que é o diferencial. As outras disciplinas têm livro didático, têm uma organização já instituída de conteúdos, que podem ser mudados, mas que já foram instituídos pela tradição, que vem lá da idade média, que vem lá de não sei aonde, do trívio, do quadrívio... E vem sendo complementado, não é? Educação física é uma história recente (PEF1).*

Há depoimentos que indicam que a ordenação, repartição e dosagem dos conteúdos em Arte são feitas por intuição.

*Rapaz, eu não tenho critério nenhum, eu não tenho critério nenhum, eu vou ser franca com você. Eu acho que uma das coisas é a prática na sala de aula, a intuição, com um pouco de leitурinha aqui, uma leitурinha ali,*

*eu vou me organizando. Por exemplo, eu não apresentaria para eles, por exemplo, um filme mais forte que tenha cena de sexo, eu não faria isso, tem que ter o crivo. Assim, eu respeito muito pela idade, eu vou pela idade, eu avalio, eu analiso, vejo o que eles conversam, o que é que eles falam, o que é que eles sabem. Aí eu vou, com as minhas coisas, que eu tenho, organizando e adequando, agora... Eu não poderia lhe dizer aqui, que conheço teorias de ninguém, de inteligência, de conhecimentos, de nada, sabe? Eu sempre estou de onde eles estão, eu dou mais um pouquinho, mas sempre com muito respeito (PAI).*

Particularmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são os livros didáticos que também oferecem uma disposição pronta aos professores e alunos.

*Antigamente, basicamente, o professor... Não só antigamente, há uma boa parte do professor que ainda faz uma seqüência de conteúdos, atrelados ao que o livro texto diz. Eu tenho que trabalhar esses conteúdos essa coisa toda. Muito embora os livros que adotamos na Rede já têm o viés da educação matemática, que eles têm os eixos temáticos atrelados e tudo; então, o professor fica nessa eminência, de seguir a seqüência do livro texto, no meu caso específico, eu faço de acordo com a necessidade que eu tenho do trabalho da turma, baseado no que eu me programei, lidando com competências, certo? (PMI).*

A disposição do conhecimento, ou seja, a estruturação desse, no tempo e espaço escolar, é uma importante dimensão da organização dos saberes escolares. Nessa, o livro didático, ainda que venha sendo elaborado, selecionado, usado de forma menos convencionais, configura-se como importante referência para a hierarquização, seqüência e graduação do conhecimento.

#### **4- SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES : ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Vimos que é comum a busca pelo uso de uma diversidade metodológica entre os professores, sendo as condições escolares, e em especial os recursos pedagógicos, um fator condicionante.

No caso de Educação Física, a precariedade ou inexistência de um ambiente específico de aula é definidor na estruturação da prática pedagógica, pois as condições climáticas de sol e chuva determinam a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares.

*Olhe, em relação ao local, é muito prejudicado, por não ser coberto, o fato de não ter cobertura dificulta muito, no período de chuva, e mesmo o sol. A aula das 11 horas é muito prejudicada, essas aulas dos últimos horários. Em relação ao material, a diretora compra, por insistência da gente, algum material. Ela comprou no ano passado, mas esse ano ela não tinha dinheiro para comprar, então ficou o material... A sobra do ano passado, que já está velho. Bolas velhas, o material já quebrado, arcos quebrados... Então, assim, a gente tem que contar com a ajuda mesmo da gestão, dela conseguir uma verba específica para comprar o material, a gente fica nessa dependência (PEF1).*

As professoras de Arte são as que mais se queixam da ausência de materiais específicos para as suas aulas e da desorganização da escola em relação aos mesmos e isso se dá muito fortemente, pois os locais e materiais didáticos são também conteúdos de aprendizagens.

*É o que eu te falei, à proporção que eu vou conseguindo material novo, porque a minha dificuldade maior é material de apoio, filmes, imagens, material que eu possa trabalhar com o aluno. Até se você precisar tirar uma cópia de um livro, hoje em dia não pode, é proibido; então, você tem a maior dificuldade, e isso me irrita profundamente (PA2).*

As professoras de Língua Portuguesa e os professores de Matemática são os que menos se queixam da precariedade de recursos pedagógicos, principalmente por terem no livro didático seu material principal.

*...pelo menos na escola em que eu trabalho, tenho, em relação a material, um apoio, não só eu, mas todo professor lá. A gente é assim... É muito subsidiado quanto a material. Só para dar um exemplo, antes mesmo da prefeitura ter o kit, que foi dado ao aluno, que continha todos os materiais, no caso específico de matemática, esquadro, régua, transferidor e tudo mais, eu já havia solicitado à escola que comprasse e a escola, dentro da medida do possível, comprou esse kit e a gente tinha e eu já trabalhava com ele antes dos outros. Eu solicitei, por exemplo, a compra de máquina de calcular, para fazer trabalho; então, a escola, dentro da medida, comprou (PM1).*

Mesmo com uma possibilidade de uso de diferentes metodologias os professores ficam condicionados em função do ambiente e recurso pedagógico para a sistematização dos saberes escolares.

## **5- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com os fundamentos da Dialética Materialista-Histórica expressos nas nossas opções e construções metodológicas e nas análises dos dados da literatura e do campo, percebemos que a constituição dos saberes escolares se dá num movimento de autonomia relativa diante da influência reprodutora dos fatores sociais mais amplos; portanto, também não se isola desta, numa produção meramente singular e única.

Nessa constituição, as generalidades e a totalidade do currículo escolar e as particularidades das disciplinas escolares, estão, portanto, circunscritas a esse movimento, ao mesmo tempo em que produzem elementos para sua estruturação, sendo os sujeitos educacionais aqueles que usufruem, elaboram, materializam e transformam a educação escolar, num mesmo instante em que são transformados por ela.

O currículo, então, é tanto objeto de apropriação e assimilação particular e individual, social e coletiva do conhecimento acumulado na história da humanidade, como expressão da força de trabalho, do caráter produtivo dessa humanidade. Sendo assim, é necessário superarmos, cada vez mais, os currículos prescritivos normativo-racionalistas, e construirmos um currículo emancipatório, que reconhece, propicia e solicita o potencial produtor dos sujeitos educacionais.

A partir desses achados e dessas análises pensamos que uma proposta pedagógica precisa ser compreendida como uma fonte epistemológica para a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares. Uma Proposta Pedagógica de Rede ou de Escola deve ser objeto de referência da Teoria e Prática pedagógica, oferecendo os fundamentos à ação docente diante da constituição dos saberes escolares.

A pesquisa mostrou que a seleção e organização dos saberes escolares têm sido, durante muito tempo, realizadas por especialistas em currículo, ou em cada disciplina escolar, sem a participação do professor. Esses saberes foram, e ainda são, bastante

definidos previamente em planos curriculares, seja em formato de política educacional ou mesmo de livro de didático. Os professores, portanto, não conseguem entender e/ou explicar a hierarquia entre conteúdos tratados como essenciais e secundários, nem a estruturação lógica e metodológica dada aos saberes escolares. Muitos professores terminam por utilizar o livro didático como fonte para essa seleção e organização na forma de tarefa a ser cumprida, apesar de se avançar muito na política de elaboração, editoração, distribuição e uso de tais materiais didáticos.

Esses livros não devem ser encarados como fonte epistemológica para o currículo escolar, apesar de também terem tais fundamentos. Os livros devem ser recursos pedagógicos dos sujeitos educacionais na apropriação e produção do conhecimento e não o contrário. Por vezes, os livros didáticos de cada disciplina escolar orientam e até determinam o currículo, ou seja, a seleção, organização e sistematização dos saberes, fazendo com que professores e alunos, simplesmente, sigam-nos como manuais.

É evidente a influência do processo de legitimação pedagógica das diferentes disciplinas do currículo da educação básica na constituição dos saberes escolares. Mesmo que a escola, convencionalmente, possua um traço propedêutico e instrumental, e ainda que a construção de um ambiente pedagógico amistoso, alegre e afetuoso permeie a intencionalidade e ação docentes, as disciplinas curriculares precisam construir sua legitimação pedagógica sem precisar lançar mão de recursos afetivos de apelos pessoais. Em contrapartida, apelos autoritários, coercitivos, ameaçadores, mesmo que se dêem de forma generalizada e impessoal, também precisam ser abandonados.

É importante que, nesse processo, não se recorra à legitimação afetiva, mas consolide-se a legitimação social das diferentes disciplinas. As legitimações instrumental e propedêutica devem ser reestruturadas, justificando a instrumentalização imediata e a formação futura, não para uma inserção adaptativa do aluno ao mercado de trabalho nem para uma preparação mecanicista visando aos vestibulares de acesso a uma formação em nível superior.

A legitimação pedagógica deve justificar os saberes e competências para a formação humana, para sua participação crítica, solidária e criativa na vida.

Vimos que os saberes escolares são constituídos numa grande dependência das condições escolares e entre elas se destacaram os materiais e instalações disponíveis, chegando a gerar sua aparição ou exclusão em função da disponibilidade de recursos didáticos. Mesmo que tal elemento seja imprescindível na constituição dos saberes escolares, pois circunscrevem sua exequibilidade, estes não poderiam ficar à mercê das disponibilidades de recursos.

De fato, os recursos didáticos são bem definidores no tratamento dos conteúdos no ensino de algumas disciplinas escolares, como Educação Física e Arte, são também conteúdos pedagógicos, pois o recurso que pinta e é pintado, que veste e é vestido, que esculpe e é esculpido, que expõe e é exposto, ou seja, o pincel, a tinta, o papel, o texto, o livro, a tela, o barro, a escultura, o quadro, o desenho, a fotografia, o vídeo, a imagem, o som, a voz, o gesto, o corpo... são objetos pedagógicos do conhecimento, são objetos de aprendizagem dos alunos, de apropriação dos saberes, sendo, portanto, não apenas recursos pedagógicos, mas também essência da ação pedagógica entre os sujeitos educacionais.

Por certo, se os professores de disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, ampliassem suas ações, usando esses recursos, mesmo como materiais didáticos, suas aulas teriam, no mínimo, mais dinamicidade e atratividade, podendo levar os alunos a aprendizagens mais significativas e prazerosas.

Enfim, vimos que as diferentes disciplinas escolares aqui investigadas vivem um processo de busca por legitimação pedagógica, um movimento contínuo e contraditório de construção de uma isonomia curricular, mas não no sentido de igualdade, pois não seria

possível, já que as disciplinas, nas particularidades, apresentam uma grande diversidade de elementos singulares. No entanto, há, na generalidade curricular, elementos que orientam diferentes disciplinas no cumprimento das atribuições e possibilidades pedagógicas e na conquista delas. E, na totalidade do currículo, essas atribuições e possibilidades se estabelecem em meio a relações de tensões recíprocas, buscando reconhecimento e se fazendo reconhecer frente aos sujeitos e instâncias pedagógicas da política curricular.

Foi nesse processo que observamos a existência de mais ambigüidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição dos saberes escolares, tanto nas disciplinas entendidas como secundárias, como Educação Física e Arte, como nas disciplinas consideradas de maior prestígio, como Língua Portuguesa e Matemática. As ambigüidades, dúvidas e conflitos dizem respeito à estruturação do currículo escolar da educação básica.

## 6- REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa : Edições 70, 1988.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MARX, Karl. Introdução. In \_\_\_\_\_. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo : Martins Fontes, 1983, p. 218-229.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo : Martins Fontes, 1998, p. 99-103.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas : Papyrus, 1995.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife: construindo competências – versão preliminar. Recife : Secretaria de Educação, 2002.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A constituição dos saberes escolares na educação básica. Recife : UFPE, 2007. (Tese de Doutorado).

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História! Recife : EDUPE, 1999.

Endereço para correspondência  
Marcílio Souza Júnior  
Rua Silvino Lopes, 125/804  
Casa Forte, Recife/PE  
CEP: 52.061-490.