

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Escola de Artes, Ciências e Humanidades

CLAYTON CESAR DE OLIVEIRA BORGES

Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação

São Paulo

2014

CLAYTON CESAR DE OLIVEIRA BORGES

Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais para obtenção do título de Mestre em Filosofia

Área de concentração: Cultura, Saúde e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Viviani

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
Biblioteca
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da
Universidade de São Paulo

Borges, Clayton Cesar de Oliveira

Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação / Clayton Cesar de Oliveira Borges; orientadora, Luciana Maria Viviani. – São Paulo, 2014.

170 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, em 2014.

Versão original.

1. Educação física escolar – Sorocaba (SP). 2. Currículo de ensino fundamental – Análise do discurso – Sorocaba (SP). 3. Currículo do ensino médio – Análise do discurso – Sorocaba (SP). 4. Escola pública – Sorocaba (SP). I. Viviani, Luciana Maria, orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 375.796

Nome: BORGES, Clayton Cesar de Oliveira

Título: Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais para obtenção do título de Mestre em Filosofia

Área de concentração: Cultura, Saúde e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Viviani

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a minha avó Otília (*in memoriam*), que, apesar de analfabeta, me ensinou muitas coisas. Vó, estará sempre presente em meu coração, lhe sou grato por tudo! Só eu sei!

Agradecimentos

Primeiramente a Deus.

À minha mãe Eunice – exemplo de paciência, fé, bondade e amor; meu pai José Edgard – pelo amor e exemplo de honestidade. Pai, tu és minha inspiração! Aos meus irmãos Cristiane, Anderson e Alisson – pelo amor, mesmo que em silêncio; minha esposa Mariana – pelo amor, carinho, compreensão, respeito, apoio e cumplicidade; minha filha Heloisa – presente de Deus. Amo vocês!

À minha orientadora, professora Doutora Luciana Maria Viviani, pelas aprendizagens nos momentos de monitoria, pela orientação sempre respeitosa e paciente, e pelo olhar cuidadoso, atento e criterioso com o texto.

Às professoras Doutoras Ana Laura Godinho Lima e Valéria Cazetta e ao professor Doutor Marcos Garcia Neira, pelas indicações valiosas na qualificação do trabalho.

Ao amigo Rubens, pelo convite e incentivo para iniciar a caminhada nesta empreitada acadêmica.

Às professoras e professores da rede municipal de Sorocaba que contribuíram de maneira significativa para a realização desta pesquisa.

Meu agradecimento também a todas/os as/os professoras/es e alunas/os que cruzaram meu percurso.

RESUMO

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba:** estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas discursivas presentes em três documentos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba e as relações de saber-poder que permearam o processo de construção do currículo oficial, elaborado em 2012. Trata-se de delinear como o currículo é inserido numa rede de poder, sustentado, por sua vez, por determinados tipos de saberes. Para tanto, apoio-me nas contribuições do pensamento foucaultiano, fazendo uso de algumas noções, tais como: governamentalidade, enunciado, formação discursiva, além das formulações provenientes dos estudos curriculares de orientação pós-crítica. Como caminho metodológico utilizo a cartografia de inspiração deleuze-guattariana para situar algumas ações políticas da Secretaria da Educação de Sorocaba e o trajeto de construção do currículo oficial de Educação Física, articulando a análise documental e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Valho-me também das contribuições da análise de discurso foucaultiana para perscrutar os discursos presentes nos documentos curriculares de Educação Física. Na primeira etapa investigativa, a cartografia indica que algumas ações políticas da Secretaria da Educação de Sorocaba aplicadas, sobretudo, pelo terceiro setor, possuem conexões com ideais neoliberais. Aponta também que a trajetória da construção curricular oficial sugere uma desvalorização da Educação Física comparada a outras disciplinas que compõem a matriz curricular desta rede de ensino e que essa construção curricular baseou-se, principalmente, em decisões não democráticas, valendo-se de posições de vantagem nas relações de poder devido à hierarquia institucional. Na análise de alguns enunciados dos dispositivos curriculares, que constitui a segunda etapa investigativa, verifico que tanto a organização curricular nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais quanto a organização curricular por competências, respaldadas pelo discurso científico da psicologia educacional, são tomadas como nucleares nos documentos curriculares investigados. No currículo oficial, o enunciado referente à gestão curricular se utiliza de estratégias discursivas para o controle e governo da conduta dos professores, tornando-os dóceis e produtivos em suas ações. Ainda, ao buscar dissipar as diferenças e oposições, em discurso favorável ao hibridismo, desloca algumas manifestações e práticas corporais como conteúdos opcionais, enquadrando-as, assim, em uma perspectiva de currículo turístico. Por fim, a ordem dos saberes que legitimam os textos dos dispositivos curriculares, indica um campo de coexistências, oriundos da formação discursiva da psicologia educacional e das teorias curriculares acrílicas da Educação Física, projetando sujeitos empreendedores de si mesmos.

Palavras - chave: currículo de Educação Física. cartografia. análise de discurso.

ABSTRACT

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Discursive practices in Physical Education curricular device from Sorocaba municipal Education network:** strategies for the conduct government of education subjects. 170 f. 2014. Dissertation (Master's degree) – School of Arts, Sciences and Humanities from the University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The objective of this research is to analyze the discursive practices presented in three curriculum documents of Physical Education from Sorocaba municipal education network and relations of power-knowledge that permeated the building process of the official curriculum, developed in 2012. This is to outline how the curriculum is inserted in a power network, supported by certain types of knowledge. For this purpose, reference, I stand up for the contributions of Foucault's thinking, making use of some notions such as: governmentality, statement, discursive formation, archive, apart from the formulations of curriculum studies post-critical orientation. As a methodological way I use the cartography deleuze-guattarian inspiration to state some of the political actions from the Department of Education from Sorocaba and the construction of Physical Education curriculum, articulating document analysis and semi-structured interviews to collect data. I also use contributions from Foucault's discourse analysis to scrutinize the discourses presented in the Physical Education curriculum texts. In the first investigative step, the cartography indicates that some of the Education department from Sorocaba political actions implemented mainly by the third sector, have connections with neoliberal ideas. It also points out that the trajectory of the official curriculum construction suggests a depreciation of physical education compared to other disciplines that make up the curriculum of that school system and curriculum construction that relied mainly on non democratic decisions, drawing on positions advantage in power relations due to the institutional hierarchy. In the analysis of some statements of curricular device, which constitute the second investigative step, I notice that both of the curricular organization in procedural, conceptual and attitudinal dimensions and the curriculum organization by competences supported by scientific discourse of educational psychology are taken as the nuclear curricular documents investigated. The official curriculum, the statement regarding curriculum management of discursive strategies are used to control and rule the conduct of teachers, making them docile and productive in their actions. Yet, seeking for dispelling the differences and oppositions in favor of hybridity discourse displaces some manifestations and bodily practices as optional content, framing them as well, from the perspective of tourism curriculum. Finally, the order of knowledge's that legitimate texts curricular device indicates a field of coexistences, derived from the discursive formation of educational psychology and uncritical theories of physical education curriculum, designing subjects entrepreneurs themselves.

Keywords: Physical Education curriculum. cartography. discourse analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Slogan do governo municipal durante as gestões 2005-2008 e 2009-2012 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Excerto do currículo mínimo de 2008, que apresenta atividades relacionadas à teoria curricular psicomotora	128
Quadro 2: Excerto do currículo oficial de 2010, que apresenta atividades relacionadas à teoria curricular psicomotora	129
Quadro 3: Excerto do currículo mínimo de 2012, que apresenta atividades relacionadas à teoria curricular psicomotora	129
Quadro 4: Excerto do currículo mínimo de 2010, que apresenta atividades relacionadas à teoria curricular da educação para a saúde	134
Quadro 5: Excerto do currículo mínimo de 2012, que apresenta atividades relacionadas à teoria curricular da educação para a saúde	135
Quadro 6: Excerto do currículo oficial de 2008, que apresenta atividades relacionadas à teoria curricular da educação para a saúde	136

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EACH-USP	Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
GPEF/FEUSP	Grupo de pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IEE	Instituto Esporte e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Contextualizando a pesquisa	13
Uma síntese de minha formação e atuação docente	13
As intenções desse estudo e sua relevância	15
Capítulo I: Quadro teórico	22
1.1 Teorias do currículo	22
1.2 Teorias do currículo da Educação Física	27
1.3 Estudos Culturais e currículo	33
1.4 Políticas de currículo no contexto atual	37
1.5 Currículo e processos de regulação	43
Capítulo II: Anunciando as ferramentas analíticas	47
2.1 Trilhas investigativas	47
2.2 Cartografia como experimentação	49
2.3 A perspectiva foucaultiana de análise de discurso	52
2.4 Coleta de dados: os artefatos que compõem a cartografia e a análise de discurso	57
2.5 Os sujeitos entrevistados	59
Capítulo III: Fragmentos e fluxos que constituem a paisagem	61
3.1 Puxando algumas linhas	61
3.2 Terceirização das políticas educacionais	68
3.3 O percurso inicial da construção curricular	74
3.4 E aí, cadê o currículo de Educação Física?	78
3.5 O novo currículo é apresentado	86
Capítulo IV: Cartografia analítica dos documentos curriculares	93
4.1 Organização dos conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais	94
4.2 Gestão curricular como estratégia para a conduta das condutas	100
4.3 A organização curricular por competências	106
4.4 Estratégias discursivas para a validação das teorias curriculares e manifestações da cultura corporal	111
4.5 Campo de coexistências nos documentos curriculares	120
4.5.1 Currículo psicomotor para a formação integral	125

4.5.2 Currículo saudável como dispositivo biopolítico	133
Uma tentativa transitória de finalizar	141
Referências bibliográficas	146
Anexos	164

Contextualizando a pesquisa

Uma síntese de minha formação e atuação docente

Maria Bujes (2007) destaca a “impossibilidade de engendrar caminhos em abstrato”. Desse modo, a pesquisa sempre provém de alguma insatisfação com o que supostamente já sabemos ou ainda com o que desconfiamos, enfim, “se constitui na inquietação” (p. 15). As inquietações que inspiraram o propósito de investigar o currículo de Educação Física da Secretaria da Educação de Sorocaba partem do meu cotidiano profissional, que se dá na educação escolar pública.

Concluí minha graduação em Educação Física no ano de 2005 e em 2006 ingressei através de concurso público na Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE/SP), no cargo de professor de Educação Física. Leciono desde então numa escola de ensino fundamental e médio, localizada na cidade de Sorocaba. A partir de meu ingresso na educação escolar pública, uma crise de identidade tomou conta da minha trajetória profissional.

O discurso recorrente ao longo do curso de graduação, considerando a Educação Física como disciplina relevante e a mais querida pelos alunos, contrastava com a representação da Educação Física construída pelos professores das demais disciplinas curriculares e pela gestão escolar, vista muitas vezes como moeda de troca para melhora de comportamento dos alunos indisciplinados, ou ainda compreendida como um momento de realização de atividades físicas sem fins pedagógicos.

Essa representação da Educação Física desvalorizada frente a outros componentes curriculares ou ainda como uma disciplina não alinhada à função social da escola¹ é retratada em algumas obras que descrevem a trajetória da Educação Física nos sistemas de ensino brasileiro como, por exemplo, *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, de Lino Castelani Filho (1991) e *Educação Física e sociedade*, de Mauro Betti (1991).

¹ Compreendo que existem diversas vertentes que pensam a respeito da função social da escola. Assim, é possível que a ideia de Educação Física como moeda de troca para melhora de comportamentos, adestramento físico, formação de atletas ou ainda como apenas um momento de relaxamento seja entendida em uma vertente próxima à reprodução social. Entretanto, nas obras citadas, Lino Castelani Filho (1991) e Mauro Betti (1991) se referem à função social da escola com vistas à formação de um cidadão crítico e, portanto, atribuem outro sentido a Educação Física.

Destaco, além disso, que desde sua inserção nas escolas brasileiras, a Educação Física sofreu profundas transformações; mudanças nas políticas curriculares e na legislação que, de acordo com Valter Bracht (2003), ocasionaram uma crise de identidade da Educação Física, dificultando a compreensão de seus objetivos pelos próprios professores da área.

Valho-me ainda de alguns autores que se utilizam da metáfora² para explicitar algumas mudanças na trajetória e políticas curriculares da Educação Física. Marcos Neira (2009) utiliza-se da metáfora do Frankenstein, monstro da obra de ficção de Mary Shelley, composto por várias partes cadavéricas de corpos de humanos sem vidas, constituindo uma monstruosidade, para tratar das incoerências na formulação de propostas curriculares de Educação Física. Já Mario Nunes (2011) considera o currículo de Educação Física não como um monstro, mas como o criador do monstro. O Frankenstein, ou seja, a criatura seria o professor de Educação Física, monstruosidade produzida pelo efeito do currículo criador.

Refletindo a respeito de minha prática pedagógica, me vem ao pensamento a metáfora utilizada por Marcos Neira (2009) e Mario Nunes (2011). Influenciado pelas disciplinas biológicas da época de graduação, iniciei minha prática pedagógica pautada por alguns preceitos da teoria da educação para a saúde. No entanto, me deparei com outro currículo em ação e, devido à relevância do mesmo para a escola, gradativamente passei a trabalhar com um currículo esportivo. Posteriormente, participei de um curso de formação de professores que se fundamentava principalmente na teoria psicomotora, de modo que incorporei em minha prática alguns conceitos dessas teorias.

De maneira resumida, em contato com teorias curriculares distintas, incorporava alguns conceitos de cada uma delas. Aliás, em conversas informais com colegas professores de Educação Física, observo que é um tanto quanto comum o discurso que se deve aproveitar o que cada teoria curricular tem de melhor e abandonar o que não serve.

No ano de 2011 comecei a frequentar algumas reuniões do grupo de pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/FEUSP)³ e passei a tomar conhecimento da Educação Física numa perspectiva cultural, que se vale, entre outros pressupostos, das contribuições dos Estudos Culturais, do

² A metáfora, além de um recurso de linguagem, pode também assumir um caráter argumentativo e didático. A metáfora possibilita tornar mais fácil a compreensão de um conceito (CRISCUOLO, 2012).

³ O GPEF/FEUSP se reúne quinzenalmente desde 2004 para debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos acerca da prática pedagógica e interpretar seus resultados. No site do grupo de pesquisas são disponibilizados para consulta projetos de pesquisa, artigos, comunicações em congressos, monografias, dissertações, teses, divulgação de cursos de extensão, seminários, além de relatos de experiência de professores de Educação Física que atuam na educação básica e fundamentam suas práticas na perspectiva cultural de Educação Física. Informações disponíveis em: <http://www.gpef.fe.usp.br/>

multiculturalismo crítico e da teorização curricular pós-crítica. Desde então, busco fundamentar minha prática pedagógica nessa perspectiva.

A participação no grupo de pesquisas possibilitou uma reflexão a respeito da função social da Educação Física escolar, além de uma melhor compreensão das teorias curriculares de Educação Física e o tipo de cidadão que se deseja formar em cada um delas, inviabilizando o discurso corrente na área a respeito do aproveitamento de fragmentos de teorias curriculares antagônicas em seus objetivos. Ainda me valendo da metáfora, as reflexões a respeito das teorias do currículo de Educação Física permitiram a percepção da monstruosidade produzida.

As intenções desse estudo e sua relevância

O discurso a respeito de certa contradição na junção de determinadas teorias curriculares da Educação Física e meu posicionamento favorável à Educação Física numa perspectiva cultural não significa considerar que a mesma se coloque num patamar mais elevado em relação às demais, tampouco implica na pretensão de afirmar que se trata de uma teoria curricular pura, ou seja, que não possua influências de outros pressupostos teóricos. Ao contrário, com base nas teorias curriculares pós-críticas, a Educação Física cultural, também denominada de Educação Física multicultural⁴, recorre a qualquer conhecimento formulado ou que venha a ser formulado e que considere importante, obviamente valendo-se de algumas premissas como, por exemplo, a valorização do convívio democrático entre as diferentes identidades, reivindicação que está de acordo com o contexto social multicultural, além do constante questionamento das verdades discursivas presentes nos cânones curriculares.

Tendo dito isto, meu posicionamento como professor e pesquisador⁵ a respeito de certa incongruência, tanto no campo teórico quanto na prática pedagógica referente à associação entre algumas teorias curriculares da Educação Física possui como base as proposições de Tomaz Silva (2011a), concernentes ao tipo de cidadão que se deseja formar

⁴ Maiores informações a respeito da Educação Física multicultural, ver em: NEIRA e NUNES (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. Para conferir relatos de experiências de professores que atuam em acordo com a perspectiva multicultural de Educação Física, ver em: NEIRA; LIMA; NUNES (2012). *Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática*, disponível em versão online no site: <http://www.gpef.fe.usp.br/>

⁵ Em concordância com as perspectivas pós-estruturalistas, compreendo que não existe neutralidade na linguagem e na escrita, daí a opção pela escrita deste texto em primeira pessoa. Isso não significa, entretanto, a pretensão de um eu individual ou ainda como diz Luiz Orlandi (2002), um eu que represente todos nós, embora o autor ressalte, baseando-se na perspectiva foucaultiana e deleuziana, que “cada eu já é multidão” (p. 218).

em cada uma delas; além das formulações de Kieran Egan (2002) a respeito da incorporação de ideais de currículos antagônicos, segundo o autor:

Estamos tão acostumados a currículos estropiados, no entanto, que suas incoerências fundamentais são aceitas como “tensões” necessárias produzidas pela competição dos “tomadores de apostas” [...] Passamos a aceitar essas lutas políticas como meio adequado de compensação por conceitos incoerentes (EGAN, 2002, p. 287).

Dessa forma, pensando especificamente no currículo de Educação Física, questiono como incorporar conceitos de uma teoria curricular cujo objetivo é a padronização do nível de habilidades motoras, com outra que tem como foco a realização de exercícios físicos responsabilizando o próprio sujeito pela sua saúde e qualidade de vida, ou ainda, outra que possui como objetivo compreender as diversas narrativas referentes às manifestações da cultura corporal com vistas à formação de um cidadão mais sensível à diversidade cultural?

As reflexões a respeito das teorias curriculares de Educação Física, aliadas a uma crise de identidade profissional me instigaram a aprofundar o conhecimento a respeito do currículo e visualizei essa possibilidade ao tomar conhecimento do processo seletivo na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), para o ingresso no programa de mestrado em Estudos Culturais, um dos campos de conhecimento que fundamentam as pesquisas do GPEF/FEUSP.

Nesse ínterim, inicia-se em Sorocaba o processo de elaboração do currículo de Educação Física da rede de ensino municipal. Dessa forma, elegi esse processo de elaboração curricular como objeto de estudo em meu projeto de pesquisa, com o objetivo inicial de analisá-lo a partir das contribuições dos Estudos Culturais. Com meu ingresso no mestrado e o contato com outros campos de conhecimento, novos saberes, novas interpretações, as inquietações e o vislumbre de novas possibilidades analíticas a respeito do objeto de estudo se potencializaram.

O currículo é um dos artefatos dos sistemas de ensino que despertam o interesse dos sujeitos da educação, devido à importância que lhe é atribuída. Anteriormente compreendido como um artefato científico e neutro, o currículo passa a ser compreendido dentro das relações de poder, visto que almeja a formação de determinado cidadão para determinado tipo de sociedade. Dessa forma, percebe-se a preocupação com as questões curriculares de ensino, tanto por educadores, quanto pelo meio acadêmico e por gestores de políticas públicas, embora muitas vezes, com objetivos distintos.

Ireno Berticelli (2003) destaca os múltiplos contextos, discursos e representações no entendimento sobre o que é currículo ao longo da história e ressalta que os conceitos de currículo tal como conhecemos atualmente começam a se delinear somente no pós-Segunda Guerra Mundial. Sinteticamente, pode ser compreendido como documento escrito que estrutura conhecimentos relativos a um determinado campo de saber. Em um sentido mais amplo, pode ser compreendido como todas as ações que, embora não expressas no documento escrito, permeiam o contexto escolar como, por exemplo, a disciplina, a socialização, a organização das salas, a disposição dos materiais escolares, entre outros.

Apesar da preocupação com as questões curriculares se fazer presente de longa data nos sistemas de ensino, é na atualidade que se observa profundas reformulações curriculares, com especial atenção a alguns elementos constitutivos do currículo, dentre eles: os objetivos, a seleção e avaliação de conteúdos. Nesse cenário, se apresentam em evidência políticas educacionais baseadas num viés neoliberal⁶, influenciadas por recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Com base na teoria do capital humano⁷, essas políticas educacionais responsabilizam ainda o próprio sujeito por um eventual fracasso e também estão alinhadas em certa medida à projeção de um sujeito racional e autônomo idealizado pela modernidade.

Em paralelo a essas concepções de cunho neoliberal, também ganham certo destaque, embora sem a mesma projeção nas políticas educacionais dos sistemas de ensino brasileiro, propostas curriculares que se baseiam em perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas (COSTA, 2003), com vistas à formação de um sujeito mais sensível à diversidade cultural, que estaria em conformidade com a sociedade multicultural contemporânea. Em linhas gerais, essas perspectivas compreendem que o neoliberalismo contribui para uma estratificação social e colocam ainda sob suspeita o sujeito racional e autônomo empreendido pelo projeto moderno e propagado pelos sistemas de ensino.

Um exemplo dessas propostas é o currículo multicultural de Educação Física (NEIRA e NUNES, 2006, 2009) já mencionado anteriormente. Com base no pós-estruturalismo, nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, denuncia a predominância histórica de um currículo de Educação Física com práticas corporais de origem euroamericanas nos sistemas

⁶ Diversos autores (APPLE, 2002, 2006; SILVA, 2002; GENTILI, 2002, ENGUITA, 2002; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007) destacam que na atualidade ocorre uma mercadização da educação, ou seja, as políticas educacionais acabam se adaptando aos interesses de mercado.

⁷ A teoria do capital humano na educação brasileira difunde-se por volta da década 1960, por meio de acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência norte-americana *Agency for International Development* (USAID). Sinteticamente, essa diretriz de política social para países em desenvolvimento propõe que a conquista de graus escolares mais elevados resultaria em ascensão social (HILSDORF, 2003).

de ensino brasileiro, relegando a um segundo plano ou mesmo excluindo práticas corporais de grupos que também constituem parcela da população brasileira, como as práticas corporais de origem indígenas e africanas. Dessa forma, propõe alguns princípios para o desenvolvimento da prática pedagógica como, por exemplo, a descolonização/justiça curricular, ou seja, equilibrar a distribuição das diversas manifestações da cultura corporal, valorizando o patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído no currículo de Educação Física.

Para Tomaz Silva (2011a), o currículo tem como objetivo um tipo de pessoa desejável para determinada sociedade que, dependendo da vertente curricular, pode ser a pessoa racional do ideal humanista, a pessoa competitiva do modelo neoliberal ou a pessoa questionadora dos arranjos sociais existentes, referente às teorias críticas. O autor compreende que os discursos empreendidos pelas teorias e autores sobre o que é o currículo, acabam efetivamente se tornando o currículo, ou seja, tem efeito de realidade. Portanto, um estudo mais aprofundado a respeito da elaboração curricular de Educação Física da rede de ensino de Sorocaba e a ordem dos saberes presentes nos documentos curriculares podem contribuir para um melhor entendimento dos sujeitos que se pretendem projetar.

A partir deste entendimento, se o currículo se basear numa determinada visão de sociedade, embora não seja um processo direto, mas sujeito a inúmeros fatores intervenientes, compreendo que esses discursos podem subjetivar os professores, que poderão pautar suas práticas pedagógicas na concepção veiculada e, conseqüentemente, os alunos acessarão esse modelo.

Para melhor situar o leitor, trago um breviário de algumas pesquisas acadêmicas contemporâneas que possuem como objeto de estudo o currículo de Educação Física, e que em alguma medida, se aproximam do meu estudo. Essa proximidade se dá, sobretudo, pela “vontade de saber” dos pesquisadores a respeito das relações de poder que perpassam uma construção curricular, recorrendo, para tanto, ao aporte teórico foucaultiano.

Denise Destro (2004) ao analisar a política curricular de Educação Física do município de Juiz de Fora – MG, conclui que a mesma se configura como diferenciada ao oportunizar a elaboração coletiva do texto oficial, entretanto, no entendimento da autora, mesmo assim o documento “possui resquícios de políticas verticalizadas, ou seja, abriu-se espaço para a participação docente, mas, na verdade, esse procedimento reforça ainda, os interesses políticos e pedagógicos daqueles que se encontram numa certa hierarquia de poder” (p. 171).

Rodrigo Navarro (2007) em sua dissertação analisou dois documentos construídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná entre os anos 1990 e 2006. O autor identificou

um hibridismo a respeito das teorizações em Educação Física e, valendo-se da metáfora, intitula a versão final do documento curricular elaborado em 2006 de quimérico.

Alviano Junior (2011) analisou a construção curricular de Educação Física de uma instituição de ensino superior privada em sua tese. Identificou a ausência de discussões a respeito de questões que perpassam o cotidiano profissional dos professores da educação básica, assunto importante na ótica do autor, haja vista que é o local onde os egressos do curso de graduação atuarão. Também destaca que o trabalho coletivo não possibilitou uma construção curricular efetivamente democrática, já que grupos hegemônicos na divisão do trabalho de construção curricular acabaram legitimando “tradicionalis áreas de conhecimento que colonizaram historicamente os currículos de formação de professores de Educação Física” (p. 102).

Feito esse pequeno apanhado, enfatizo que meu objetivo é examinar como o currículo escolar é inserido numa rede de poder, sustentado, por sua vez, por determinados tipos de saberes. Assim, nesta pesquisa, descrevo algumas políticas educacionais que compõem a Secretaria da Educação de Sorocaba e analiso, mais detidamente, alguns aspectos do trajeto de construção do currículo oficial e os discursos presentes nos currículos⁸ de Educação Física da rede municipal de Sorocaba.

Em conformidade com a analítica foucaultiana, acredito que, mobilizado pela vontade de verdade, o discurso neoliberal busca suporte e exerce influência nos lugares e instituições que operam no interior de regimes de verdade, como é o caso, por exemplo, do sistema de ensino. A partir dessa possibilidade, traço uma cartografia de algumas ações da Secretaria da Educação de Sorocaba na tentativa de visualizar esse atravessamento e extraio dos documentos curriculares para análise alguns enunciados que considero importantes para melhor compreender de que modo a Secretaria da Educação de Sorocaba atribui significados a Educação Física escolar, ou melhor, como produz efeitos de verdade.

Para tanto, apresento como referencial teórico algumas discussões a respeito das teorias do currículo, me valendo da divisão das teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas, propostas por Tomaz Silva (2011a, 2011b), além das contribuições de outros teóricos a respeito das teorias curriculares, como Antônio Moreira (2003), Michael Apple (2006), Sandra Corazza (2002), entre outros.

⁸ Além do trajeto da construção curricular, também analiso o currículo como documento escrito com base na definição de Ivor Goodson (2008a), que compreende o currículo escrito como o documento que define as intenções do sistema de ensino e pode ou não efetivar-se em um currículo em ação, pois o currículo escrito pode ser recriado no cotidiano escolar, tornando-se um artefato híbrido. Essa recriação refere-se à cultura escolar e resulta no currículo em ação.

De modo semelhante, trago de maneira sintética as discussões a respeito de algumas teorias curriculares de Educação Física, que estiveram em maior ou menor evidência em determinado período histórico, empregando ao final da seção a divisão de teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas da Educação Física adotadas por Marcos Neira e Mario Nunes (2006, 2009), com base nas formulações propostas por Tomaz Silva (2011a, 2011b).

Na sequência, faz-se presente no referencial teórico as discussões sobre o currículo na ótica dos Estudos Culturais, que pode auxiliar nas reflexões a respeito dos enunciados presentes nos currículos escolares tidos como verdade e que acabam projetando determinadas identidades.

Situo também como os interesses de agências e organismos empresariais de características neoliberais acabam influenciando as políticas curriculares no contexto atual, instituindo alguns discursos como, por exemplo, o da qualidade total na educação, que acaba contribuindo para uma mercadização da educação.

Descrevo ainda, através do auxílio do pensamento foucaultiano e de seus comentadores os processos de disciplinamento, controle e regulação presentes no currículo, que acabam contribuindo na constituição e posicionamento dos sujeitos.

No capítulo II anuncio o caminho metodológico da pesquisa, onde destaco a opção pela escrita cartográfica de algumas ações políticas da Secretaria da Educação de Sorocaba e do trajeto da construção curricular oficial de Educação Física de Sorocaba. Para percorrer esse caminho, valho-me de documentos curriculares, informações disponíveis no portal da internet a respeito das instituições pesquisadas e de entrevistas semiestruturadas.

A esse quadro analítico acrescento a análise de discurso foucaultiana, me valendo, sobretudo, de duas noções principais desenvolvidas pelo filósofo em *A arqueologia do saber* para a compreensão das práticas discursivas: o enunciado e a formação discursiva, além das reflexões desenvolvidas por alguns de seus comentadores para perscrutar alguns discursos presentes nos textos curriculares de Educação Física elaborados em 2008, 2010 e 2012.

No capítulo III, primeira etapa investigativa, traço ao longo das seções uma cartografia de algumas ações e atividades formativas da Secretaria da Educação de Sorocaba, em parte organizadas mediante a efetivação da parceria pública com o terceiro setor e das relações de saber-poder que permearam elaboração dos documentos curriculares de Educação Física.

No capítulo seguinte, que compõe a segunda etapa analítica, no decurso das seções, seleciono para análise alguns enunciados relacionados às prescrições pelas quais os educadores devem conduzir e serem conduzidos em suas práticas pedagógicas, isto é, enunciados que aparentam ser produtivos para o governo da conduta dos educadores.

Também descrevo e examino o campo de coexistências e a formação discursiva de determinados enunciados que constituem os documentos curriculares, advindos, sobretudo, da psicologia educacional e do discurso biopsicológico da Educação Física.

Capítulo I: Quadro teórico

1.1 Teorias do currículo

Mesmo antes da institucionalização de estudos curriculares, as teorias educacionais, mesmo sem utilizar o termo, já especulavam sobre o currículo. No entanto, o conceito de currículo tal como conhecemos atualmente se dá sob influência da literatura americana. Os interesses pelos estudos sobre o currículo surgem por volta da década de 1920 nos Estados Unidos, devido ao processo de massificação da escolarização, estimulados pelo processo de industrialização (SILVA, 2011a). As teorias curriculares podem ser divididas em três momentos históricos distintos: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

O livro *The Curriculum*, de Bobbitt, é considerado um marco do currículo enquanto objeto de estudos. Inspirado no processo fabril do taylorismo, Franklin Bobbitt propunha que a escola funcionasse como uma empresa, e o objetivo primordial é a mensuração de resultados, num modelo claramente voltado para a economia. Esse modelo de currículo tradicional influencia o currículo de diversos países, entre eles o Brasil. Nas teorias tradicionais do currículo, a preocupação central é a organização e seleção de conteúdos com o objetivo de formação do sujeito ideal (SILVA, 2011a).

[...] as expectativas daquilo que as escolas devem atingir precisam ser traduzidas em ação; os operários (professores) na fábrica (escola) devem cumprir a tarefa que lhe é destinada, e a burocracia deve ser ocupada por burocratas que executarão as metas oficiais da instituição (WISE, 1979, p. 94 apud GOODSON, 2008b).

Franklin Bobbitt se preocupava com o controle social, influenciado por movimentos de administração científica, criando critérios para a seleção de significados que os alunos teriam na escola. O currículo era visto como elemento de preservação dos privilégios de grupos sociais dominantes e de ajustamento de grupos sociais minoritários e indesejados, produzindo pessoas economicamente eficientes. A partir deste entendimento, o currículo servia aos interesses conservadores de estratificação social (APPLE, 2006).

Torres Santomé (1998) discorrendo a respeito da fragmentação curricular, fruto das políticas curriculares tayloristas e fordistas, salienta os efeitos prejudiciais desses modelos por não permitirem a compreensão do contexto curricular e sua conexão com o ambiente social,

se opondo à função social da escola com o intuito de preparar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Posteriormente, o sistema educacional continua a ser influenciado por outro modelo de política trabalhista, dessa vez, o modelo toyotista. O discurso passa a ser o da eficiência e da meritocracia, através da criação dos padrões de qualidade, com a intenção de uniformizar a diversidade cultural, reforçando o preconceito aos grupos sociais não-hegemônicos.

Tomaz Silva (2011a) argumenta que as teorias tradicionais do currículo por aceitarem os conhecimentos dominantes como “verdade”, acabam se preocupando apenas com a maneira de transmitir esses conhecimentos, considerados neutros. O autor complementa que nas teorias tradicionais o conhecimento é compreendido como verdade absoluta, algo transcendental, portanto, inquestionável e a preocupação se dá basicamente com as estratégias para ensinar determinado conteúdo, portanto, um currículo tecnicista e instrumental.

Na década de 1960 ocorrem importantes movimentos sociais como, por exemplo, protestos estudantis na França e em vários outros países, protestos contra a guerra do Vietnã, o movimento feminista, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros. Não por acaso, surgem nessa época teorias questionando os modelos de educação tradicionais, denominadas de teorias críticas.

No Brasil, influenciado pela abertura política, a teoria curricular crítica se introduz no contexto educacional a partir da década de 1980. “É nesse momento que explode, em todo o país, uma literatura pedagógica de cunho mais progressista” (MOREIRA, 2003, p. 15).

Discorrendo sobre as principais obras da teorização curricular crítica, que propunham uma transformação radical, Tomaz Silva (2011a) elege os ensaios de Louis Althusser, baseados na análise marxista da sociedade; na ideia de *pedagogia racional* de Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron, que propunha um currículo em que as crianças das classes dominadas tivessem as mesmas condições das crianças da classe dominante; no movimento idealizado por William Pinar, denominado de reconceptualização, com influências da fenomenologia e hermenêutica; na crítica neomarxista de Michael Apple, que compreende o currículo nas suas conexões com relações de poder; na proposta de Henry Giroux de currículo como política cultural; na Pedagogia do oprimido de Paulo Freire, influenciando estudos pós-colonialistas; a nova sociologia da educação, de Michael Young, cuja preocupação central é a conexão entre conhecimento e poder; e a sociologia da educação de Basil Bernstein, questionando o papel da escola no processo de reprodução cultural e social.

O discurso crítico deve ser mais do que simplesmente uma forma de dissonância cultural, mais do que a tentativa de minar significados dominantes e relações sociais. Ao contrário, deve servir para criar uma comunidade democrática constituída sobre uma linguagem de associação pública e comprometimento com a transformação social. O discurso crítico deve propor uma nova narrativa através do qual se possa imaginar e lutar para um mundo qualitativamente melhor (McLAREN, 1997, p. 267).

Nas décadas de 1980 e 1990, de acordo com Antônio Moreira (2003), o aporte teórico referente à teorização curricular crítica ganha cada vez mais consistência no Brasil, expressando questões como “a preocupação com o conhecimento escolar” e a valorização da “cultura do aluno no processo de seleção de conteúdos” (p. 18).

Em oposição aos modelos curriculares tradicionais que veiculam saberes hegemônicos e essencializados, Maria Tura (2002) sugere a teorização curricular crítica como alternativa contra-hegemônica, que auxiliaria no questionamento e desconstrução desses saberes veiculados no currículo acrítico. Para a autora, a teorização crítica contribuiria ainda para um espaço escolar onde circulam diversas culturas, estabelecidas pelo diálogo coletivo.

Apesar das contribuições das teorias críticas, em suas pesquisas sobre o campo do currículo no Brasil e nos Estados Unidos, Antônio Moreira (2003) destaca uma espécie de crise na concepção crítica de currículo, sobretudo, devido às dificuldades de aplicar na prática, seus princípios teóricos. Além disso, alguns conceitos da teoria como, por exemplo, reprodução, classe social e emancipação não dariam conta de analisar toda a complexidade social, estimulando reformulações teóricas.

Dessa forma, na esteira das teorias críticas, surgem as teorias pós-críticas do currículo. Na ótica de Tomaz Silva (2011a), é a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e, posteriormente, das teorias pós-críticas:

[...] podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2011a, p. 16).

De acordo com Antônio Moreira (2002), é a partir da década de 1990 que se destacam as produções de teóricos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se valem das formulações pós-estruturalistas dos Estudos Culturais e do pensamento foucaultiano para a análise do currículo.

As teorias pós-críticas não fazem oposição às teorias críticas, ao contrário, incorporam suas ideias e ampliam seus conceitos. As teorias pós-críticas compreendem que todo conhecimento é cultural, e a contestação e o questionamento são constantes, buscando indícios para compreender as relações de saber-poder presentes no currículo (SILVA, 2011a).

Apesar da proximidade entre as teorias curriculares críticas e pós-críticas, Antônio Moreira (2003) enfatiza que algumas análises colocam essas teorias curriculares como incompatíveis. Entretanto, o autor se mostra favorável à aproximação entre essas teorias e cita os trabalhos de autores renomados e com vasta publicação sob a égide da perspectiva crítica e que incorporaram em suas análises posteriores conceitos das perspectivas pós-críticas como, por exemplo, Michael Apple, Peter McLaren e Henry Giroux.

Na acepção de Tomaz Silva (2011a), ao contrário das teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas afirmam que nenhuma teoria é neutra e questionam a inclusão de determinados conteúdos em detrimento de outros, o privilégio de determinadas identidades no currículo e concluem que toda teoria está envolvida em questões de poder.

Corroborando com essas questões, Sandra Corazza (2002) se utiliza do termo pós-curriculum para denominar os currículos baseados nas teorias curriculares pós-críticas. Para a autora, o pós-curriculum tem um caráter político e de contestação contra políticas curriculares oficiais engessadas na tradição. Com a intenção de promover uma política curricular intercultural, se preocupa com uma educação de qualidade para todos, em oposição às políticas neoliberais de mercantilização da educação. Também não coaduna com os métodos de avaliação baseados na normalização e dominação, tratando a diferença como desvio, propostos por políticas curriculares acríticas. Discorrendo sobre alguns objetivos do pós-curriculum, a autora destaca que:

[...] esse currículo combativo assinala a premência de discutir e produzir políticas e práticas curriculares contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal. Empenha suas forças produtivas e contestatórias na formulação de muitos currículos culturais, como forma de luta social, que ampliem possibilidades solidárias, populares e democráticas, que não mais silenciem ou marginalizem os diferentes. Faz isso, historicizando, politizando e culturalizando todos os currículos construídos pela maioria das populações e inventando novos e ousados arranjos curriculares (CORAZZA, 2002, p. 107).

Para Tomaz Silva (2011a), as formulações de teóricos aliados ao marxismo e as teorizações críticas vão compreender o currículo como capitalista⁹, já que a escola transmite a ideologia discriminatória através do currículo, ensinando a classe subordinada à submissão e a classe dominante o controle. Entretanto, destaca que o currículo pós-crítico não se limita a questões de relações de poder e econômicas do capitalismo, ele se amplia e incorpora diversas temáticas e categorias, entre elas o multiculturalismo crítico, estudos feministas, teoria *queer*, estudos étnicos e raciais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, Estudos Culturais, pós-colonialismo, entre outros movimentos teóricos existentes ou que venham a ser formulados.

Tomaz Silva (2011a) adverte que a teoria curricular é sempre representacional. Assim, “não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o” (p. 11). O autor defende que a partir de uma ótica pós-estruturalista, a preocupação nos estudos sobre o currículo seja a compreensão da definição do currículo de acordo com determinado momento histórico. Para dizer de outra forma, o intuito é melhor compreender o que vem sendo o currículo ou o que determinada teoria diz que é o currículo, em vez da busca por uma essência do currículo. Além da definição, outra questão importante a respeito das teorias do currículo “é saber qual conhecimento deve ser ensinado” (p. 14), acrescida de outra questão não menos considerável: qual sujeito a teoria curricular pretende projetar?

Neste estudo, adoto a perspectiva pós-crítica, baseando-me, entre outros, em Tomaz Silva (2011a). Essa perspectiva aciona um novo sentido, que concebe o currículo como uma invenção discursiva imbricada em relações de conhecimento, identidade e poder.

Tomaz Silva (2011a) alerta ainda que a diversidade cultural contemporânea se constitui num paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se veiculam diversas manifestações culturais, observa-se uma homogeneização da cultura dos grupos dominantes. Nesse sentido, o autor considera importantes as análises entre currículo e o multiculturalismo crítico, que reivindica o reconhecimento das culturas dos grupos dominados. Concordando com esse discurso, Torres Santomé (2011) enfatiza que o currículo escolar atua como um mecanismo de silenciamento das minorias e descrição estereotipada e discriminatória de acontecimentos históricos e culturais.

⁹ De acordo com Tomaz Silva (2011a), teóricos como Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis vão estabelecer a ligação entre a educação e a economia. Nas formulações desses teóricos, a escola e por extensão o currículo contribuiria para a reprodução da sociedade capitalista, transmitindo aos alunos (futuros trabalhadores), a crença nos arranjos sociais existentes como algo adequado e almejado.

O autor propõe como alternativa um currículo “antimarginalização” em que em todas as atividades da escola estejam presentes “as culturas silenciadas” (p. 167). Dentre elas destaca as culturas infantis, as sexualidades homossexuais, o mundo rural e litorâneo, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas, entre outros.

Enfim, com o apoio de Tomaz Silva (2011a) compreendo que depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos olhar para o currículo com a ingenuidade e a suposta neutralidade das teorias tradicionais. Grosso modo, o teórico compreende o currículo como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011a, p. 150).

1.2 Teorias do currículo da Educação Física

A Educação Física enquanto prática escolar sistematizada e institucionalizada surge no final do século XVIII e início do século XIX na Europa (CASTELLANI FILHO et al., 2009). Pensadores como John Locke e Jean-Jacques Rousseau advogam a importância do exercício físico para a formação dos indivíduos. A partir dessas ideias, segundo Mauro Betti (2005) e Carmen Soares (2007), a ginástica começa a adentrar o currículo escolar.

Para Valter Bracht e Fernando González (2005), a Educação Física escolar é uma tradição razoavelmente recente, relacionada à consolidação da sociedade capitalista e legitimada nos sistemas de ensino principalmente através do discurso médico higienista. Carmen Soares (2008) pontua que esse discurso higienista tem como objetivo o governo do corpo individual e da população, atuando dessa maneira em um jogo duplo, tanto como disciplinamento quanto regulamentação dos corpos.

A Educação Física no Brasil enquanto prática institucionalizada se inicia por volta da segunda metade do século XIX. Sua primeira denominação era ginástica e sua prática inicialmente ficou restrita a algumas escolas do Rio de Janeiro e, a partir de sucessivas reformas na Educação, a Educação Física foi lentamente incluída no currículo de alguns Estados e se tornou obrigatória no final dos anos 1930 (BETTI, 1991).

A Educação Física como prática pedagógica na instituição escolar brasileira é fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina (CASTELLANI FILHO, 1991;

BRACHT, 1999a; SOARES, 2007). As aulas de Educação Física são ministradas inicialmente por instrutores do exército, contribuindo para a construção de uma identidade da Educação Física ligada à instituição militar, baseada na disciplina e hierarquia (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Os exercícios militares são ressignificados pela medicina, numa perspectiva pedagógica, da saúde e nacionalista, e o discurso que passa a vigorar é que as atividades corporais favorecem a construção do caráter do sujeito (BRACHT, 1999a). Dessa maneira, de acordo com Lino Castelani Filho et al. (2009), as práticas pedagógicas de Educação Física pensadas a partir desse prisma passam a se utilizar dos métodos ginásticos, numa concepção denominada de higienismo.

Para Valter Bracht (1999b), os métodos ginásticos na escola possuem como base pedagógica o discurso médico. O corpo é alvo de estudos das ciências biológicas, entendido como uma máquina, por conseguinte, o objetivo é aumentar a eficiência dessa máquina através do conhecimento de seu funcionamento e das técnicas corporais.

Lino Castelani Filho (1991) aponta ainda que o discurso higienista difundido na escola se constituía de um projeto maior de controle social alinhado à ideia de superioridade racial da sociedade burguesa. Nessa configuração, conforme esclarecem Valter Bracht (1999a) e Carmen Soares (2007), a Educação Física tinha como função construir corpos saudáveis e dóceis, legitimados pelo conhecimento médico higienista para se adequar ao crescente processo produtivo de industrialização da sociedade capitalista.

A partir da década de 1930, repercute na educação brasileira um movimento considerado revolucionário à época, denominado Escola Nova. Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros intelectuais da época, influenciados pelas concepções dos norte-americanos John Dewey, William Kilpatrick, William James, entre outros, redigem um documento publicado em 1932, intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. Sinteticamente, o documento defendia a educação pública, obrigatória, gratuita, laica e não segregatória (SANTOS et al., 2006).

Mario Nunes e Katia Rubio (2008, p. 60) destacam que esse movimento também influenciou as propostas de renovação de ensino na Educação Física, “o movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física, introduzindo o jogo às suas práticas”.

De acordo com Suraya Darido (2003), inicialmente, o escolanovismo ficou apenas no nível discursivo e não teve muitas repercussões na prática pedagógica da Educação Física, entretanto, com base em Ghiraldelli Junior, destaca que “a proposta escolanovista explicita

formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor” (p. 2). A autora ressalta ainda que a ascensão da proposta escolanovista na Educação Física atinge seu auge por volta da década de 1960, quando então passa a ser reprimida por conta da ditadura militar no país.

Para Castelani Filho et al. (2009), a influência do esporte se inicia gradativamente no período após a Segunda Guerra Mundial em diversos países a partir da influência da cultura corporal europeia. Para Mauro Betti (1991), na época do período militar no Brasil ocorre grande influência do esporte no sistema escolar, baseado nos princípios do rendimento, competição e busca de recordes.

Conforme destaca Suraya Darido (2003), as aulas de Educação Física desse período se baseiam em repetições mecânicas de movimentos esportivos e o professor tem papel centralizador, selecionando os alunos mais habilidosos e atuando de forma semelhante a um treinador esportivo. Aponta ainda que devido à “necessidade da melhoria do rendimento do aluno-atleta, há um aumento de pesquisas e de publicações relacionadas à fisiologia do exercício, à biomecânica e à teoria do treinamento” (p. 3).

Com esse aumento de publicações de pesquisas influenciadas pelas ciências biológicas, o discurso científico se sobrepõe ao discurso pedagógico da Educação Física, gerando tensões a respeito da própria constituição da Educação Física (BRACHT, 1999b; BETTI, 2005). Para Valter Bracht (1999b), essa cientifização se dá não apenas para melhora do rendimento do aluno-atleta, mas principalmente devido à ascensão política do esporte na sociedade.

Essa organização da disciplina Educação Física, identificada como esportivista, se alinhava perfeitamente à pedagogia tecnicista da época, que buscava a racionalização, eficiência e eficácia (CASTELANI FILHO et al., 2009). De acordo com Valter Bracht e Fernando González (2005), o esporte nessa época se tornou de tal maneira hegemônico que se confunde com a própria Educação Física escolar.

Carmen Soares (2007), na obra intitulada *Educação Física: raízes europeias e Brasil*, descreve de forma contundente as concepções ideológicas presentes na Educação Física:

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitir a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente

biológico e orgânico, que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste. (SOARES, 2007, p. 49-50).

Por volta das décadas de 1970 e 1980 surge a teoria psicocinética ou psicomotora, proposta inicialmente pelo teórico francês Jean Le Bouch, considerada um movimento renovador na Educação Física (CASTELANI FILHO et al., 2009). De acordo com Marcos Neira e Mario Nunes (2009, p. 78), esse currículo de cunho cognitivista adota os “jogos e situações-problema como estratégias de ensino”, com o intuito de formação integral dos alunos, ou seja, se preocupa com o desenvolvimento de comportamentos psicomotores, cognitivos e afetivos.

Na década de 1980, se consolida um novo modelo curricular de Educação Física, fundamentando-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento motor. O objetivo desse currículo, denominado desenvolvimentista, é que o aluno ao longo do processo de escolarização e em acordo com os pressupostos de classificação do desenvolvimento motor atinja as habilidades motoras especializadas (NEIRA e NUNES, 2006).

Para Valter Bracht (1999b), ainda na década de 1980, ocorre um movimento a partir da influência das Ciências Humanas e Sociais. Esse movimento compreende a Educação Física como uma prática pedagógica; a partir de então, a Educação Física passa a ter uma visão de dualidade, compreendida tanto como um conhecimento científico quanto uma prática pedagógica escolar.

A hegemonia da Educação Física esportivista é questionada a partir das contribuições das teorias críticas da educação, em especial, pelas formulações de Demerval Saviani e da Sociologia e Filosofia crítica do esporte, através das contribuições do teórico português Manuel Sérgio, num movimento conhecido como Educação Física crítica, questionando o caráter reprodutivista característico da sociedade capitalista na educação e em especial na Educação Física (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005).

A Educação Física crítico-superadora, considerada uma perspectiva progressista da Educação Física, enfatiza a noção histórica da cultura corporal, compreendendo que as atividades corporais são construídas em determinado momento histórico e se constituem um patrimônio cultural que deve ser acessado pelos alunos, contribuindo para a compreensão da realidade social. Com base em uma visão marxista, compreende que as perspectivas da Educação Física que tem como objetivo a aptidão física contribuem para os interesses da classe social dominante, enquanto a reflexão sobre a cultura corporal estaria alinhada aos interesses das classes populares (CASTELANI FILHO et al., 2009).

Esse movimento pretendia a elevação da Educação Física à condição de disciplina curricular, em oposição à condição de atividade descrita no Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971. Após intensa mobilização política, a Educação Física consegue a condição de disciplina curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No entanto, Valter Bracht e Fernando González (2005) destacam que essa suposta elevação à condição de disciplina é questionável, haja vista as interpretações a respeito da obrigatoriedade da Educação Física presente na lei que resultaram na diminuição de sua carga horária no currículo escolar. Posteriormente, alterações no texto legal da LDB incluem a palavra obrigatoriedade, porém, as contradições continuam, como nas diversas situações em que o aluno pode ser dispensado das aulas de Educação Física.

Na teoria curricular crítica da Educação Física, a motricidade, antes explicitada e analisada de acordo com preceitos biológicos passa a ser compreendida como uma linguagem, ou seja, expressa a cultura corporal criada historicamente pelos grupos sociais. A visão da Educação Física de acordo com esse pensamento é denominada perspectiva cultural. Inicialmente influenciada pelas contribuições do marxismo, numa proposta denominada crítico-superadora, também se vale de outros pressupostos teóricos, como a teoria crítico-emancipatória da Educação Física (KUNZ, 1991, 1994), com base na ação comunicativa de Jürgen Habermas e na fenomenologia; a antropologia social (DAÓLIO, 1995, 2004); a semiótica (BETTI, 1991); a perspectiva sociocultural da Educação Física, a partir das categorias de política, hegemonia e cultura (GALLARDO, 2003 apud NEIRA e NUNES, 2006), entre outros.

Em artigo recente, Ricardo Rezer et al. (2011) salientam que o currículo de Educação Física sofre influência de inúmeros campos de conhecimento, dificultando uma interpretação rígida de sua identidade. Além disso, ainda há autores que não concordam com a interpretação e classificação de suas obras em determinada teoria curricular da Educação Física.

Analisando a trajetória curricular da Educação Física, Marcos Neira e Mario Nunes (2006, 2009) destacam que o currículo higienista foi substituído pelo currículo esportivista, que, por sua vez, foi substituído pelo currículo psicomotor e desenvolvimentista. Posteriormente, alguns autores, fundamentando-se nos conceitos das Ciências Humanas e Sociais propõem um currículo crítico de Educação Física, em oposição aos currículos tecnicistas anteriores. No entanto, a partir da década de 1990, o discurso a favor de um currículo saudável se sobrepôs de tal maneira que extrapolou o cenário escolar, alcançando vários setores da sociedade mais ampla.

Esse currículo, com o intuito de favorecer um estilo de vida saudável através da prática sistematizada de exercícios físicos é classificado pelos autores como um neo-higienismo, pois sua visão retoma os princípios de aptidão física do currículo higienista proposto no início do século XX. Como nos alerta Carmen Soares:

As formas sempre atualizadas das pedagogias higienistas e sua tarefa de intervir nos corpos revelam-se como táticas de governo de si e gestão das populações [...] Frases anódinas, imperativos do agite-se, do mexa-se, do não ao sedentarismo, da busca por uma beleza universal a qualquer custo (e é literalmente a qualquer custo); palavras simples vão produzindo sentidos muito precisos de saúde, longevidade, bem-estar, qualidade de vida, beleza, não apenas em indivíduos, mas em populações! (SOARES, 2008, p. 83).

Marcos Neira e Mario Nunes (2009) denominam os currículos higienista, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e da educação para a saúde de teorias não-críticas da Educação Física, pois, apesar de possuírem propostas distintas na sua concepção e ação pedagógica, são teorias pautadas na meritocracia e se baseiam no desempenho e aquisição de habilidades, promovendo uma prática pedagógica preconceituosa, marcando o diferente.

Recentemente, Marcos Neira e Mario Nunes (2006, 2009), com base nas contribuições das teorias curriculares pós-críticas, dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico propõem um currículo de Educação Física pós-crítico, denominado de currículo de Educação Física multiculturalmente orientado. Em linhas gerais, os autores compreendem que os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico podem auxiliar nas reflexões sobre alguns conceitos advogados como verdade nas pedagogias não-críticas da Educação Física e ainda favorecer o diálogo e a valorização entre as diversas práticas da cultura corporal.

Esse currículo, em consonância com a sociedade multicultural contemporânea, tem como objetivo desestabilizar concepções que constituem a tradição da área da Educação Física e possibilitar, por meio do diálogo, da problematização e da valorização da diversidade cultural, lutar por uma escola mais democrática e a formação de um cidadão mais sensível à diversidade cultural (NEIRA, 2011a).

Cabe destacar, entretanto, que apesar das importantes contribuições das teorias críticas e pós-críticas da Educação Física, as teorias acríticas se encontram presentes na prática pedagógica dos professores, como é o caso, por exemplo, do currículo esportivo, que teve seu auge na época da ditadura militar e ainda ocupa presença marcante na prática pedagógica dos professores atualmente, geralmente camuflado por pressupostos de outras teorias curriculares, conforme apontam Luís Rosário e Suraya Darido (2005), além da abrangência do currículo

saudável e seu característico reducionismo frente a complexas questões sociais, como alertam Marcos Neira e Mario Nunes (2006, 2009).

Observo ainda documentos curriculares de Educação Física, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997, 1998b, 2000), que, apesar de veicularem concepções das teorias curriculares críticas, como destaca Lilian Gramorelli (2007), apresentam, paralelamente, discursos com um viés cognitivista e da educação para saúde, concepções acríticas que desconsideram a cultura corporal como construção social, contribuindo para uma essencialização do corpo.

Nessa configuração, destaco também o currículo de Educação Física da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), que apresenta uma proposta curricular que se autodenomina cultural, compreendendo a cultura corporal como linguagem e, no entanto, veicula em seus cadernos curriculares¹⁰ distribuídos aos professores e alunos, discursos que se distanciam dos objetivos da perspectiva cultural (NEIRA, 2011b). Esses documentos curriculares supracitados ajudam a compor a miríade de discursos sobre a Educação Física, contribuindo para a manutenção do professor-monstro (NUNES, 2011).

1.3 Estudos Culturais e currículo

As primeiras manifestações a respeito dos Estudos Culturais surgem no final da década de 1950 na Inglaterra. O campo de estudos se organiza como prática intelectual institucionalizada no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) para criticar a contestação empreendida pela denominada alta cultura em relação à cultura popular.

Nas palavras de Ana Carolina Escosteguy (2011): [...] “é justamente contra a oposição entre o cânone e seu outro, a cultura popular, que os estudos culturais vicejaram.” (p. 22). A autora destaca ainda que o surgimento dos Estudos Culturais enquanto campo de conhecimento coincide em um momento de impacto do capitalismo nas formas culturais britânicas, causando como consequência, uma crise de identidade nacional.

¹⁰ As orientações curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo desdobram-se em cadernos do professor e do aluno, elaborados por especialistas de cada área de conhecimento, organizados por disciplina/série (ano)/ bimestre e que constituem-se em princípios para auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno em sala de aula.

Para Stuart Hall (2003), os livros de autores como Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, fundadores do CCCS, contribuíram para o surgimento dos Estudos Culturais britânicos. No entanto, destaca que os Estudos Culturais não possuem uma origem simples, ao contrário, possuem uma diversidade de trajetórias e mesmo antes da contribuição dos autores citados, os Estudos Culturais já se encontravam presentes na obra de outros autores.

Uma das obras marcantes do início dos Estudos Culturais britânicos é a obra *Cultura e Sociedade*, de Raymond Williams (2011), que destaca a historicização do vocabulário, em especial, da palavra cultura, que não é neutra e acaba modificando sua origem com o tempo. O autor ressalta o movimento no pensamento e no sentimento que traz a palavra cultura presente na tradição britânica entre os séculos XVIII e XX.

O objetivo é mostrar que ao longo do período analisado, é construído e formulado um conceito de cultura. Essa construção se dá por uma reação a uma série de modificações por conta do início da sociedade industrial inglesa, que determinaram mudanças fundamentais nas condições da vida em comum. Para demonstrar essas mudanças, Raymond Williams analisa diferentes pontos de vista de alguns autores ingleses, entre eles, poetas, analistas políticos, críticos literários, entre outros. Os discursos desses autores constituem uma crítica em relação à sociedade no contexto da época: convulsão pela democracia política e progresso industrial.

Após as análises históricas do conceito de cultura, destaca que o conceito é importante para compreender a sociedade como um todo, uma maneira de abordar as desigualdades sociais provocadas pelo industrialismo. A Modernidade nos individualiza, o que não permite uma cultura em comum, daí a busca de uma cultura a partir da coletivização, com objetivo de acesso de todos ao conhecimento e meios de produção cultural. Apesar desse posicionamento, Raymond Williams compreende a complexidade da proposta de uma sociedade baseada na solidariedade, possível através de uma cultura comum.

Em oposição à ideia de uma minoria que decide o que é cultura e depois difunde entre as “massas”, Williams propõe a comunidade de cultura em que a questão central é facilitar o acesso ao conhecimento e aos meios de produção cultural. A ideia de uma cultura comum é apresentada como uma crítica e uma alternativa à cultura dividida e fragmentada que vivemos. Trata-se de uma concepção baseada não no princípio burguês de relações sociais radicadas na supremacia do indivíduo, mas o princípio alternativo da solidariedade que Williams identifica com a classe trabalhadora. Esse o ponto de superação da tradição de cultura e sociedade [...] (CEVASCO, 2003, p. 20).

A cultura do ponto de vista da classe trabalhadora une os representantes notáveis da tradição de *Cultura e Sociedade*. Além do próprio Raymond Williams, autores como Richard Hoggart e Edward Palmer Thompson (CEVASCO, 2003). Segundo Stuart Hall (2003), para os autores fundadores dos Estudos Culturais britânicos, a cultura não é mais vista como o que de melhor se tenha pensado e produzido, mesmo a cultura que sempre possuiu uma posição de destaque, é vista apenas como uma produção social.

A partir de 1960, ocorre nova mudança no conceito de cultura, substituída por culturas no plural, o objetivo não é a busca de uma cultura em comum, mas um embate entre as culturas, sob influência das modificações “na organização social de um mundo conectado pelos meios de comunicação de massa”, numa época denominada de “pós-moderna, como se tudo tivesse ultrapassado o contemporâneo” (CEVASCO, 2003, p. 24).

Stuart Hall (2003) também pontua as importantes contribuições do feminismo e do estudo das questões raciais para a formação dos Estudos Culturais, além da “virada linguística”¹¹, que reconfigura as teorias e o pensamento das questões referentes à cultura “através das metáforas da linguagem e textualidade” (p. 211).

Na América Latina, os Estudos Culturais emergem atrelados ao processo de redemocratização e de intensas alterações na vida social a partir da década de 1970, como nas lutas sociais contra repressão de governos ditatoriais, nos processos de democratização da comunicação e na influência da política econômica internacional, especialmente nos trabalhos de Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, tidos como expoentes dos Estudos Culturais latino-americanos (ESCOSTEGUY, 2010).

Na visão de Stuart Hall (2005a), os Estudos Culturais estão atualmente em toda parte, preocupados com questões de pensamento, conhecimento, argumento e debate de uma sociedade e de sua cultura, e “constituem um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social” (p. 16).

No entanto, Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (2011) alertam que a expressão Estudos Culturais passou a ser utilizada em muitos trabalhos de maneira indiscriminada, “muitas pessoas simplesmente renomeiam aquilo que elas já estavam fazendo” apenas para se aproveitar da ascensão do campo de conhecimento (p. 24).

¹¹ Para Stuart Hall (2003, p. 211) a virada linguística de certa forma provocou um deslocamento no trajeto dos Estudos Culturais ao analisar a cultura através da “expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado”, além do “reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados” [...].

Os Estudos Culturais constituem um campo de conhecimento interdisciplinar e até mesmo antidisciplinar, no entanto, apesar da abrangência de atuação, partilham sempre de um compromisso de examinar as práticas culturais do ponto de vista das relações de poder (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 2011). Para Marcos Neira e Mario Nunes (2009), os Estudos Culturais contribuíram para abalar a concepção de conhecimento naturalizado da história ou explicações acadêmicas mais eficazes da realidade, alertando para “a complexidade das relações sociais, a que todos atravessam, em todas as direções e em permanente movimento, permeando os vários níveis da existência social” (p. 187).

O conceito de cultura determinado pelas elites incorpora novos significados com os Estudos Culturais, que “perde sua condição maiúscula e singular e ganha à pluralidade das culturas”, como a cultura negra, étnica, juvenil, esportiva etc. (NEIRA e NUNES, 2009, p. 188). Dentre as diversas instituições sociais analisadas pelos Estudos Culturais está o sistema de ensino. As análises influenciadas pelos pressupostos dos Estudos Culturais revelam que a escola acaba difundindo o conhecimento da classe dominante, com o discurso de levar a verdadeira cultura para o povo, não corroborando com esse discurso, os Estudos Culturais propõe a incorporação ao currículo dos saberes originários dos grupos culturais minoritários nas relações de poder.

Como projeto político, os Estudos Culturais não pretendem ser imparciais ou neutros. Sua proposta constituinte é tomar partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder em sua luta pela significação. Os Estudos Culturais sempre estão do lado mais fraco. Suas análises tencionam funcionar como forma de intervenção social. Seu compromisso é examinar qualquer prática cultural baseando-se em sua constituição e seu envolvimento com e no interior das relações de poder (NEIRA e NUNES, 2009, p. 192).

Como colocam Marcos Neira e Mario Nunes (2011), o campo curricular da Educação Física pode se beneficiar das contribuições dos Estudos Culturais para melhor compreensão do privilégio de certos grupos culturais, que difundem determinada visão de mundo e de práticas corporais. Com o apoio de Stuart Hall, os autores destacam que a “cultura é um sistema simbólico que atribui significado as coisas”, contribuindo, desse modo, para “estabilizar as relações na medida em que se criam fronteiras para excluir o que está fora do lugar e da ordem e, assim, criar homogeneidade” (p. 678). Dessa forma, qualquer incômodo na ordem culturalmente estabelecida é prontamente rejeitada.

Em relação aos artefatos da cultura corporal, citam o exemplo da capoeira, que após muito tempo de marginalização atualmente adentra os currículos escolares, além de outros

espaços sociais, como clubes e academias. “Isso não foi obra do acaso, mas sim, por meio de lutas por significação. Como artefato cultural, a capoeira fez mais do que ampliar seus espaços de atuação, ela propiciou uma ação política da cultura negra” (NEIRA e NUNES, 2011). No entanto, mesmo quando incorporados pelos setores dominantes, os artefatos culturais costumam sofrer modificações. Novamente os autores se valem do exemplo da capoeira, alertando para o apagamento de sua história quando incluída no currículo escolar devido ao benefício à saúde ou ainda como contributo para o desenvolvimento motor dos alunos.

Para Marisa Costa (2002), toda teorização curricular é um conjunto de discursos e saberes. As narrativas sobre esse conjunto de conhecimentos acabam os instituindo como “verdade”, uma estratégia para o governo e regulação dos sujeitos. Dessa forma, os Estudos Culturais e sua multiplicidade de análises contribuem para o questionamento dos textos culturais presentes nos currículos escolares tidos como verdade e que acabam forjando nossas identidades e visões de mundo, acentuando atitudes discriminatórias e preconceituosas.

De acordo com Antônio Moreira (2003), os pressupostos dos Estudos Culturais podem auxiliar na capacidade dos professores analisarem criticamente as mensagens veiculadas no contexto educacional. Na ótica de Tomaz Silva (2011a), as contribuições dos Estudos Culturais para análise do currículo se dá no concebimento do currículo como artefato cultural e campo de luta onde diferentes grupos tentam a hegemonia em torno da significação e da identidade.

Outra vantagem é que os Estudos Culturais, ao compreender todo conhecimento como cultural, possibilita uma equiparação dos conhecimentos tradicionalmente concebidos como escolares ao conhecimento popular. Além disso, questiona os critérios de inclusão de determinados conhecimentos no currículo em detrimento de outros. Contudo, Tomaz Silva (2011a) salienta que a influência dos Estudos Culturais na elaboração de políticas curriculares ainda é mínima.

1.4 Políticas de currículo no contexto atual

Para Stuart Hall (2005b), vivemos numa época pós-moderna, múltipla em sistemas de significação e culturas e influenciada pela compressão espaço-tempo causada pela globalização. Como resultado, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades,

causando o que o autor denomina de “descentramento do sujeito”. O pós-modernismo desconfia profundamente da estrutura e funcionamento totalizante do pensamento moderno, no entanto, Tomaz Silva (2011a) adverte que a educação e os currículos atuais são profundamente alinhados ao conceito da Modernidade e, portanto, o objetivo da escola é moldar o cidadão racional e autônomo.

Diversos autores defendem que o currículo vem assumindo um papel de destaque nas políticas educacionais no mundo globalizado. Um exemplo desse processo são as mudanças nas legislações educacionais, na gestão das escolas, formação de professores e processo centralizado de avaliação de resultados (LOPES, 2004).

As políticas de currículo são entendidas como produção de um órgão central, ou seja, uma compreensão de que o Estado é quem determina as políticas curriculares, cabendo à escola seguir as determinações curriculares. Como coloca Alice Lopes (2004), esse entendimento gera um impasse, pois os dirigentes questionam as escolas por não se adequarem às orientações curriculares, enquanto os educadores questionam os dirigentes por produzirem políticas curriculares descontextualizadas e de difícil implementação, além de não participarem do processo de elaboração do documento curricular.

Entretanto, de acordo com Alice Lopes e Silvia López (2010), os documentos curriculares são marcados pela ambivalência e resultam do complexo processo de conflitos culturais pelos grupos que atuam na produção de políticas curriculares. Apesar desse complexo processo na produção de políticas curriculares, as autoras destacam que as mudanças no paradigma educacional nas últimas décadas têm sido associadas aos efeitos da globalização.

Esses efeitos podem ser observados na exportação de soluções educacionais pelos países hegemônicos como, por exemplo, nos processos de avaliação centrados nos resultados e classificação das escolas em *rankings*, estabelecendo uma cultura de performatividade nas políticas curriculares, através de planos de cumprimento de metas que ocorrem por meio de arranjos discursivos e de regulação social que buscam sujeitos mais produtivos e eficientes na sociedade.

Corroborando com esse discurso, Ivor Goodson (2008b) destaca ainda que embora as mudanças curriculares se deem em contextos locais, elas são impulsionadas por forças globais. As mudanças no cenário educacional eram promovidas por grupos de educadores, que o autor denomina de agentes de mudança interna. No entanto, com a força da globalização através do envolvimento de agências e organismos empresariais na educação, as visões pessoais dos educadores são encobertas por interesses de agentes externos. A partir de

então, a mudança ocorre de cima para baixo e os educadores “se descobrem reagindo às mudanças e não mais as iniciando”, ou ainda, “passam a ser respondentes conservadores da mudança iniciada externamente” (GOODSON, 2008b, p. 44).

Essas mudanças externas criam uma mercadização¹² da educação, respaldadas pela própria legislação educacional. A mercadização altamente regulada das reformas curriculares e avaliações gera um quadro de crescente desigualdade. De um lado, alguns poucos alunos conseguem resultados satisfatórios, de outro lado uma grande massa de alunos estigmatizados e marginalizados. Como coloca Tomaz Silva (2002), a retórica neoliberal no campo educacional se dá na crítica veemente à atuação do Estado ao mesmo tempo em que se beneficia de “subsídios estatais para a produção de seus artefatos culturais” (p. 13). O autor cita como exemplo dessas instituições neoliberais subsidiadas pelo Estado no cenário educacional brasileiro a Fundação Victor Civita e a Fundação Roberto Marinho.

As vantagens de um Estado mínimo apresentado pelo discurso neoliberal se dá por menor regulamentação da atividade econômica, o livre mercado. Destaca-se a centralidade desses modelos pedagógicos neoliberais na sociedade atual, a ponto de ser praticamente impossível encontrar outro modelo operante, o discurso neoliberal fixa as normas para se pensar a sociedade (SILVA, 2002).

Mariano Enguita (2002) nos alerta ainda para a centralidade e o modismo que a palavra “qualidade” exerce no cenário educacional. Por trás desse discurso supostamente bem intencionado, existem interesses econômicos e políticos, em que os consumidores seriam pais e alunos, estimulando a competitividade e individualidade e responsabilizando o próprio sujeito pelo seu fracasso. Complementando esse argumento, Tomaz Silva (2002) acrescenta que o resultado desses processos é a exclusão daqueles que já se encontram alijados dos benefícios sociais.

Tomaz Silva (2002) destaca ainda que a educação neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação pública se devem a uma má administração. Assim, a solução é adaptar a educação às necessidades do mercado de trabalho, pois a competição e os mecanismos de mercado tornariam a administração mais eficiente e, como consequência, produziria um produto educacional de melhor qualidade. Esse discurso na prática acaba acentuando as desigualdades sociais, pois, quem é prejudicado não são aqueles que já possuem certa qualidade, mas aqueles que não visualizam qualquer condição de obtê-las.

¹² Para Ivor Goodson (2008b), a educação na sociedade atual se assemelha a um produto, onde grupos empresariais podem conseguir bons negócios, denominando esse processo de mercadização da educação.

As propostas neoliberais da educação como, por exemplo, o discurso da qualidade total na educação também é compatível com o discurso do sujeito autônomo e racional das propostas construtivistas: “qualidade total na educação e construtivismo pedagógico se combinariam, assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (SILVA, 2002, p. 19).

Compreendida inicialmente como um investimento financeiro na educação, a qualidade passou a ser mensurada pela eficácia do processo educacional, seguindo uma lógica de mercado, ou seja, conseguir o máximo de resultados com menor custo. Desse modo, a qualidade passa de uma melhoria de caráter quantitativo (todos na escola), para uma suposta melhora qualitativa (o melhor professor, melhores equipamentos escolares, livros didáticos), entretanto, na prática, é uma realidade para alguns poucos privilegiados que podem pagar por esses recursos (ENGUITA, 2002).

Mariano Enguita (2002) elucida que a qualidade se transformou em uma palavra em moda no cenário educacional atual. No entanto, apesar da polissemia de sentidos e da suposta neutralidade desse discurso, a qualidade tem como pressuposto básico a ideia de menor custo e máximo de resultados, substituindo o discurso de igualdade pelo discurso da qualidade (para poucos):

Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da lógica empresarial privada. Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxa de promoção, egresso de cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado. Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem (ENGUITA, 2002, p. 98-99).

Ainda diante das críticas a respeito da falta de qualidade e preocupação apenas com a quantidade de alunos na escola, entram em cena as escolas particulares e o discurso da qualidade, bastando para frequentá-la possuir os recursos financeiros necessários, ocasionado o que Pablo Gentili (2002, p. 113) compreende como “implacável e selvagem lógica social que configura o conhecido cenário de minorias ‘ganhadoras’ e majorias ‘perdedoras’ característico em nosso continente”.

A mercantilização do conceito de qualidade é uma estratégia para eliminar as demandas democratizadoras na educação. A substituição do discurso de democratização pelo

discurso mercantil de qualidade tem como meta a manutenção do *status quo* dos grupos sociais hegemônicos. Na acepção de Pablo Gentili (2002), o discurso neoliberal na educação se sobrepôs de tal maneira que atingiu até mesmo o “antes crítico mundo acadêmico dos pedagogos democráticos” (p. 122). Complementando, o teórico ressalta que a pluralidade de significados do conceito de qualidade na educação possui sempre um pressuposto de rendimento, seguindo a lógica mercantil. Nessa ótica, a educação de qualidade é aquela que possui a capacidade de atender as demandas do mercado, quanto mais atender, mais faz jus ao título.

Pablo Gentili (2002) não refuta a articulação entre a educação e o mercado, no entanto, não de maneira a subordinar a educação ao mercado como se tem feito. O discurso da qualidade deve abarcar todos os cidadãos, “transformando a qualidade em direito e não uma mercadoria vendida a quem der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita esse direito, não o mercado” (p. 176).

Atualmente, podemos observar no cenário educacional internacional e brasileiro o discurso da qualidade bastante presente, haja vista as avaliações aplicadas em diversos países do mundo como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); as avaliações aplicadas em todo o território brasileiro como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a Provinha Brasil, além de avaliações e índices de qualidade estaduais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP); o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Esta última avaliação também fornece dados ao IDESP, índice consultado para distribuição de bonificação financeira aos professores e gestores das escolas estaduais paulistas, num regime meritocrático bastante questionável.

Michael Apple (2002) destaca que o neoliberalismo até aceita a interferência do Estado, desde que seja em áreas específicas, como nos padrões de condutas, nas políticas de regulação do corpo, atuando dessa forma em articulação com o neoconservadorismo e, especialmente, ao que mais lhe interessa: a defesa dos mercados. No campo educacional, a articulação do neoconservadorismo com o neoliberalismo se dá na introdução de artefatos culturais e narrativas dos grupos considerados dominantes nos currículos e livros didáticos.

Esse currículo conservador homogeneizante é uma excelente oportunidade de mercado, com lucro garantido para as grandes editoras. “Os livros textos são vendidos no mercado e escritos de acordo com as especificações daquilo que os Estados mais populosos

querem”, isto é, a manutenção de discursos considerados hegemônicos (APPLE, 2006, p. 258).

Assim, qualquer conteúdo mais crítico que possa por em risco as vendas é evitado, contribuindo, dessa forma, tanto para os neoconservadores quanto para o neoliberalismo. Michael Apple (2002) nos alerta ainda para os efeitos devastadores das políticas capitalistas na educação, a ponto de influenciarem na formação da subjetividade de professores e alunos, a ponto dos mesmos não verem problema algum na mercantilização da educação para benefício privado.

Michael Apple (2006) até destaca alguns avanços obtidos por professores de orientação crítica, entretanto, esses avanços são constantemente interrompidos, solapados pelas forças neoliberais e neoconservadoras. Seus discursos hegemônicos são tão eficazes que se torna difícil resistir a seus elementos, que acabam se tornando senso comum.

No Brasil, Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002) identificam algumas concepções pós-críticas no campo curricular a partir da década de 1990. Entre elas destacam-se as produções do grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lideradas por Tomaz Tadeu da Silva, as concepções de currículo e conhecimento em rede, coordenada por Nilda Alves, na Universidade do Rio de Janeiro e Regina Leite Garcia, na Universidade Federal Fluminense, além da História do currículo e constituição do conhecimento escolar, coordenado por Antônio Flavio Barbosa Moreira, no núcleo de estudos do currículo na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As autoras denominam ainda de “hibridismo cultural” a multiplicidade de concepções curriculares presentes no cenário educacional atual. Entretanto, ao contrário do que inicialmente possa parecer, a hibridação não corresponde a um discurso democrático, pois “a hibridação mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros” (DUSSEL, 2002, p. 74).

Como concluem Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002): apesar dos emergentes enfoques críticos e pós-críticos que permeiam os estudos sobre currículo, as concepções construtivistas nas propostas curriculares ainda são hegemônicas.

Baseando-se numa visão neomarxista, Michael Apple (2001) propõe como alternativa à investida neoliberal na educação uma politização educativa que abarque não somente a escola, mas também a sociedade, envolvendo sindicatos, grupos políticos, entre outros. O objetivo é encontrar coletivamente formas de resistência e transformação dessa lógica do capital. Corroborando esse entendimento, István Mészáros (2005), ressalta que a educação passou a ser uma peça do perverso sistema capitalista. O autor propõe uma educação para

além do capital, uma educação libertadora e emancipatória que teria o objetivo de politização social com vistas à transformação dos modelos econômicos atuais.

1.5 Currículo e processos de regulação

Destaca-se a importância de Michel Foucault para as análises sobre o currículo. Embora em suas obras o autor não aborde especificamente o currículo, oferece importantes contribuições a respeito dos processos de reorganização do poder nas diversas instituições da sociedade, entre as quais a escola, onde o currículo ocupa um lugar de destaque na produção e disseminação de “verdades”. Como diz Sílvio Gallo:

[...] importa-me, com Foucault, repensar a Educação; isto é, tornar uma vez mais o pensamento possível em Educação. Nessa área de saber grassam duas ervas daninhas, que atrapalham o pensamento e mesmo o impedem: a primeira espécie é das certezas prontas [...] A segunda espécie é das certezas prontas das novidades que são anunciadas a cada ano [...] tornando-se ela mesma um dogmatismo [...] Penso que a produção filosófica de Foucault, quando deslocada para se pensar a Educação, pode agir como um veneno contra essas ervas daninhas, tornando o pensamento de novo possível (GALLO, 2008, pp. 253-254).

Para Michel Foucault (1996), a produção “do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (p. 8-9). Para representar como o saber é aplicado em uma sociedade, o filósofo recorre ao conceito vontade de verdade¹³, que apoiada sobre uma distribuição institucional como, por exemplo, no sistema educacional, cria sistemas de sujeição do discurso, exercendo sobre os outros discursos uma “espécie de pressão e como que um poder de coerção” (p. 18).

Michel Foucault (1998) adverte, entretanto, que o poder não se situa unicamente nas instituições, tendo sua expressão máxima no Estado, o poder está em pontos periféricos e variados da rede social, os micropoderes existem integrados ou não ao Estado.

Para Sílvio Gadelha (2009), Michel Foucault também questiona as análises que correlacionam unicamente o poder à economia, discurso característico tanto das análises liberais quanto socialistas. O autor não nega a influência da economia nas relações de poder,

¹³ Para Michel Foucault (1996), a vontade de saber se apoia sobre os suportes institucionais para validar ou modificar os discursos, entre os quais a ciência, a literatura, o sistema educacional, a religião.

entretanto, formula novos instrumentos de análise, através dos estudos do sistema prisional e às modificações no aparato jurídico, no contexto que adentram novos saberes e personagens para o julgamento e a punição que incidem sobre o corpo do criminoso, de modo a torná-lo produtivo e dócil aos mecanismos de regulação. Essas análises inicialmente relacionadas ao sistema prisional e ao poder judiciário se aplicam posteriormente a diversas instituições da sociedade, que Michel Foucault denomina de *sociedades disciplinares*.

Corroborando com esse discurso e ressignificando para o campo educacional, Veiga-Neto (2008a) destaca que “a partir do século XVII a escola constitui-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades” (p. 34). No entanto, para o autor as intensas e profundas mudanças na sociedade e no cenário educacional atual possibilitaram um enfraquecimento da subjetivação realizada pelas práticas disciplinares que operam na escola.

Discorrendo sobre os processos de regulação, Michel Foucault (1996) destaca como certos discursos são altamente regulados e restritos, como exemplo, cita a ritualização do discurso, que define os indivíduos que difundem a verdade e o discurso doutrinário, que regula às verdades. A educação parece se encaixar nesses dois processos de regulação: na ritualização do discurso, pois, embora restrito em sua produção, o discurso educacional é amplamente difundido; e na doutrinação do discurso, na medida em que “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (FOUCAULT, 1996, p.43).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

No que tange ao cenário educacional, Tomaz Silva (2011a) destaca que o currículo tem como intuito o governo e regulação do sujeito. A própria teorização curricular, quando tece críticas a outros currículos existentes, também está envolvida em estratégias de governo e regulação, na medida em que pretende a emancipação do sujeito ou projeta determinado tipo de cidadão. Nesse sentido, Stuart Hall (1997) esclarece que nosso modo de agir no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla é regulado pela cultura através de um sistema de significados¹⁴, formando nossas identidades. O autor questiona, por exemplo, o que é a

¹⁴ Stuart Hall (1997, p. 10) compreende que “o significado surge, não das coisas em si – ‘a realidade’ – mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”.

educação senão um sistema de valores e padrões dominantes de uma determinada sociedade, “o que é isso senão regulação – governo da moral feito pela cultura?” (p. 19).

Tomaz Silva (2011b) esclarece ainda que a cultura e o conhecimento são compreendidos como produção e, conseqüentemente, o currículo também é tido como produtivo, o que permite destacar seu caráter político e de relações sociais de poder. Dessa forma, o currículo como atividade produtiva deve ser compreendido não apenas como a transmissão de um rol de conteúdos, mas vê-lo em suas ações, isto é, “aquilo que fazemos” com ele e “o que ele nos faz” (p. 189). Os discursos do currículo estão envolvidos no processo de constituição e posicionamento do sujeito, ao corporificar noções sobre conhecimento, sociedade e grupos sociais representados.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Frequentemente, o currículo é visto apenas como conceitos e informações, no entanto, Tomaz Silva (2011b) destaca o aspecto do currículo como disciplinamento do corpo. Para o autor, os aspectos cognitivos do currículo são facilmente esquecidos, já o disciplinamento dos corpos preconizados pelo currículo, muitas vezes, acompanham o indivíduo pela vida toda. Esse disciplinamento se dá, por exemplo, na regulação de gestos, nos rituais e cerimônias, nas formas de agir, do lugar do sujeito de acordo com as posições sociais, de gênero e de raça. O objetivo do currículo é o corpo controlável, silenciando-o para torná-lo útil e produtivo.

De acordo com Carmen Soares (2008), os conceitos de *biopoder* e *biopolítica* desenvolvidos por Michel Foucault, também são úteis para examinar as teorias curriculares. Grosso modo, a biopolítica é uma técnica de poder em que o controle e a regulação não se dão mais no plano individual, mas se aplica de maneira global a toda população. Para a autora, os conceitos de *biopoder* e *biopolítica* são importantes porque o currículo atua tanto com o objetivo de disciplinamento quanto regulamentação dos corpos. No campo curricular da Educação Física, destaca que esses conceitos parecem estar mais evidentes nos currículos higienista e esportivo.

Como coloca Tomaz Silva (2011b), compreender as representações envolvidas no currículo é um processo central para uma análise crítica do currículo, questionando quais

grupos sociais estão representados ou excluídos, quais as ideias de gênero, de raça, e de classe são apresentadas no currículo, quais os discursos utilizados para transformar as representações em “verdade”. Através desses questionamentos, o currículo pode se tornar um “território contestado”, pois através do processo de contestação “as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas” (p. 195).

Tomaz Silva (2011b) compreende ainda que a representação através da linguagem é um processo de produção de significados, que atuam para tornar o mundo social conhecível e, assim, governável. O currículo também se vincula à produção de identidades sociais através dos processos de representação, pois as diferentes narrativas dos grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder.

Algumas abordagens tendem a identificar o conhecimento do currículo com o produzido no campo científico, artístico ou cultural. No entanto, Tomaz Silva (2011b) adverte que esses conhecimentos são recontextualizados quando passam para o campo da educação, essas mudanças transformam o currículo em um processo de regulação moral. Essa regulação moral está historicamente ligada ao processo de escolarização de massa, tendo o currículo centralidade nesse processo. Compreender o vínculo entre currículo e regulação não significa sua aceitação, ao contrário, o objetivo é investigar as formas desse vínculo.

Tomaz Silva (2011b) afirma que “a diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação” (p. 196). Para o autor, além da regulação, outro aspecto central do currículo são as narrativas, que trazem implícitas histórias sobre o mundo social tentando estabelecer as identidades hegemônicas e identificando as identidades não hegemônicas como o “Outro”. Porém, os significados não são estáveis, há uma luta pelo significado e narrativa, daí a possibilidade de desconstruir os discursos hegemônicos. Dessa forma, investigar os regimes de regulação presentes no currículo se tornam importantes para contestá-los e modificá-los quando inferiorizam ou excluem saberes de grupos sociais subalternos.

Capítulo II: Anunciando as ferramentas analíticas

2.1 Trilhas investigativas

Pensar que, contida em um método de pesquisa, há uma variedade de sujeitos e processos do mundo da Educação que não cessam de escapar, de mudar de natureza; que vivem uma organização própria, sem necessidade alguma de um sistema que lhes dê uma unidade (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 161).

É com base no arcabouço metodológico das pesquisas qualitativas que procuro desenvolver as análises desse estudo. Para Norman Denzin e Yovanna Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa desde sua origem está interligada a um complexo de conceitos e epistemes. No período atual, uma de suas tendências se vale de argumentos pós-positivistas, que rejeitam explicações essencialistas.

Em tal perspectiva, não há um caminho seguro para o apontamento das problematizações. Nesse sentido, Kathleen Berry (2007) nos alerta sobre os cuidados para que a pesquisa não se constitua numa metanarrativa, nos levando a um relativismo cultural, sugerindo uma reflexão constante, além do posicionamento do pesquisador frente à pesquisa.

Diante dessas questões, como pesquisador e professor de Educação Física, destaco que as análises e interpretações sobre os currículos representarão uma versão dos fatos, e se apresentarão sempre como parciais e provisórias, já que em um “território movente da linguagem não há mais espaço para uma verdade universal e definitiva” (MOURA, 2010, p. 54).

A pesquisa qualitativa pós-positivista tem ainda como compromisso a compreensão do mundo a partir da ótica do Outro e “deve sempre iniciar com a perspectiva, os desejos e os sonhos daqueles indivíduos e grupos que foram oprimidos pelas forças ideológicas, econômicas e políticas de uma sociedade ou de um momento histórico” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 389). Esse tipo de pesquisa se vale de diversas perspectivas analíticas interpretativas como, por exemplo, a hermenêutica, a fenomenologia, o pós-estruturalismo entre outros.

Em sintonia com as formulações de John Frow e Meaghan Morris (2006) e Norman Denzin e Yovanna Lincoln (2006) a respeito das pesquisas pós-qualitativas, decidi utilizar algumas perspectivas analíticas para tentar melhor compreender o objeto de pesquisa: a

cartografia de inspiração deleuze-guattariana e a perspectiva foucaultiana de análise de discurso. Em relação à cartografia, Thiago Oliveira e Marlucy Paraíso (2012) pontuam:

A cartografia vai criando as pedras de seu caminho, promovendo entre elas encontros clandestinos, conexões insuspeitadas, agenciamentos notáveis, sempre grávida de um devir fundamentalmente heterogêneo. [...] Questão insaciável de uma cartografia: por que essa forma de existência e não outra? Com que outras forças, linhas, elementos, nossas formas de existir nos territórios educacionais podem entrar em relação? Que novas formas podem surgir daí? (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 172).

Na citação acima, observo as conexões da cartografia com a perspectiva foucaultiana de análise de discurso. Vejamos:

O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2008a, p. 170-171).

Para fundamentar a aproximação destas perspectivas analíticas, além das formulações já mencionadas, valho-me também das contribuições de Veiga-Neto (2000). O autor, em análise sobre as possíveis relações entre Estudos Culturais e os escritos foucaultianos, destaca as dificuldades de aproximação entre pensamentos que não seguem uma doutrina de validação do conhecimento em suas produções intelectuais, como é o caso das perspectivas analíticas que utilizo nesta investigação. Entretanto, apesar de certa complexidade, ilustra algumas possibilidades e vantagens na articulação de perspectivas que não seguem uma validação do conhecimento. Uma delas é que a ausência de um sistema rígido estruturalista permite utilizar “parcialmente as ‘porções’ de pensamento que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer muito as demais ‘porções’” (VEIGA-NETO, 2000, p. 38). Outra vantagem é a permanente desconfiança a respeito das metanarrativas da Modernidade, na qual a Educação tem suas bases fixadas, possibilitando novos arranjos e novos olhares. Não se trata simplesmente de resignação frente às narrativas, mas uma atitude que o autor denomina de hiper-crítica, de questionamento das políticas e relações de poder implicadas na produção de significados estabelecidos como verdade.

Além da utilização da cartografia e da análise de discurso como perspectiva analítica, valho-me também neste estudo das reflexões elaboradas por alguns curriculistas de orientação pós-crítica.

2.2 Cartografia como experimentação

Nesta pesquisa, busco referências no conceito de cartografia que é apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em algumas de suas obras, tais como, *Kafka: por uma literatura menor*; *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, volumes 1 e 3, além das contribuições de alguns comentadores sobre as possibilidades de aplicação do método cartográfico deleuze-guattariano em pesquisas educacionais.

A respeito do conceito de cartografia, noto a acolhida do pensamento foucaultiano por Gilles Deleuze e Guattari. Entretanto, a cartografia não é precisamente uma formulação foucaultiana, mas algo que os autores desenvolvem a partir de algumas indicações de Michel Foucault (PRADO FILHO e TETI, 2013).

Gilles Deleuze (2005) se refere a Michel Foucault como um grande cartógrafo, exaltando a maneira singular de sua escrita como, por exemplo, na obra *Vigiar e Punir* – uma cartografia sobre as técnicas minuciosas de poder sobre o corpo, que não aceita mais a localização central do poder, ao contrário, evidencia as diversas relações de força que constituem o poder em um campo social. De modo semelhante, Félix Guattari, em *Micropolítica: cartografias do desejo* adverte que a partir dos métodos que Michel Foucault enunciou, “ele nos legou insubstituíveis instrumentos de cartografia analítica” (p. 40) a respeito das relações de poder. A obra mencionada acima, escrita em conjunto com Suely Rolnik, surge da passagem de Félix Guattari pelo Brasil no início da década de 1980, ocasião para um importante exercício cartográfico a respeito das linhas de composição e, sobretudo, das linhas flexíveis e de fuga das macro e micropolíticas brasileiras (PASSOS et al., 2009).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000) nomeiam a cartografia como um mapa que demarca fragmentos e destacam ainda as possibilidades da escrita cartográfica enquanto experimentação, além de seu caráter adaptável:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p. 21).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000) incitam, provocam o leitor para refletir a respeito de uma atitude metodológica não totalizante. Para os autores, a cartografia pode ser caracterizada como um acompanhamento de percurso. Esse acompanhamento de percurso, de acordo com Laura Barros e Virgínia Kastrup (2009), é a “aposta da cartografia”. Assim, diferente dos métodos de pesquisa positivistas, a cartografia não pretende isolar o artefato investigado de suas conexões com o contexto histórico e social. “Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças a qual o objeto ou fenômeno em questão encontra-se conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (p. 57).

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000), na cartografia não há um único sentido, mas múltiplas entradas, um rizoma. Trata-se de uma metáfora advinda da botânica – a estrutura rizomática de algumas plantas pode ramificar-se para qualquer ponto. Dessa forma, o rizoma não possui um centro.

Com base em Gilles Deleuze e Félix Guattari, Eduardo Passos et al. (2009) questionam como engendrar um caminho metodológico em um sistema que não possui um centro, já que o sentido tradicional de metodologia como um caminho pré-determinado revela-se na própria origem etimológica da palavra: *metá-hódos*. Os autores esclarecem que a cartografia propõe uma reversão metodológica, que “consiste numa aposta de experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (p. 9-10).

De modo semelhante, Thiago Oliveira e Marlucy Paraíso (2012) destacam que a cartografia diferencia-se do método de pesquisa tomado como uma “linha reta”, como um modelo de pesquisa seguro, em que se “sabe previamente aonde vai e traça”. A cartografia é “sinuosa, se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio [...], a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação” (p. 163).

Esquizoanálise; Filosofia das Multiplicidades; Filosofia Rizomática; Filosofia Pragmática Universal: muitos podem ser os nomes da cartografia. Inventada por Gilles Deleuze em sua parceria com Félix Guattari (1977, 1996, 1997a), quando transportada para a pesquisa em educação, parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (Guattari, 1988, p. 175) dos nossos fazeres lineares e unívocos da pesquisa científica. Bem menos que uma nova “metodologia” a compor nossas listas de procedimentos metodológicos, a cartografia está mais próxima de deslocar o estatuto de pensamento de uma pesquisa qualquer. Quem nunca sentiu que a corrida de uma pesquisa começa a seguir curvas de nível, segundo um perfil cada vez mais estranho, dependente, ao mesmo

tempo, das pernas de quem a leva e do terreno que elas atravessam? Logo, percebemos que nunca ninguém contou do sofrimento, da coragem, dos tormentos, das rachaduras abertas que marcam o que chamamos de territórios de pesquisa (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 164-165).

A cartografia não busca as noções essenciais de objetos de pesquisa ou ainda descobrir algo que estava escondido. Portanto, ao intentar nesta investigação “falar” das políticas curriculares da Secretaria da Educação, tudo o que proponho a dizer será apenas uma resultante parcial, recortes de determinado espaço e tempo. “Pura lógica da multiplicidade na qual fragmentos e fluxos se articulam, sem horizonte de totalização” (DELEUZE, 2006 apud OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 165).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), inspirados em formulações de Espinosa, ressaltam que a latitude e a longitude são dois elementos de uma cartografia:

Chama-se *longitude* de um corpo os conjuntos de partículas que lhe pertencem sob essa ou aquela relação, sendo tais conjuntos eles próprios partes uns dos outros segundo a composição da relação que define o agenciamento individuado desse corpo. [...] Chama-se *latitude* de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. *A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação* (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.36 – grifos dos autores).

Com base nas noções de longitude e latitude, Thiago Oliveira e Marluce Paraíso (2012) esclarecem que a “cartografia deve dar conta da constituição da paisagem”. Quanto à longitude, trata-se de “um território [...] composto de partes, de espaços desconexos, que cabe à cartografia desenhar”. Já a latitude, é mensurada “em graus de potência e graus de afecção”. Transportando esses conceitos para a pesquisa educacional, os autores lançam algumas questões, a saber: “Que linhas compõem um currículo, uma prática docente, uma metodologia de ensino, uma sala de aula, uma escola?”. Essas questões estão relacionadas à longitude. A respeito da latitude, os questionamentos são: “O que pode um currículo, uma aula, uma escola, uma prática escolar? Que potência pode ser aí gerada?” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 168).

Para cartografar algumas ações da rede municipal de Sorocaba que interessam a este estudo, considero relevante as reflexões a respeito das noções de longitude e latitude, apresentadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) e transpostas para a pesquisa educacional por Thiago Oliveira e Marluce Paraíso (2012). Com base nesses conceitos, pretendo descrever alguns fragmentos, alguns “conjuntos de partículas” das políticas

curriculares da Secretaria de Educação de Sorocaba, além dos limites do “grau de potência” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 36), quer dizer, como os enunciados dos documentos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba produzem efeitos de verdade.

Importa também, na perspectiva adotada nesta pesquisa, a utilização da cartografia como “experimentação” e como “acompanhamento de percurso”, seguindo o modelo rizomático sugerido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000), ou seja, sem a pretensão de seguir uma “ordem linear fixa” para traçar algumas ações políticas da Secretaria da Educação de Sorocaba. O intuito de traçar essas ações é a possibilidade de visualizar as conexões com orientações de políticas educacionais que se apresentam hegemônicas na contemporaneidade, isto é, que se valem de pressupostos dos ideais neoliberais.

Para tanto, no capítulo III, que denomino *Fragments e fluxos que constituem a paisagem*, cartografo algumas políticas educacionais da rede municipal de Sorocaba, além dos processos de elaboração do currículo oficial de Educação Física, valendo-me dos relatos dos educadores entrevistados. No capítulo IV, intitulado *Cartografia analítica dos documentos curriculares*, intento examinar as condições de existência e as relações entre alguns enunciados presentes nos documentos curriculares de Educação Física, com o apoio da perspectiva foucaultiana de análise de discurso, que comento a seguir.

2.3 A perspectiva foucaultiana de análise de discurso

Da perspectiva foucaultiana, optei pela análise de discurso como ferramenta investigativa. Com o intuito de melhor compreender a perspectiva analítica foucaultiana, a fim de responder meu problema de pesquisa, pauto-me nas contribuições de comentadores consolidados nacional e internacionalmente no que se refere à obra foucaultiana, além do próprio Michel Foucault.

A perspectiva analítica foucaultiana é comumente dividida em arqueologia, genealogia e ética por alguns teóricos. A arqueologia limita-se ao nível discursivo e sustenta que a verdade é dependente dos saberes de uma determinada época e cultura. Portanto, na arqueologia, a busca se dá em reconstituir como se deu a produção de um discurso tomado como verdade (ARAÚJO, 2007; CANDIOTTO, 2013). Complementando, Vanice Sargentini (2004) esclarece que:

O método arqueológico focaliza as práticas discursivas que constituem o saber de uma época, a partir de enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos. Assim, o enunciado é apreendido como discurso e acontecimento, produzindo sentido a partir das relações que estabelece com outros enunciados e momentos enunciativos. Nessa perspectiva, o discurso não está nunca livre de coerções [...] (SARGENTINI, 2004, p. 90).

Na genealogia, de acordo com Eloísio Souza et al. (2007), a pretensão é mostrar as rupturas e descontinuidades na história, o embate, as relações de força presentes nas diversas práticas sociais; a genealogia ativa saberes não legitimados e confronta-os com os saberes dominantes. Em síntese, a genealogia questiona as mudanças nas relações de poder e seus diferentes dispositivos e efeitos na sociedade, tanto em nível macro quanto em nível micro. Já a fase ética é atribuída aos últimos trabalhos de Michel Foucault, que investiga a relação do indivíduo consigo mesmo. “A última fase dos escritos de Foucault é marcada pela compreensão da subjetividade como produção de modos de existência e de estilos de vida” (SILVA, 2004, p. 175).

Apesar dessa usual divisão, que alguns teóricos denominam de fases de Foucault, para me valer da perspectiva de análise foucaultiana nessa pesquisa, concordo com Rosa Fischer (1996) e Eloísio Souza et al. (2007), ao ressaltarem que o pensamento de Michel Foucault não deve ser visto como fragmentado, como um recorte radical entre os métodos comumente divididos em arqueologia, genealogia e ética, mas sim como um pensamento unitário.

Em entrevista a respeito de suas obras, Michel Foucault (2006) destaca que nunca se preocupou em determinar uma metodologia e que procurava encontrar ou mesmo forjar seus instrumentos de análise de acordo com o artefato investigado, sem privilegiar um método específico ou universal e que se aplicaria a todas as análises. “Este não é absolutamente meu problema: procuro fazer essa espécie de camada, ia dizer interface do saber e do poder, da verdade e do poder. É isso. Eis aí meu problema” (p. 229). Dessa forma, valho-me das contribuições de Michel Foucault e seus comentadores referentes à análise de discurso para investigação do objeto de pesquisa, sem considerar esses recortes metodológicos propostos por alguns teóricos.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca de um sentido último ou sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso” (FISCHER, 2001, p. 198).

Após a publicação de *As palavras e as coisas*, em 1966, intelectuais marxistas-maoístas criticaram o livro de Michel Foucault por considerá-lo estruturalista. O pensador, em sua solene aula inaugural no *Collège de France* intitulada: *A ordem do discurso* responde aos críticos que o consideram estruturalista, afirmando que a análise de discurso não desvela um sentido universal, ao contrário, demonstra a rarefação, as correlações e transformações do discurso. Em uma entrevista publicada em *Microfísica do poder*, o autor afirma: “Eu não vejo quem pode ser mais anti-estruturalista do que eu” (FOUCAULT, 1998, p. 5). Na acepção de Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995), o pensamento foucaultiano é apontado como o mais importante esforço contemporâneo para compreender os sujeitos e a história do presente, superando assim alguns métodos investigativos como o estruturalismo, a fenomenologia e a hermenêutica.

Em *A arqueologia do saber*, Michel Foucault desenvolve algumas noções principais para a compreensão das práticas discursivas: o enunciado, a formação discursiva e o arquivado. Quando se refere ao enunciado, o autor distingue-o de outras unidades como a proposição, a frase e os atos de linguagem. O enunciado está no plano discursivo e, portanto, ao contrário da proposição, não pode ser submetido às provas de verdadeiro ou falso. Para os enunciados não há formulações correspondentes. Quanto à frase, apesar da suposta semelhança com o enunciado, Michel Foucault (2008a) explica que em um quadro classificatório das espécies botânicas ou em uma fórmula algébrica não há frases, mas enunciados. Assim, “não parece possível definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase” (p. 93). Em relação aos atos de linguagem, pontua que a semelhança é ainda maior, entretanto, determinados atos de linguagem só fazem sentido se “vários enunciados tiverem sido articulados, cada um no lugar que lhe convém” (p. 94).

Para Maria Gregolin (2004), o que faz com que uma frase, uma proposição ou um ato de linguagem se torne um enunciado “é justamente a função enunciativa: o fato de ele ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (p. 26).

Ainda a respeito do enunciado, Michel Foucault (2008a) o considera como uma unidade elementar do discurso, “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte, como um átomo do discurso” (p. 90). Pode-se dizer que há enunciado em qualquer série de signos ou ainda eventualmente em um único signo. Entretanto, um signo ou uma série de signos só se tornará enunciado na medida em que seja possível descrever suas condições de existência, seu espaço de correlações com outros enunciados e as regras que o controlam.

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola (FOUCAULT, 2008a, p. 112).

Porém, o autor ressalta a impossibilidade de descrever todas as relações e condições de existência. Desse modo, sugere que se faça um “recorte provisório”, escolhendo domínios em que os acontecimentos discursivos sejam numerosos e estejam relacionados uns aos outros.

Por isso, para “apreender” as condições de sua “existência e das regras de seu aparecimento”, é necessário se dirigir a “grupo de discursos pouco formalizados”. Para tal tarefa, é necessário considerar “domínios bastante amplos” e “escalas cronológicas bastante vastas” (FOUCAULT, 2008a, p. 33). Ainda assim, considera que mesmo diante dessas estratégias, logo encontraríamos limites dos domínios discursivos. O filósofo também apresenta as noções de árvore de derivação enunciativa e enunciado reitor. Grosso modo, na árvore de derivação enunciativa compreende-se que há determinadas relações constitutivas entre os enunciados. Já os enunciados reitores:

[...] são, para Foucault, aqueles que se localizam junto à raiz de uma árvore de derivação enunciativa; são os enunciados que regem o funcionamento desta última e que desempenham as regras de uma formação discursiva de modo mais concentrado e abrangente, permitindo, a partir de seu centro organizador, o surgimento de aplicações diversas no desempenho de outros enunciados (VOSS, NAVARRO-BARBOSA, 2013, p. 102).

Essas duas noções apresentadas por Michel Foucault (2008a) não asseveram que existe um ponto de originalidade dos enunciados, ao contrário, o autor destaca que não é possível estabelecer grupos de enunciados permanentes. Como exemplo, cita o discurso médico do século XIX. Apesar de aparentar certa homogeneidade nas regulamentações e descrições, prontamente abandona essa hipótese inicial, pois, tratava-se de apenas uma das formulações do discurso médico, que se transforma, reparte e se desloca continuamente.

A respeito da formação discursiva, a preocupação não se dá com enunciados triviais, mas com enunciados “sérios”, isto é, aqueles que passaram por uma espécie de “polícia discursiva” e “que manifestam uma incessante vontade de verdade”. Esses enunciados, por sua vez, relacionam-se com “enunciados do mesmo ou de outros tipos e são condicionados por um conjunto de regularidades internas, constituindo um sistema relativamente autônomo, denominado de formação discursiva” (BARONAS, 2004, p. 50-51).

Para Rosa Fischer (1996, p. 105), descrever um enunciado compreende “apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”. Os enunciados, por sua vez, pertencem a uma formação discursiva, que está sempre relacionada a determinados campos de saber. Michel Foucault (2008a) denomina de formação discursiva a possibilidade de descrição de certo número de enunciados que podem definir determinada regularidade e instabilidade de sentidos no discurso:

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Quanto ao arquivo, Michel Foucault (2008a) explica que se trata de um sistema que estabelece as condições de aparecimento e utilização de enunciados, no entanto, é diferente da ideia de um armazenamento de todos os registros de determinada época ou cultura.

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] é o que define o sistema da enunciabilidade do enunciado-acontecimento. [...] é o sistema de seu funcionamento. Longe de ser o que unifica tudo o que foi dito no grande murmúrio confuso de *um* discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio *do* discurso mantido, é o que diferencia *os* discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria (FOUCAULT, 2008a, p. 147 – grifos do autor).

Enfim, quando se descreve a formação de determinada prática discursiva, é necessário levar em conta as relações de dependência e circularidade entre enunciado, formação discursiva e arquivo. Como explica Maria Gregolin (2004), não há uma hierarquia dessas noções, desse modo, é interessante considerar que se trata de círculos concêntricos. A autora destaca ainda que o conceito de discurso foucaultiano pressupõe a ideia de prática discursiva.

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação dos discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997a, p. 12).

Em outras palavras, Michel Foucault (1997a) ressalta o desejo histórico de vontade de verdade nos discursos, que ganha força quando se apoia e se difunde nas instituições sociais.

Portanto, o discurso é uma prática que deriva da constituição dos saberes e se associa a práticas não discursivas.

Assim como o discurso médico, econômico, entre outros, o discurso pedagógico como um campo de saber comporta um conjunto de enunciados, apoiados em uma formação discursiva e constitui determinadas práticas discursivas. Como já mencionado anteriormente, uma das proposições desta pesquisa é determinar as condições de existência e as relações entre alguns enunciados presentes nos documentos curriculares de Educação Física. Dito de outro modo: trata-se de intentar melhor compreender como certos enunciados presentes no currículo investigado possibilitam a produção de efeitos de verdade.

2.4 Coleta de dados: os artefatos que compõem a cartografia e a análise de discurso

Dentre as estratégias de coleta de dados para compor a cartografia e a análise de discurso recorri a: entrevistas, relatos enviados por e-mail e documentos curriculares.

a) As entrevistas

Nessa pesquisa¹⁵, busquei as narrativas de alguns sujeitos envolvidos na produção curricular de Educação Física da Secretaria da Educação da rede municipal de Sorocaba. Dentre esses sujeitos, selecionei um orientador pedagógico, duas professoras e um professor de Educação Física.

Inicialmente, minha intenção era entrevistar todos os professores de Educação Física que participaram, em alguma medida, da elaboração curricular. Entretanto, poucos se dispuseram a conceder entrevista e, além disso, percebi no decorrer da pesquisa que seria interessante também ouvir educadores de outras disciplinas pedagógicas para melhor compreender o processo de elaboração curricular, porém, as dificuldades foram ainda maiores e apenas um orientador pedagógico se propôs a conceder entrevista.

¹⁵ Por se tratar de uma investigação que envolve um posicionamento político dos entrevistados, reconheço que em alguma medida, poderá causar certo dano ou constrangimento aos participantes. Dessa forma, no intuito de garantir a questão ética da pesquisa, segui os princípios recomendados pelo documento do Comitê de ética em Pesquisa da EACH-USP. Entre os princípios estabelecidos, destacam-se os de caráter voluntário, garantia de sigilo da identidade do sujeito de pesquisa; autorização para divulgar os resultados; zelo pela privacidade das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, entre outros.

Apesar da utilização da análise de discurso como caminho metodológico, destaco que a intenção de realizar as entrevistas não tem o intuito de analisar especificamente os discursos dos educadores entrevistados, o objetivo é que esses discursos componham uma cartografia que possibilite a melhor compreensão da trajetória da construção curricular.

Optei por realizar entrevistas semiestruturadas, que devido ao caráter aberto possibilita maior diálogo, favorecendo que o entrevistado traga questões que não estavam inicialmente listadas e que podem ser importantes para o entretimento da pesquisa (CRESWELL, 2007). Dessa forma, elaborei algumas questões iniciais¹⁶ para que não se perdessem os objetivos da pesquisa. De acordo com Augusto Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator”.

Partindo da compreensão que a linguagem não é neutra para refletir uma suposta realidade, como ensina Joe Kincheloe (2007), após a interpretação e escrita das entrevistas, submeti o texto escrito para análise dos entrevistados via *e-mail*. Compreendo que a submissão do texto para à interpretação dos sujeitos entrevistados não teve a pretensão, como já destacado anteriormente, de refletir uma suposta realidade, mas uma tentativa de minimizar as distorções e equívocos a respeito dos sentidos expressos.

Destaco ainda que alguns docentes, além das contribuições da entrevista, também forneceram, posteriormente, novos relatos por *e-mail*, com novos posicionamentos e questionamentos de situações que ocorreram no decorrer do processo de construção curricular. Esse contato com os docentes foi de grande importância para melhor compreender o objeto de pesquisa. No entanto, concordo com Joe Kincheloe (2007, p. 109) a respeito de que “alguma definição final dos sentidos expressos por um indivíduo é tão ilusória quanto um quadro final do mundo”, além disso, a linguagem do entrevistado vem acompanhada por gestos, entonações – como captar esses sentidos?

Também me valho das contribuições de Rosa Fischer (2001, p. 204) que, se baseando em Michel Foucault, compreende que “estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando as verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo”.

b) Os documentos curriculares

¹⁶ Sobre o roteiro de questões para as entrevistas, conferir anexo C.

Além das entrevistas, outros artefatos foram selecionados para compor a cartografia e a análise de discurso. Entre esses artefatos, destaco os documentos curriculares não oficiais de Educação Física, elaborados em 2008 e em 2010, além do currículo de Educação Física oficial da Secretaria da Educação de Sorocaba, elaborado em 2012¹⁷.

2.5 Os sujeitos entrevistados

A escolha dos sujeitos entrevistados, de maneira geral, se deu através de contatos iniciais com educadores que conheci ao longo de minha trajetória profissional e que, em alguma medida, participaram do processo de construção curricular de Educação Física, ou ainda, aqueles que mesmo não participando diretamente da construção curricular poderiam me auxiliar na pesquisa. Foram entrevistados quatro educadores: duas professoras e um professor de Educação Física, além de um orientador pedagógico da rede municipal de Sorocaba. A seguir descrevo um breve perfil profissional dos educadores entrevistados.

A primeira contribuição à pesquisa foi da professora de Educação Física Milena¹⁸, uma das educadoras responsáveis por recepcionar os formadores do Instituto Esporte e Educação (IEE) em Sorocaba, além de controlar a frequência dos professores de Educação Física da rede municipal e estadual em formação, e organizar o local e materiais utilizados na formação continuada que ocorria quinzenalmente, denominada pelo IEE de projeto método. A professora Milena é graduada em Educação Física e trabalha na Secretaria de Esportes e da Educação do município de Sorocaba. A entrevistada me trouxe algumas informações sobre as primeiras discussões da construção curricular, e me indicou para obter informações complementares um professor de Educação Física da rede municipal que estava participando ativamente da construção do novo currículo de Educação Física à época, o professor Roberto.

Roberto leciona há aproximadamente 18 anos e atualmente é professor de Educação Física na rede municipal de Sorocaba e na rede estadual paulista de ensino. É pós-graduado em Fisiologia do Exercício e em Gestão Escolar. Atua como voluntário no movimento Escoteiro e também é fotógrafo, participa do grupo de fotografia Olho Vivo. Participou do

¹⁷ Além dos documentos, utilizei como fonte de informação a história, os objetivos, a missão, os valores, os projetos e as realizações de algumas instituições, entre elas a Secretaria da Educação de Sorocaba; a Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Sorocaba; a Prefeitura de Sorocaba; o Instituto Esporte e Educação; o Instituto Paradigma; o Instituto Paulo Freire e Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

¹⁸ Devido ao anonimato da identidade dos sujeitos da pesquisa, optei por denominá-los por nomes fictícios.

grupo de professores de Educação Física que elaborou o currículo mínimo de Educação Física no ano de 2010, e é um dos professores que se dispuseram a acompanhar o andamento do currículo de Educação Física que estava em processo de finalização em 2012.

Também contribuiu para a pesquisa o orientador pedagógico da rede municipal Francisco. A escolha desse educador se deu pelo fato de conhecê-lo pessoalmente e de lecionarmos na mesma escola na rede pública de ensino estadual, além de sua participação no processo de construção da matriz curricular da Secretaria da Educação de Sorocaba. É licenciado em Ciências Físicas e Biológicas; Matemática e Biologia e Mestre em Educação. Também é militante sindical há mais de 20 anos e diretor executivo da Universidade do Pensamento Pedagógico Alternativo (UNIPEN). Leciona na rede pública estadual paulista desde 1991 e é orientador pedagógico na rede municipal de Sorocaba desde 2008.

Por indicação do orientador pedagógico também contatei a professora de Educação Física Ana. A professora é licenciada em Educação Física e possui pós-graduação em Dança e Consciência Corporal, e leciona na rede municipal desde 2008. Participou das discussões a respeito do currículo de Educação Física concluído em 2012 e está engajada atualmente, juntamente com um grupo de professores/as de Educação Física, na revogação do projeto de lei 110/2004, de autoria do Executivo, que visa estabelecer a obrigatoriedade da apresentação de um termo de compromisso assinado por responsáveis de alunos da rede municipal de ensino para a participação nas aulas de Educação Física.

Para melhor compreender o processo de construção curricular, também busquei o discurso oficial da Secretaria da Educação de Sorocaba, responsável pela elaboração do currículo investigado. Enviei em março de 2012 para a Secretaria da Educação de Sorocaba uma carta de apresentação, explicitando o objetivo da pesquisa e solicitando uma entrevista com a Supervisora responsável pela matriz curricular em elaboração à época. No entanto, não obtive resposta da Secretaria da Educação, mesmo após inúmeras tentativas de contato por e-mail, telefone e pessoalmente.

Capítulo III: Fragmentos e fluxos que constituem a paisagem

Mas que passos seguir? Há passos a seguir? Como proceder? Que movimentos traçar? Não há, em nenhum dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, uma lista de “procedimentos metodológicos”. Se há uma coisa que eles se negam a dar são *receitas-de-como-fazer*, seja lá o que for. [...] Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 168-169).

Apesar da dependência da postura do cartógrafo, fazer uma cartografia de algumas políticas públicas implementadas pela Secretaria da Educação de Sorocaba constitui uma tarefa complexa, pois pressupõe o mapeamento de determinados acontecimentos, de determinadas condições de possibilidade e experiências que permitiram chegar a outro lugar. A dificuldade consiste em situar acontecimentos muitas vezes dispersos na formação de possíveis especificidades. Aliado a essa dificuldade de situar os acontecimentos, Marisa Costa (2007) nos ensina que “a cartografia total de uma ideia ou problema vem se mostrando impossível. Parece que não existe a possibilidade de mapear todas as alternativas de configuração de um campo” (p. 147-148).

Dadas essas dispersões e impossibilidades, destaco ainda, com o apoio de Deleuze e Guattari (2000), que a cartografia não tem a pretensão de compor um conjunto coerente de acontecimentos. Em outras palavras: não se trata de seguir uma “ordem linear fixa”. Entretanto, acredito que trazer à tona alguns fragmentos pode contribuir para a melhor compreensão das ações políticas da Secretaria da Educação.

3.1 Puxando algumas linhas

Linhas foram surgindo: puxei algumas, deixei outras de lado. Delineou-se uma cartografia. Conectados a outras experiências, os elementos que a compõem podem (ou não) gerar outras tantas cartografias (ROLNIK, 1996, p. 13).

É com base na assertiva de Suely Rolnik (1996) que busco empreender nas próximas seções uma cartografia de algumas ações políticas da Secretaria de Educação de Sorocaba e o

trajeto de construção do currículo oficial de Educação Física de Sorocaba, isto é, puxando algumas linhas que foram surgindo e deixando outras de lado, até porque, como já adiantado, a ideia de cartografia total de determinado campo parece improvável.

Sorocaba é um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, é a quarta cidade mais populosa do interior do estado de São Paulo com uma população de aproximadamente 629.231 habitantes¹⁹. É a quinta cidade em desenvolvimento econômico do estado e entre as principais atividades econômicas estão: indústrias de máquinas, siderurgia e metalurgia pesada, indústria automobilística, autopeças, mecânicas, indústrias têxteis, entre outros²⁰. As ações políticas do governo municipal de Sorocaba são sintetizadas pelo seguinte *slogan*:



Figura 1: Slogan do governo municipal durante as gestões 2005-2008 e 2009-2012.

Veremos que, a partir desse mote de governo, as regras de formação desses enunciados terão lugar de destaque nas políticas educacionais da rede municipal de ensino de Sorocaba. A cidade de Sorocaba conta com aproximadamente 400 escolas de educação básica, entre estaduais, municipais e particulares. A rede municipal possui 39 escolas de ensino fundamental, 04 escolas de ensino médio e mais 90 escolas de ensino infantil, o que resulta em 133 unidades municipais²¹. A Secretaria da Educação municipal de Sorocaba responde pelo planejamento, coordenação e supervisão das atividades educacionais a cargo do município, no âmbito da educação infantil, ensinos fundamental, médio, supletivo e especial.

Um dos seus objetivos é ser reconhecida nacional e internacionalmente como uma organização de excelência na área da educação municipal pública, no contexto de Cidade

¹⁹ Estimativa populacional 2013. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2013/estimativa_2013_dou.pdf Acesso em: 21/12/2013.

²⁰ Informações disponíveis no portal da internet da Prefeitura de Sorocaba: www.sorocaba.sp.gov.br

²¹ Informações disponíveis no portal da internet da Diretoria de ensino de Sorocaba: <http://desorocaba.edunet.sp.gov.br/> e da Secretaria da Educação de Sorocaba: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br>

Educadora e Cidade Saudável, modelos de gestão indicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e valores, que possibilitem aos cidadãos o exercício da autonomia e democracia ativa.

O conceito de Cidade Saudável é uma iniciativa da OMS e propõe políticas públicas com vistas à utilização do espaço urbano como promotor de qualidade de vida, tendo como modelo a cidade de Montreal, no Canadá. O outro conceito é o de Cidade Educadora, um movimento de cidades de diversos locais do mundo, que representadas por seus governos locais tem o objetivo permanente de aprender, permutar, partilhar e, como resultado, enriquecer a vida e melhorar a convivência de seus habitantes. O objetivo é aprender na cidade, com a cidade. Para isso, o discurso da Secretaria da Educação é de que todos os espaços públicos devem se tornar espaços educadores, exercendo e desenvolvendo ações educadoras.

Sorocaba é uma das cidades²² membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que reúne mais de 400 cidades de 35 países. O discurso dessa associação diz respeito ao trabalho coletivo para melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, a partir da aplicação ativa dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, que foi elaborada no primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona, na Espanha em 1990. Essa carta²³ sistematiza princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade educadora como, por exemplo, valorização da diversidade, oportunidades de formação e desenvolvimento pessoal, introdução de projetos com a participação cidadã, autonomia, articulação do setor público com o privado, garantir qualidade de vida, entre outros.

A cidade de Sorocaba também faz parte e coordenou a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, e compõe uma das sete redes territoriais da AICE, que é constituída por 14 cidades. Os municípios participantes buscam trazer o conceito de Cidade Educadora para a realidade nacional, adaptando-a as políticas públicas locais. Para implantar o conceito e ser

²² Informações disponíveis no portal da internet da Secretaria da Educação de Sorocaba: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br>

²³ A carta das Cidades Educadoras está disponível no portal da internet da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE): <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

reconhecida como Cidade Educadora, Sorocaba possui desde 2009 um projeto de cooperação técnica com a UNESCO²⁴.

A Secretaria da Educação de Sorocaba destaca em seu Marco Referencial, elaborado em 2011 e denominado de Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), o reconhecimento de Sorocaba como Cidade Educadora já no ano de 2010 pela UNESCO, ao implementar um conjunto de ações educativas consoante aos princípios da Educação Humanista e Inclusiva, determinantes para uma Educação de Qualidade para Todos (SOROCABA, 2011). Para atingir seus objetivos enquanto Cidade Educadora, a Secretaria da Educação de Sorocaba oferece diversos programas e projetos educacionais, dentre eles o projeto Roteiro Educador, que consiste em visitas monitoradas a pontos da cidade que retratam sua história e personagens. Através desses roteiros, a cidade aplica o conceito de “aprender na cidade e com a cidade”, assumido pelas Cidades Educadoras.

Destaca-se também o projeto pedagógico denominado de Pedagogia Empreendedora, implantado no ano de 2006. É uma metodologia de empreendedorismo para a educação básica, baseada nas concepções das obras *Pedagogia empreendedora: o ensino do empreendedorismo na educação básica voltado para o desenvolvimento sustentável* e *Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*, do autor Fernando Dolabela.

Na acepção de Geruza Sabino (2010), o “novo” empreendedorismo proposto por Fernando Dolabela resulta num modelo desigual, favorecendo apenas aqueles que já possuem certos subsídios financeiros, além de compreender a realidade de maneira superficial e a-histórica, como se fosse a somatória de ações individuais. No entanto, a realidade não evolui de forma lógica e, apesar da importância da atuação individual, o desenvolvimento da sociedade se dá nas complexas relações sociais.

De acordo com o raciocínio desenvolvido por Antônia Colbari (2007), o discurso empreendedor se apresenta como recurso ideológico que facilita a sobrevivência em um contexto socioeconômico de retração do trabalho assalariado estável, nessa lógica, o empreendedor é um sujeito empresário de si próprio. O empreendedorismo apresenta-se associado a um discurso de ascensão social, que pode ser acionado não apenas no universo produtivo, mas nos diversos arranjos sociais e, como consequência, internalizado por grande

²⁴ Informações disponíveis no portal da internet da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/meeting_discloses_the_successful_experiences_of_educating_cities/

parcela da sociedade. A autora destaca ainda que não são raras as propostas de tornar o empreendedorismo alvo prioritário de políticas públicas, inclusive as políticas educacionais:

O fato de o empreendedorismo estar se tornando matéria curricular nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior) é mais um dos sinais das mudanças no cenário econômico que repercutem na socialização para a atividade profissional. Reflete as alterações na qualificação, atualmente menos direcionada para a formação de mão-de-obra destinada ao mercado de trabalho formal e mais focada em desenvolver conteúdos, objetivos e disposições subjetivas utilizáveis em uma pluralidade de situações – emprego, desemprego e auto-emprego (COLBARI, 2007, p. 97).

Esse intuito de transformar o empreendedorismo em matéria curricular parece ser o objetivo da rede de ensino municipal de Sorocaba. Vejamos isso mais de perto:

De acordo com informações disponíveis no portal da internet da Secretaria da Educação de Sorocaba, o desenvolvimento do programa de empreendedorismo nas escolas da rede municipal de Sorocaba fez-se inicialmente através de material composto por catorze cadernos de atividades contendo 36 propostas de jogos, dinâmicas, vivências, de acordo com a faixa etária e a serem desenvolvidos no decorrer do ano, no âmbito de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular da Secretaria da Educação de Sorocaba.

Essas atividades, atualmente revistas e adaptadas pelos professores da rede municipal, auxiliam o aluno a desenvolver os chamados elementos de suporte que são: liderança, energia, conceito de si, conhecimento de setor e rede de relações. Em linhas gerais, os cadernos propõem um roteiro para auxiliar o aluno na formulação do seu sonho e no planejamento da sua execução. São os denominados mapas dos sonhos, considerados momentos estruturantes cujo foco central consiste nos registros que o aluno faz dessa trajetória de busca de identificação, e de realização do sonho.

Desde 2006, a Secretaria da Educação de Sorocaba ofereceu formação para cerca de 2750 profissionais da educação. Esse momento de formação contou com palestras de sensibilização e apresentação da Pedagogia Empreendedora, além de seminários de transferência de metodologia, com o objetivo de apropriação da mesma pelos educadores. Colaboraram nesses seminários 24 multiplicadores da rede municipal tratando dos conteúdos do programa e aproximadamente 40 empreendedores: empresários, consultores, vendedores e comerciantes do município, socializando suas trajetórias de crescimento pessoal e profissional.

O destaque da proposta empreendedora atinge tal proporção que a cidade de Sorocaba conta com um local exclusivo para fomentar o empreendedorismo, denominado "Espaço

Empreendedor", que concentra diversas ações e serviços para facilitar a vida do micro e pequeno empreendedor de Sorocaba. Gerido pela Secretaria Municipal de Relações do Trabalho, o “Espaço Empreendedor” oferece orientações para formalização, financiamento, consultoria ao serviço de apoio às micro e pequenas empresas (SEBRAE), cursos, palestras e serviços como obtenção de certidão de atividade de consulta prévia, alteração de cadastro e parcelamento e orientações contábeis²⁵.

Atualmente, o sistema de Pedagogia Empreendedora é desenvolvido para cerca de 40 mil alunos da rede municipal, do ensino infantil ao ensino médio, com apostilas diferenciadas para cada idade. Entre os projetos e cursos que viabilizam a inserção do jovem em atividades que propiciam o despertar do espírito empreendedor estão: Minha Empresa, Miniempresa, História de Vida e Fazendo o Futuro²⁶. Como bem coloca López-Ruiz (2007), na época atual, o empreendedorismo precisa ser um fenômeno de massa. De acordo com o autor, o empreendedorismo é uma manifestação da constituição da sociedade capitalista; com a transformação do capitalismo liberal a partir da segunda metade do século XX, surge a necessidade de que o empreendedorismo não se limite apenas ao campo econômico, mas se espalhe no tecido social mais amplo. A conveniência de uma massa empreendedora é justificada pelo conceito de capital humano – em que o homem é considerado um ativo produtivo que exige investimento, isto é, instrução escolar e treinamento para o trabalho, daí a necessidade de que todos se apresentem como empreendedores na doutrina neoliberal.

[...] para a continuidade do desenvolvimento do capitalismo torna-se imprescindível o surgimento do empreendedorismo como fenômeno de massa [...], a partir do qual quem trabalha seja levado a pensar e a sentir a sua atividade como uma empresa particular e como o principal motivo da sua vida (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 30).

O modelo de empreendedorismo no contexto escolar e a conseqüente projeção de uma identidade empreendedora são contestados por alguns autores como, por exemplo, Sylvio Gadelha (2009), que compreende que a proposta acaba forjando a identidade dos indivíduos, transformando-os em “indivíduos-microempresas”, de maneira que a busca pela riqueza se torna obrigatória.

²⁵ Informações disponíveis no portal da internet da Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Sorocaba: <http://agencia.prefeituradorocaba.com.br>

²⁶ Informações disponíveis no tópico - Programas e Ações do portal da internet da Secretaria da Educação de Sorocaba.

Voltando a atenção à propagação dos ideais empreendedores, também se instituiu no município de Sorocaba uma legislação municipal criando o dia do microempreendedor individual, a ser comemorado anualmente no dia 15 de maio, com o objetivo de divulgar e estimular o conhecimento do empreendedorismo através de debates, seminários, realização de apresentações e distribuição de cartilhas. É instituída ainda a semana municipal do empreendedorismo, a ser comemorada anualmente, no mês de novembro, concomitante com a semana global de empreendedorismo (SOROCABA, 2010).

Além dos projetos citados e do Marco Referencial, a Secretaria da Educação de Sorocaba finalizou em 2012 a elaboração de uma nova matriz curricular para ser implementada em 2013 nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio da rede municipal de Sorocaba. Em consonância com a proposta empreendedora veiculada desde 2006, dentre as competências²⁷ almejadas nos documentos que compõem a matriz curricular espera-se um sujeito empreendedor, disposto a “aprender a empreender” (SOROCABA, 2012, p. 19).

Como vimos, a alusão a um sujeito empreendedor constitui um dos ideais da Secretaria da Educação, disseminada desde 2006. A rede de ensino de Sorocaba destaca ainda que a Pedagogia Empreendedora não necessita de especialistas para a sua inserção no sistema regular de ensino, dessa forma, é disseminada por meio da preparação de docentes integrantes da rede de ensino. Para a Secretaria da Educação, a inserção do programa Pedagogia Empreendedora na educação básica tem como foco a construção da identidade do sujeito, através de metas a serem conquistadas ao longo da vida dos alunos. Mas, que identidade é privilegiada nesse discurso?

Baseando-se nas concepções de Fernando Dolabela, precursor da Pedagogia Empreendedora, a Secretaria da Educação de Sorocaba ressalta em seu portal da internet que nascemos empreendedores e deixamos de ser na vida adulta pela exposição a valores (anti)empreendedores na educação e nas relações sociais. Assim, a única distinção da educação empreendedora é que para os adultos será necessário libertar o espírito empreendedor ao passo que para crianças faz-se necessário impedir o aprisionamento.

Desta forma, afirma uma identidade empreendedora e busca legitimá-la como uma categoria biológica, essencial ao ser humano, - algo que compõe o nosso DNA e que o processo de escolarização em conjunto com a sociedade trataria de aprisionar e necessitaria, portanto, ser liberta. Assim, ao que parece, a Pedagogia empreendedora apresenta-se como

²⁷ A matriz curricular baseia-se na noção de competências, um termo bastante utilizado nos currículos atualmente e que será analisado com maiores detalhes na seção 4.3.

libertária, direcionando os sujeitos em busca de sua essência empreendedora corrompida pelas relações sociais e até mesmo pelo processo de escolarização. Entretanto, como nos ensina Stuart Hall (2007), na conjuntura social atual e com base nas perspectivas pós-modernas não faz sentido falar em sujeito com uma identidade essencialista e unificada. Nesse sentido, partindo de uma definição não-essencialista, Kathryn Woodward (2007) compreende que “a identidade é relacional [...] depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade” (p. 9).

Para Tomaz Silva (2007), o sistema de ensino e, conseqüentemente, o currículo são considerados centrais no processo de produção de identidades, entretanto, para o autor, em vez de fixar determinada identidade, os currículos escolares deveriam oferecer oportunidades para o questionamento “dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (p. 92).

3.2 Terceirização das políticas educacionais

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. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Em entrevista concedida recentemente a Sanny Rosa (2013), Stephen Ball ressalta que em suas últimas publicações buscou compreender a emergência de novos espaços e formas de governança do setor privado na educação pública. Analisando o caso específico do Reino Unido, destaca que o Estado se transformou em uma espécie de “parteiro de mercados”, isto é, favorece o desenvolvimento de atividades lucrativas na execução e gestão de serviços públicos pelo setor privado. Embora as políticas educacionais estejam sujeitas ao contexto específico e particular de cada localidade, Stephen Ball destaca que essa ideologia neoliberal tem se dado em termos globais e se encontra presente em diversos países e regiões do mundo, inclusive do mundo oriental. Essa lógica de participação de fornecedores privados na educação pública parece ter sido adotada pela rede municipal de Sorocaba. Desse modo, farei uma tentativa de apontar como se dá essa articulação cartografando algumas ações políticas desta rede de ensino.

A Secretaria da Educação de Sorocaba se notabiliza pela quantidade de projetos educacionais que veicula em sua rede de ensino, alguns deles supracitados na seção anterior. De maneira geral, esses projetos são implementados com auxílio do terceiro setor como, por exemplo, a assessoria do Instituto Paulo Freire²⁸ para a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), e a assessoria do Instituto Paradigma²⁹ para a elaboração da matriz curricular e do Centro de Referência em Educação³⁰. Além dos projetos educacionais, observa-se a influência da iniciativa privada também na formação continuada dos professores da rede municipal, dentre elas a formação em educação inclusiva oferecida aos professores e gestores pelo Instituto Paradigma e a formação em esporte educacional oferecida aos professores de Educação Física pelo Instituto Esporte e Educação (IEE).

De acordo com Andressa Alves e Maria Fernandes (2013), as influências do terceiro setor nas políticas educacionais brasileiras são associadas às transformações no setor econômico, político e social que impulsionaram a reforma do Estado a partir da década de 1990. Em especial, destaca-se a abertura no campo normativo-legal proporcionada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que define algumas estratégias de “privatização, descentralização e publicização (público não-estatal), tomando como um dos mecanismos de atuação a efetivação das parcerias entre o terceiro setor e os sistemas públicos de ensino” (PERONI et al., 2009, p. 774), além da LDB de 1996, que estabelece novas responsabilidades para a gestão e financiamento dos sistemas de ensino, reduzindo as ações do Estado e favorecendo ações da iniciativa privada (ALVES e FERNANDES, 2013; HILSDORF, 2003).

Esse contexto reformista propiciou as condições para a instauração de diversos mecanismos de apoio a sociedade civil como o terceiro setor que engloba entidades não governamentais de caráter público/privada que

²⁸ O Instituto Paulo Freire é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 01 de setembro de 1992. Desenvolve projetos de assessoria, consultoria, pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada. Informações disponíveis em: <http://www.paulofreire.org/>

²⁹ O Instituto Paradigma é uma Organização Social de Interesse Público (OSIP), dedicada a desenvolver e implementar projetos com foco na inclusão social de pessoas em situação de exclusão (pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem) no mercado de trabalho e na educação. Informações disponíveis em: <http://www.institutoparadigma.org.br/>

³⁰ O Centro de Referência em Educação, organismo da Secretaria da Educação de Sorocaba, visa promover e garantir o princípio de qualidade de ensino para todos, com foco no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais. No local, um grupo de profissionais – pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais – vai atuar em parceria com os educadores (professores, diretores, coordenadores e supervisores). A intenção é a de assegurar o cumprimento do maior objetivo do Centro de Referência: educação de qualidade para todos os alunos. Informações disponíveis no portal da internet da Secretaria da Educação de Sorocaba: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/>

interferem na estrutura das instituições públicas como as educacionais que efetivam o que é chamado ideologicamente de parceria, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, decorrentes da intensa participação do setor privado na definição das diretrizes das políticas educativas. Nesse cenário, a gestão democrática da educação garantida pela Constituição Federal de 1988, em razão da redefinição do papel do Estado é substituída pela gestão gerencial da educação com vistas à modernização da gestão da escola pública, que propõe uma gestão eficiente e eficaz, transferindo para a sociedade civil a responsabilidade pela execução destas políticas sociais (ALVES e FERNANDES, 2013, p. 14).

Na acepção de Vera Peroni et al. (2009), o terceiro setor ou terceira via³¹ tem em comum com as teorias neoliberais a responsabilização do Estado pela crise econômica, embora proponham estratégias distintas para a superação da crise. O neoliberalismo propõe um Estado mínimo e privatização enquanto a terceira via propõe uma reforma do Estado e parceria com o terceiro setor. Entretanto, ambas compreendem que o Estado não deve ser o responsável pelas políticas sociais; o neoliberalismo defende a execução dessas políticas pelo mercado, enquanto a terceira via pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

Embora a terceira via se coloque como democrática e uma alternativa ao neoliberalismo, possui o mesmo diagnóstico a respeito do Estado que as teorias neoliberais reduzindo, assim, o papel do Estado e gerindo as políticas sociais em acordo com a lógica de mercado (PERONI et al., 2009). As ações do IEE, descritas a seguir, parecem exemplificar a influência do terceiro setor nas políticas educacionais da Secretaria da Educação de Sorocaba.

A opção pela descrição desse projeto em específico se dá pela minha participação como cursista na formação continuada oferecida aos professores de Educação Física da rede pública municipal e estadual de Sorocaba nos anos de 2008 e 2009, promovida pela Prefeitura de Sorocaba e coordenada pelo IEE. Além disso, compreendo que os pressupostos teóricos veiculados na formação continuada serviram de base para a construção de um currículo de Educação Física não oficial elaborado por um professor formador em 2008 e ainda um currículo elaborado por um grupo de professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba em 2010, que será descrito na seção seguinte, de maneira que considero essas informações relevantes para a pesquisa.

³¹ De acordo com Anthony Giddens (2001, apud PERONI et al., 2009), terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. Complementando, o autor destaca que terceira via se trata do modo como as políticas de centro-esquerda têm respondido as mudanças na sociedade global, ora assumindo posições mais à esquerda, se aproximando da antiga social democracia, ora mais à direita, se aproximando das propostas neoliberais.

O IEE³² foi criado em março de 2001 e possui como presidente a ex-jogadora de voleibol Ana Moser. É uma organização civil de interesse público e beneficia-se de recursos da Lei de incentivo ao Esporte³³, além de outros recursos públicos (prefeituras da cidade de Itatiba-SP, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ) e privados (bancos Itaú, Votorantim e Daycoval, instituto Votorantim, instituto Pepsico, Vale, Vivo, Voith, entre outros). Possui como objetivo desenvolver a cultura esportiva em comunidades de baixa renda a partir da Educação Física e dos valores físicos, morais e éticos do esporte educacional e coordena uma série de núcleos esportivos para atendimento de crianças e adolescentes em parceria com diversas entidades.

Também atua na formação continuada em serviço de professores das redes públicas de ensino a partir da aplicação de uma metodologia denominada esporte educacional. A justificativa para essa formação, de acordo com o IEE, se dá pelo fato de grande número de municípios do Brasil não terem acesso aos métodos e estratégias para implementar a Educação Física e o esporte de qualidade para suas populações. O objetivo, portanto, é fortalecer a área da Educação Física e esporte nas redes municipais de ensino, qualificando professores e gestores e contribuindo para a melhoria do funcionamento das escolas e impactando na melhoria do rendimento escolar dos alunos. Dessa forma, o IEE desqualifica os professores e sua proposta parece ter um caráter salvacionista, pois se posiciona como um método definitivo que dará conta das mazelas da Educação Física e do esporte nas redes de ensino.

Para adentrar as redes de ensino, o IEE se vale da visibilidade de sua presidente e ex-atleta de voleibol e comercializa junto às prefeituras um pacote de serviços (metodologia, kits esportivos com a logomarca dos patrocinadores, camisetas, shorts, agasalhos, mochilas para identificar os alunos e professores que participam do projeto). O IEE realiza ainda outros projetos e em seu portal da internet destaca o projeto Caravana do Esporte, uma aliança com a ESPN Brasil³⁴ e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Esse projeto consiste no atendimento de crianças e adolescentes de alguns municípios por meio de um evento esportivo educacional, formação de professores e educadores locais em Esporte Educacional e

³² Informações disponíveis no portal da internet: <http://www.esporteeducacao.org.br>

³³ A Lei de Incentivo ao Esporte estimula pessoas e empresas a patrocinar e fazer doações para projetos esportivos e paradesportivos, em troca de incentivos fiscais. As entidades interessadas em receber recursos da Lei de incentivo ao Esporte devem apresentar os projetos à comissão técnica do programa, composta por representantes do Ministério do Esporte e Conselho Nacional do Esporte. Para maiores informações, ver a cartilha da Lei de incentivo ao Esporte, disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/leiIncentivoEsporte/cartilhaGrafica.jsp>

³⁴ A ESPN/Brasil é uma rede de TV por assinatura dedicada à transmissão dos principais eventos esportivos do mundo e produção de programas esportivos. Informações disponíveis no portal da internet: <http://www.espn.com.br>

pela articulação política para a continuidade local através do envolvimento da comunidade e do poder público na construção de planos estratégicos.

Os municípios atendidos são indicados pelo Unicef, que considera alguns índices para a escolha, como o baixo IDH – índice de desenvolvimento humano e baixo IDI – índice de desenvolvimento da infância. A metodologia é aplicada e coordenada pelo IEE, e a ESPN Brasil transforma as visitas às cidades em documentários jornalísticos com duração de 1 hora, veiculados mensalmente na grade de programação da emissora de TV.

Como os locais visitados em geral são precários e, por vezes, alguns atletas e ex-atletas são convidados a participar da Caravana do Esporte, a retórica alusiva à melhora de vida das pessoas através do esporte e a detecção de talentos esportivos é frequente, de modo que o programa de TV acaba tendo certo apelo comercial e os discursos referentes à responsabilidade social das empresas patrocinadoras entram em cena. No entanto, desconsidera-se toda a complexidade social e acredita-se que o oferecimento de uma formação de curta duração³⁵ aos professores e voluntários locais aliado à entrega de kits esportivos será suficiente para sanar os problemas da comunidade visitada.

O IEE inicia suas atividades na rede municipal de Sorocaba no ano de 2006, ofertando um curso de formação em esporte educacional, denominado programa método, focado no aprendizado do voleibol, que capacita inicialmente 120 professores de Educação Física da rede pública municipal e estadual de Sorocaba. Nos anos seguintes, capacitaram mais 120 professores e inseriram-se nas atividades pedagógicas de maneira mais ampla, através de núcleos esportivos em 20 escolas municipais e estaduais de Sorocaba, além de disseminarem suas concepções teóricas em horários de trabalho pedagógico coletivo dos professores de Educação Física responsáveis pelos núcleos esportivos.

As atividades não se limitaram apenas ao ensino do voleibol, como ocorreu no primeiro ano de atuação, no entanto, a proposta do IEE continuou sendo prioritariamente voltada à aprendizagem de atividades esportivas, através de conceitos da teoria psicomotora³⁶ e de noções de higiene e saúde, em acordo com os preceitos da teoria curricular da educação para saúde, relegando ainda a um segundo plano ou mesmo excluindo outras manifestações da

³⁵ Trata-se de uma formação de 40 horas, durante o período de uma semana, sempre com a orientação da equipe da Caravana do Esporte e Instituto Esporte e Educação, que promovem dinâmicas e encontros para a discussão da metodologia aplicada, a fim de que os próprios professores continuem com o projeto após a implantação.

³⁶ As teorias curriculares de Educação Física são descritas mais detalhadamente no capítulo 1.2 Teorias do currículo de Educação Física.

cultura corporal³⁷. Nessa configuração, é possível ainda visualizar objetivos em consonância com um currículo esportivo, pois além da prioridade ao ensino de modalidades esportivas, ressalta que a criação de ambientes de prática esportiva nos municípios ampliará a participação dos jovens, gerando a organização de um maior número de equipes competitivas e campeonatos, desenvolvendo e fortalecendo a cultura esportiva nos municípios. Essas teorias curriculares mencionadas acima são consideradas acríicas, pois são pautadas na meritocracia e se baseiam no desempenho e aquisição de habilidades, promovendo uma prática pedagógica preconceituosa, marcando o diferente e legitimando uma única identidade como a ideal (NEIRA e NUNES, 2009).

Na formação continuada oferecida pelo IEE, observo também conexões com ideais empreendedores, já que um dos módulos da formação consistia na elaboração de projetos esportivos pelos cursistas, simulando todos os custos de operacionalização para posterior oferta do projeto ao setor público ou privado. Essa propagação de ideais empreendedores pelo IEE corroboram as reflexões de Vera Peroni et al. (2009). Na acepção das autoras, a terceira via objetiva reduzir o papel do Estado, repassando as atribuições das políticas públicas a determinada parte da sociedade, mais especificamente, “a parcela bem sucedida no mercado, uma vez que defende o fato de o Estado incentivá-la para que assuma as políticas sociais, por meio do empreendedorismo” (p. 766). Complementando, destacam que no campo educacional a parceria público-privada inverte a lógica da gestão democrática para uma gestão gerencial. Como resultado, “o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico” (p. 774).

Nessa configuração, nos momentos de atividades formativas promovidas pelo IEE, quando surgia o questionamento a respeito da relevância do aprendizado para os cursistas, em sua maioria funcionários públicos, da elaboração de projetos esportivos, simulando custos de operação e estratégias de oferta ao setor público e privado, a resposta de um dos formadores é memorável: “professor de Educação Física ganhar dinheiro não é pecado, gente!”.

Após alguns anos oferecendo formação continuada aos professores de Educação Física e implementando sua metodologia, de acordo com a professora Milena, se encerra no ano de 2011 o contrato e o IEE finaliza suas atividades junto a Secretaria da Educação de Sorocaba.

³⁷ Adotei o conceito de cultura corporal proposto por Marcos Neira e Mario Nunes (2006), tratado como uma parcela da cultura mais ampla, sendo o conjunto das manifestações corporais historicamente criadas e difundidas, com possibilidades de tematização para significação e ressignificação nos ambientes de aprendizado.

3.3 O percurso inicial da construção curricular

O objetivo das próximas seções é trazer à tona algumas discussões a respeito da elaboração do documento curricular de Educação Física, não para decifrar as verdades, mas para melhor compreender como foram criadas. Repetindo o que escreveu Veiga-Neto (2006): “Se por um lado não há o que desvelar – pois nada está escondido –, por outro lado tudo está aí para ser problematizado, (hiper)criticado, colocado sob suspeita e modificado...” (p. 88).

A partir de 2007, a Secretaria da Educação da rede municipal de Sorocaba inicia algumas discussões a respeito da construção de um currículo para suas escolas em todas as etapas e modalidades da educação básica (SOROCABA, 2012). Em 2009, essas discussões a respeito da necessidade da implantação de uma nova matriz curricular ganham mais força. Atento a essas discussões, o IEE se oferece para a sistematização e elaboração do currículo de Educação Física. Em resposta, a Secretaria da Educação solicitou um documento curricular para análise, no entanto, de acordo com o relato da professora Milena, os coordenadores do IEE reivindicaram que a elaboração do currículo contasse com a colaboração dos professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, isto é, uma construção democrática.

Esse modelo de elaboração não foi aceito pela Secretaria da Educação. Além disso, na sequência das discussões, outro entrave que surgiu foi o questionamento da Secretaria da Educação a respeito da elaboração apenas do currículo de Educação Física pelo Instituto Esporte e Educação, pois a intenção seria a implementação de um currículo de todas as disciplinas e níveis de ensino a ser elaborado com o auxílio de uma única prestadora de serviços. Diante dessa situação, o Instituto Esporte e Educação não visualizou possibilidades de contribuir para a elaboração do currículo (PROFESSORA MILENA, 2012).

No entanto, de acordo com o relato da professora Ana, no ano seguinte a solicitação do IEE para a elaboração do currículo de Educação Física, possivelmente por uma imposição legal, a Secretaria da Educação percebeu a necessidade de ter um documento curricular de Educação Física, haja vista que as demais disciplinas curriculares possuíam um documento curricular que servia de referência:

Em 2010, eles [Secretaria da Educação] fizeram uma convocação de meio período, conversaram com a gente aproximadamente uma hora e deixaram umas três horas para discutirmos e elaborarmos um currículo. Eles disseram, façam um currículo! Nós dissemos, não gente, não é assim que faz! Começamos a argumentar e dizer que não poderia ser feito dessa maneira,

tínhamos que ter um tempo para fazer. Em três horas não vamos fazer, isso tem que ser discutido, ser bem elaborado. Então eles deram um prazo de uns três meses (PROFESSORA ANA, 2012).

Diante desse posicionamento, um grupo de professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, dentre eles alguns que participavam das formações do IEE, decidem elaborar o currículo de Educação Física. Os professores iniciam um grupo de estudos, com reuniões semanais para debater a elaboração do currículo, entre outros assuntos de interesse do grupo de professores. Anteriormente à elaboração desse currículo de Educação Física, a referência curricular da disciplina baseava-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física³⁸, entretanto, quando questionados, os professores de Educação Física entrevistados desconheciam que os PCN de Educação Física serviam como referência para orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba.

Esses professores relataram ainda que no ano de 2008 tiveram uma reunião para apreciação de outro documento curricular não oficial, denominado de currículo mínimo, elaborado por um professor formador da rede municipal. Esse primeiro currículo não possuiu muita repercussão na prática pedagógica, na ótica dos entrevistados, devido ao pouco tempo dedicado para discussão da proposta³⁹.

Questionei os entrevistados sobre os motivos que levaram a Secretaria da Educação a solicitar um novo currículo de Educação Física, desconsiderando o documento curricular elaborado anteriormente pelo professor formador. De acordo com o professor Roberto, o professor formador elaborou o documento por conta própria e, possivelmente, a Secretaria da Educação nem tinha conhecimento do documento curricular. O professor entrevistado relata ainda como foi à solicitação da Secretaria de Educação para a elaboração do currículo:

No início do ano de 2010, em uma reunião de capacitação alguns de nossos colegas foram chamados às pressas para apresentar alguma prática [pedagógica] do ano anterior, o que levou algumas horas. Ao final destas, às 10:45h, os coordenadores da Secretaria da Educação nos deram a incumbência de elaborar o currículo do ensino infantil, fundamental I e II e médio até o final deste encontro, ou seja, às 11:30h. É claro que nos recusamos e propomos que um grupo de professores da rede se reunissem com esta tarefa, o que foi feito todas as semanas, no início voluntariamente e depois com desconto em HTPC's. Elaboramos o currículo do infantil e disponibilizamos para todos [os professores de Educação Física] a fim de

³⁸ Informações disponíveis no portal da internet da Secretaria da Educação de Sorocaba: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br>

³⁹ O documento curricular foi cedido pela professora Ana.

analisarem também. Neste momento veio um “puxão de orelha” da Secretaria da Educação dizendo que só eles poderiam enviar [o currículo] para os demais professores, o que não fizeram até hoje. Terminamos o [currículo] de ensino fundamental I e II, e quando quisemos terminar o [do ensino] médio não nos deixaram, dizendo que iria ser feito por outros professores em conjunto com outras matérias, o que também não foi feito. Ao término de nosso currículo, ficou acertado que iriam enviar para todos e depois ter uma assembleia para ser validado por todos, o que não foi feito até hoje. Cobramos sempre este posicionamento e nos foi dito em um e-mail que poderíamos utilizar este currículo até ser validado (PROFESSOR ROBERTO, 2012).

O professor Roberto destaca ainda que após a conclusão do documento curricular, também denominado de currículo mínimo,⁴⁰ o mesmo foi enviado para análise da Secretaria da Educação. Entretanto, os professores que elaboraram o documento não obtiveram nenhum retorno. Paralelamente às discussões a respeito da elaboração do currículo de Educação Física, os professores tomam conhecimento que a Secretaria da Educação de Sorocaba definiu a assessoria do Instituto Paradigma para a elaboração de sua matriz curricular do ensino infantil, fundamental e médio.

De acordo com o orientador pedagógico Francisco, após a definição da assessoria do Instituto Paradigma, a Secretaria da Educação enviou os documentos curriculares das disciplinas que compõem sua grade curricular para análise do Instituto Paradigma. Daí a necessidade de elaboração de um currículo de Educação Física, já que a disciplina até o momento não contava com um documento curricular que servia de referência, apesar do currículo de Educação Física elaborado em 2008. Para o orientador pedagógico, a não utilização do documento curricular de Educação Física elaborado em 2008 pelo professor formador se tratou de uma estratégia da Secretaria da Educação:

A Secretaria da Educação solicitou aos professores que fizessem um currículo porque já estava acertada a contratação do Instituto Paradigma para elaboração da matriz curricular. Todas as demais disciplinas já tinham algum documento curricular ou material didático que servia de suporte, dessa forma, queriam um documento construído coletivamente só para dizer posteriormente que se baseou nesse documento democrático para construir o novo currículo (ORIENTADOR PEDAGÓGICO FRANCISCO, 2012).

⁴⁰ De acordo com o professor Roberto, participante da elaboração curricular, o currículo é considerado um currículo mínimo, pois se preocupa basicamente com as questões da prática pedagógica, ou seja, com os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, em detrimento de questões conceituais, como citações de teóricos para justificar as escolhas pedagógicas, comum em documentos curriculares. Destaca também que é um currículo aberto a novas considerações.

O Instituto Paradigma⁴¹ é uma Organização Social de Interesse Público (OSCIP), dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. Presta serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor, gerenciados com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais. Desde o início de 2007, o Instituto Paradigma vem contribuindo para a implantação da política pública de educação inclusiva no município de Sorocaba, através de algumas ações como, por exemplo, o planejamento estratégico e implantação do Centro de Referência em Educação da Secretaria de Educação, além da seleção, formação e assessoria técnica para a equipe multidisciplinar de profissionais do Centro de Referência em Educação.

De acordo com as informações disponíveis no portal da internet da Secretaria da Educação, o objetivo desse assessoramento é atender as demandas das unidades de ensino e dos professores da rede em relação a todos os alunos; promovendo a equiparação de oportunidades de participação na rotina escolar em todas as modalidades de ensino; assessoria técnica a equipe gestora da Secretaria de Educação e do Centro de Referência em Educação para a integração das ações técnico-pedagógicas e gerenciais propostas no projeto político pedagógico; criação dos indicadores de gestão e avaliação deste processo; assessoria técnica na implantação das salas de atendimento educacional especializado; gestão das parcerias locais para a ampliação do atendimento dos alunos em suas demandas complementares ao processo de ensino-aprendizagem.

Semelhante ao IEE, o Instituto Paradigma obtém recursos de instituições de ensino público e privado, programas de governo, prefeituras e organizações do terceiro setor. Causa estranheza ainda a contratação do Instituto Paradigma para a elaboração da matriz curricular de Sorocaba, pois apesar de assessorar a Secretaria da Educação de Sorocaba desde 2007, o foco do instituto é a assessoria técnica em educação inclusiva e em seu portal da internet observa-se a ausência de qualquer alusão à assessoria de matriz curricular da rede de ensino de Sorocaba ou mesmo de outras redes de ensino.

Alguns educadores entrevistados, além de se posicionarem contrários às políticas educacionais da Secretaria da Educação, em parte assessoradas pelo Instituto Paradigma, destacam o alto custo desse assessoramento:

⁴¹ Informações disponíveis no portal da internet do instituto Paradigma: <http://www.institutoparadigma.org.br/>

Eu não quis fazer parte do grupo [que elaborou o currículo em 2010] porque sinceramente não concordo em trabalhar sem remuneração. A prefeitura pagou para esse Instituto Paradigma, que elaborou o currículo das demais disciplinas um valor que não deve ter sido baixo, eu não vou fazer trabalho voluntário para a Prefeitura. Em conversa com uma colega de trabalho, que foi minha orientadora na graduação, ela me disse que essa assessoria deve ter custado milhões. Então foi por esse motivo que eu me recusei a fazer parte desse grupo, porque eles se reuniam fora de horário de trabalho, eles trocavam por horário de HTPC, que é duas horas aula, e eles passavam muito além disso nas discussões para elaboração do currículo (PROFESSOR ANA, 2012).

Após as informações concedidas nas entrevistas pela professora Ana e pelo orientador pedagógico Francisco a respeito do Instituto Paradigma, decidi buscar mais informações a respeito do assessoramento que o Instituto Paradigma oferece a Secretaria da Educação de Sorocaba. Em um dos processos de licitação publicado no Diário Oficial, observo o custo elevado desse assessoramento, conforme indicou a professora Ana:

Contratante: Prefeitura do Município de Sorocaba. Contratada: Instituto Paradigma. Em Exame: Dispensa de Licitação nº3149/10. Contrato Processo CPL nº 4086/2010, assinado em 29/03/2011. Objeto: Assessorar a Secretaria da Educação do Município de Sorocaba na revisão técnica, estrutural e implantação da matriz de avaliação da rede municipal da Educação de Sorocaba em todas as modalidades de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Valor: R\$ 2.386.305,47. Prazo: 12 meses.⁴²

3.4 E aí, cadê o currículo de Educação Física?⁴³

Nessa seção, recorri aos discursos de alguns educadores participantes da construção curricular como uma estratégia, confrontando-os com a discursividade oficial presente no documento curricular de Educação Física. Embora desde 2007 se cogite a possibilidade de implantação curricular, inicia-se de fato em 2011 a elaboração da nova matriz curricular da

⁴² Informações disponíveis no jornal impresso do Diário Oficial Poder Legislativo, São Paulo, p. 22, 121 (191), 08 out. 2011. Também disponível no portal da internet do Diário Oficial: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2011/legislativo/08/08/pag_0022_3F57S9607U0H3e5KKB39L77UUL1.pdf&pagina=22&data=08/10/2011&caderno=Legislativo&paginaordenacao=100022. Acesso em: 20/12/2012.

⁴³ A escolha do título dessa seção foi inspirada num e-mail enviado por um professor da rede municipal para o pesquisador e para os demais professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba. O questionamento diz respeito a não inclusão da disciplina Educação Física na versão preliminar em CD da Matriz Curricular da Secretaria da Educação de Sorocaba, enviada as escolas da rede municipal em 2012.

Secretaria da Educação. A elaboração dos documentos curriculares possui assessoria do instituto Paradigma, sob coordenação técnica da professora Guiomar Namó de Mello.

Além da carreira como professora de ensino superior, Guiomar Namó de Mello⁴⁴ elegeu-se deputada estadual em 1986 e em 1988, e contribuiu com seu mandato para a formação do partido político PSDB. Foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no estado de Minas Gerais. Desde 1997 exerce a direção editorial da revista Nova Escola e de outras publicações especializadas como a revista *Ofício de Professor*. Também em 1997 foi nomeada para o cargo de conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica. No Conselho Nacional de Educação, entre outras atividades, foi relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Também é diretora da Escola Brasileira de Professores (EBRAP), uma empresa que presta consultorias para formação inicial de professores em nível superior, presenciais e a distância. Dentre os projetos educacionais que a empresa presta consultoria estão: produção de material para cursos de formação de professores da educação básica que atuam no Grupo Pitágoras; elaboração do projeto para residência escolar de professores admitidos por concurso para a Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro; reelaboração da proposta curricular do ensino fundamental e médio e formulação da política de educação profissional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entre outros. No que pese não ser o objetivo *stricto* desta investigação, ressalto que diversas pesquisas⁴⁵ visualizam as conexões dos projetos (Banco Mundial) e documentos curriculares (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) com pressupostos neoliberais, o que indica que a atuação da professora Guiomar Namó de Mello associa-se a elaborações curriculares de inspiração neoliberal.

⁴⁴Cito a atuação da educadora devido à participação em diversas políticas curriculares de âmbito federal e estadual. A professora Guiomar Namó de Mello disponibiliza em seu portal da internet algumas diretrizes curriculares que assessorou; alguns de seus textos acadêmicos e de outros teóricos, além de destacar em um *link* intitulado *Uma vida de educadora* sua trajetória profissional: <http://www.namodemello.com.br/>

⁴⁵ Ver, por exemplo: Sabrina Moehlecke (2012); Maria Bueno (2000); Acácia Kuenzer (1997); Gaudêncio Frigotto (2011); Helena Freitas (2002); Tomaz Silva (2002).

Quando questionado a respeito do assessoramento do Instituto Paradigma para a elaboração da matriz curricular, sob a coordenação da professora Guiomar Namó de Mello, o orientador pedagógico entrevistado foi taxativo:

Esse Instituto Paradigma, que já está aqui [na Secretaria da Educação] há um bom tempo, é apenas mais um dentre as diversas políticas neoliberais da Secretaria, assim como a Pedagogia empreendedora e digo mais, até o Instituto Paulo Freire... é tudo farinha do mesmo saco. Só para você entender, ela [Guiomar Namó de Mello] é oriunda do Fernando Henrique Cardoso, já foi deputada pelo PSDB e coordena a revista Nova Escola! (ORIENTADOR PEDAGÓGICO FRANCISCO, 2012).

O orientador pedagógico Francisco destaca ainda que, no ano de 2012 os diretores e orientadores pedagógicos da Secretaria da Educação iniciam um processo de formação sobre a nova matriz curricular, a cargo da equipe do Instituto Paradigma e com o acompanhamento dos supervisores de ensino da Secretaria da Educação. Nas reuniões a respeito da nova matriz curricular, fica evidente o descontentamento dos diretores de escola, pois, apesar da convocação para discussão sugerir um processo democrático, o currículo já está formatado, dessa forma, a atuação dos mesmos se resume na mera apreciação dos documentos curriculares.

Diante dos questionamentos, os diretores deixam de ser convocados e passam a ser apenas convidados a participar das reuniões. A convocação, isto é, a obrigatoriedade permanece apenas aos orientadores pedagógicos⁴⁶.

Uma informação relevante relatada pelo orientador pedagógico Francisco diz respeito ao tratamento dado ao currículo de Educação Física. Num dos encontros de formação curricular, tratou-se da área de Códigos e suas Linguagens, da qual está inclusa a disciplina de Educação Física, além das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes. No entanto, nesse encontro, discutiram-se apenas questões referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes, quanto à Educação Física, quando consultado a respeito, o coordenador do Instituto Paradigma encarregado pela formação curricular se deteve apenas em dizer que ficaria para um momento posterior, em outro encontro de formação, o que acabou não ocorrendo.

Confirmando o relato da entrevista, em abril de 2012 os orientadores pedagógicos participantes das reuniões e as escolas da rede municipal de Sorocaba receberam uma versão

⁴⁶ Comunicado da Secretaria da Educação 007-2012 (anexo A), enviado por e-mail as escolas da rede municipal, cedido pelo orientador pedagógico Francisco.

preliminar em *CD*⁴⁷ da matriz curricular da Secretaria da Educação de Sorocaba. O currículo de cada disciplina contém em comum um texto de abertura, apresentando a organização curricular, os marcos pedagógicos e as propostas didáticas. Nessa versão preliminar, a única disciplina não contemplada é a Educação Física.

De acordo com a professora Ana, “esses currículos das diversas disciplinas foram enviados às escolas para serem analisados, como o de Educação Física não chegou, minha orientadora pedagógica solicitou que analisássemos a parte em comum dos currículos”.

Conforme relata o professor Roberto, esse ocorrido gerou descontentamento entre os professores de Educação Física da rede municipal, que se articularam reivindicando uma reunião com a Secretaria da Educação para prestar esclarecimentos. No entanto, ainda no mês de abril de 2012, os professores de Educação Física da rede municipal foram convocados para uma reunião a respeito da realização do programa Escola Saudável nas aulas de Educação Física.

O programa Escola Saudável visa à promoção da saúde e prevenção de doenças dos alunos da rede municipal. Em fevereiro de 2012, ganha destaque no Jornal Cruzeiro do Sul, um jornal de grande circulação na cidade de Sorocaba e região, uma reportagem a respeito da cooperação técnica entre a Prefeitura de Sorocaba e a Unicamp, que deve reforçar a assistência ao desenvolvimento dos alunos da rede municipal e auxiliar na execução de políticas públicas voltadas à saúde escolar⁴⁸. As crianças do ensino fundamental da rede municipal de Sorocaba de 6 a 10 anos, serão acompanhadas por meio do Programa Escola Saudável⁴⁹. A implementação do projeto surgiu a partir de uma avaliação do estado nutricional dos alunos e envolverá mais de 35 mil alunos, além de docentes e pais.

Os dados coletados no programa Escola Saudável serão utilizados na pesquisa de doutorado do pesquisador e Secretário de Esportes da Prefeitura de Sorocaba no período de 2009 a 2012, Claudio Bacci, pelo Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. O projeto, que está em andamento, iniciou-se em meados de 2012, por

⁴⁷ A versão preliminar da matriz curricular foi cedida ao pesquisador pelo orientador pedagógico Francisco.

⁴⁸ Portal da internet do Jornal Cruzeiro do Sul: <http://www.cruzeirodosul.inf.br/acessarmateria.jsf?id=367840> e jornal impresso: Silvério, T. Nas Cantinas Escolares: Alunos da rede pública terão lanches saudáveis. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, p. 6A, 26 fev. 2012.

⁴⁹ O Programa Escola Saudável tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das potencialidades físicas, psíquicas, cognitivas e sociais dos escolares, professores e pessoas que se relacionam com a comunidade escolar através de ações pedagógicas, de prevenção de doenças e promoção de saúde. A missão da escola saudável é desenvolver ações de promoção de saúde e prevenção de doenças para a comunidade escolar de Sorocaba, orientando e incentivando hábitos saudáveis, melhorando a qualidade de vida da população para se tornarem cidadãos plenos. Informações disponíveis no portal da internet: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/>

meio de palestras a diretores, professores de Educação Física e professores das demais disciplinas.

A iniciativa conta com o apoio das Secretarias da Educação, da Saúde e, obviamente, da Secretaria de Esportes –, onde o pesquisador se valeu de sua posição política para ofertar o projeto, que deve durar em torno de dois anos. O objetivo é avaliar, prevenir, acompanhar e, se diagnosticado sobrepeso e obesidade, ajudar no controle ou encaminhar para o setor da saúde. Para isso deve ser resgatado o “velho hábito”⁵⁰ de pesar e medir a altura dos alunos durante as aulas de Educação Física, de forma que as escolas contarão com equipamentos de avaliação como estadiômetro, balança e fita métrica. As atividades físicas e nutricionais serão avaliadas tanto no âmbito escolar quanto em casa, com questionários também para os pais.

Carmen Soares (2008) destaca que embora as ações de pesar e medir as crianças sejam constitutivas das pedagogias higienistas a partir do final do século XIX, na escola contemporânea essas ações são atualizadas pelas transformações científicas e tecnológicas, acrescidas ainda do desejo obsessivo pela saúde:

Medir torna-se, de fato, ação e a intenção primeira para domesticar o corpo e enquadrá-lo em supostas normalidades. Medir o peso, a força, a resistência, a velocidade, a flexibilidade, e, hoje mais intensivamente, medir os índices de massa corporal (imc); o quanto de massa magra (massa muscular), o quanto de gordura um corpo deve conter; medir, trazer à luz um dado matemático que permite conhecer um funcionamento, uma espessura da pele ou músculos, uma impulsão, um batimento cardíaco, um arremesso, um salto ou mesmo uma quantidade de ar que se é capaz de colocar para dentro e para fora do corpo... a capacidade mesma de respirar. Medir ainda o quanto se deve comer de tal ou qual alimento, a quantidade de sal ou de açúcar, de álcool ou de leite que diferentes faixas etárias ou populações devem ou podem consumir (SOARES, 2008, p. 76 – grifos da autora).

Voltando ao programa Escola Saudável, uma informação destacada na reportagem é o fato das crianças da região periférica irem a pé para a escola, como se fosse um privilégio devido ao fato de apresentarem menor índice de obesidade comparada às crianças com maior poder aquisitivo e que frequentam as escolas da região central de Sorocaba. Dessa forma, o enunciado exemplifica o reducionismo característico da abordagem neo-higienista⁵¹ e seu tão

⁵⁰ Na reportagem se destaca o resgate ao hábito de avaliar os alunos. No entanto, considero um “velho hábito” pelo fato dessa avaliação física ter se extinguido há algumas décadas nas aulas de Educação Física da rede estadual de ensino paulista.

⁵¹ As teorias curriculares de Educação Física são descritas mais detalhadamente no capítulo referente as teorias do currículo de Educação Física.

propagado discurso sobre qualidade de vida, por não considerar toda a complexidade social envolvida na questão.

Esse destaque da reportagem a respeito do menor índice de obesidade nas crianças da região periférica, apesar de corroborar alguns estudos (SILVA et al., 2005; FARIAS et al., 2008; RONQUE et al., 2005), vai na direção oposta de uma variedade de outros estudos (PALMA, 2000; GRILLO et al., 2005; PINHEIRO et al., 2004; FEIJÃO et al., 2005), que indicam o baixo estado socioeconômico como um fator influenciador à prevalência de vários problemas relacionados à saúde, incluindo a obesidade. Frente a essas contradições, embora não seja o intento desta pesquisa, acredito que esses resultados arrolados acima podem servir como um pequeno exemplo a respeito da provisoriidade das pesquisas científicas e ainda para questionar sua suposta exatidão.

Como vimos, os objetivos do programa Escola Saudável parecem se vincular a uma biopolítica específica, isto é, o controle do peso e alimentação dos estudantes da rede municipal de Sorocaba. No campo curricular da Educação Física, Marcos Neira e Mario Nunes (2006, 2009) compreendem que os discursos alusivos ao autocuidado com a saúde provenientes da teoria curricular da educação para a saúde, aliados a parcerias de redes de ensino públicas com o setor privado para oferta de programas de atividades físicas e promoção da saúde, são exemplos da atuação neoliberal no contexto escolar. Essa parceria público-privada parece encontrar espaço privilegiado na rede de ensino de Sorocaba, inclusive na propagação do discurso saudável, associado à racionalidade neoliberal.

Corroborando os escritos sobre as conexões da educação com os pressupostos neoliberais, Maria César e André Duarte (2009) apontam que a retórica da educação para a saúde encontra espaço privilegiado nas reformas educacionais da década de 1990, influenciadas pela doutrina neoliberal. Conforme explicam os autores, a difusão desse discurso na escola é “resultado de uma singular equação entre as técnicas de *governamento* estatal” e “técnicas biopolíticas neoliberais orientados pelo mercado econômico, ambos tendo em vista a formação de futuros sujeitos autoempreendedores” (p. 128).

Voltando a introdução do programa Escola Saudável na rede de ensino de Sorocaba, o relato do professor Roberto demonstra insatisfação frente a essa nova atribuição dos professores de Educação Física:

No meio do ano de 2012 fomos convocados [professores de Educação Física] para servir de mão de obra para pesar e medir todas as crianças para um estudo da Unicamp, junto com o doutorado do secretário de esportes (PROFESSOR ROBERTO, 2012).

Nessa convocação relatada pelo professor Roberto, os professores de Educação Física da rede municipal, atentos ao fato do currículo de Educação Física não ter sido contemplado na prévia da matriz curricular, aproveitam a reunião para questionar e solicitar esclarecimentos a respeito do ocorrido, além de solicitar reuniões periódicas com a equipe da Secretaria da Educação. De acordo com a professora Ana, “o pesquisador mal conseguiu falar a respeito do seu projeto, nós dissemos: se não tiver currículo, não vamos pesar e medir as crianças; ele não entendeu nada o que estava acontecendo!”. Complementando esse relato, o professor Roberto destaca:

Nesta reunião todo mundo “chiou” de que não tínhamos resolvidos nossos problemas, nem tínhamos mais convocação nenhuma, a reunião foi adiada e uma reunião posterior com os representantes da Secretaria da Educação foi marcada (PROFESSOR ROBERTO, 2012).

O professor Roberto esclarece que muitos professores de Educação Física ingressantes de concurso público realizado no ano de 2007 relataram que desde o ingresso na rede municipal de Sorocaba não tiveram reuniões com a Secretaria da Educação para tratar de assuntos relacionados ao currículo e a prática pedagógica. Diante da pressão exercida pelos professores, uma representante da área de Gestão Pedagógica da Secretaria da Educação prestou alguns esclarecimentos a respeito do material produzido coletivamente pelos professores de Educação Física em 2010, que foi analisado pela Secretaria da Educação, no entanto, na ótica da representante da área pedagógica, o documento curricular elaborado pelos professores traz divergências com relação aos Parâmetros Curriculares proposto pelo Ministério da Educação (MEC), onde a Educação Física compõe a área de Códigos e Linguagens, daí a sua não utilização como referência para a elaboração de um novo documento curricular de Educação Física.

Após os esclarecimentos a respeito do currículo, a representante da Secretaria da Educação se propôs a marcar uma reunião com representantes dos professores de Educação Física. O grupo elegeu seis professores para tratar de assuntos referentes ao currículo, além de outros assuntos de interesse do grupo de professores em reuniões posteriores. A primeira reunião aconteceu no mês de maio de 2012, com representantes da Secretaria da Educação e dos professores de Educação Física. A esse respeito, o professor Roberto explica:

Os professores de Educação Física questionaram qual a concepção de Educação Física para a Secretaria da Educação e perceberam que os representantes da Secretaria da Educação se enrolaram com a questão.

Foram respostas vagas, sem muita convicção. Citaram o Marco Referencial⁵² e o direito da criança em ter as aulas de Educação Física na escola. Os professores questionaram também qual a avaliação da Secretaria da Educação em relação à última convocação dos Professores de Educação Física. A representante da Secretaria da Educação disse que já imaginava questionamentos a respeito da ausência da disciplina Educação Física na matriz curricular. Disse ainda que tinha conhecimento do currículo construído em 2010, mas não sabia que tinha sido anunciada pela Secretaria da Educação uma plenária para a discussão do mesmo com todos os professores. Afirmou que o currículo de Educação Física não foi inserido na matriz curricular porque não existe no grupo da professora Guiomar Namode Mello, que é a responsável pelo alinhamento do currículo da rede, um especialista da área de Educação Física. Por fim, ressaltou que os currículos das demais disciplinas estão sendo revisados. Nessa reunião, os professores de Educação Física presentes na reunião reivindicaram a construção coletiva do currículo de Educação Física. No entanto, a representante da Secretaria da Educação disse que não seria possível essa construção coletiva (PROFESSOR ROBERTO, 2012).

O professor Roberto destaca ainda que desde 2010 os professores de Educação Física aguardavam por um posicionamento da Secretaria da Educação sobre o currículo, esclarecido somente nesse dia. Diante da recusa da construção coletiva do currículo, foi acordado que um especialista seria contratado e que o currículo seria revisado até julho de 2012 e, posteriormente, seria colocado para análise dos professores de Educação Física para as devidas retificações propostas.

A representante da Secretaria da Educação se comprometeu ainda a enviar uma carta de esclarecimento aos professores de Educação Física com relação ao currículo. De modo contrário a afirmativa da reunião anterior em relação ao não aproveitamento do currículo elaborado pelos professores em 2010, revelou que iria considerar o documento, de modo que a revisão ocorreria somente em sua forma, não em seu conteúdo, validando assim o documento elaborado pelos professores de Educação Física da rede municipal em 2010. Com relação às convocações, enfatizou que não foram apenas os professores de Educação Física que não tiveram convocação, mas todos os demais professores da rede municipal. Quando questionada sobre os motivos, respondeu que a logística para uma convocação é muito difícil e, portanto, deveria ser muito bem fundamentada. Os professores de Educação Física reiteraram que a convocação é um momento de troca importante e que faz muita diferença na prática pedagógica. Ela pareceu compreender e disse que iria rever as convocações ainda para aquele ano.

⁵² O Marco Referencial é o documento que explicita os objetivos políticos e pedagógicos da Secretaria da Educação de Sorocaba, também denominado de Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP).

3.5 O novo currículo é apresentado

A segunda reunião ocorreu no mês de junho de 2012, com todos os professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba. De acordo com a professora Ana, o discurso da reunião anterior se modificou completamente. A representante da Secretaria da Educação informou que não foi possível contratar um especialista, entraram em contato com três especialistas em currículo de Educação Física, mas nenhum deles aceitou elaborar um currículo alinhado a abordagem teórica que permeia os demais currículos da Secretaria da Educação.

Essa foi a desculpa deles [Secretaria da Educação], só que isso [currículo] está sendo elaborado há anos, acho que mais de dois anos. Como que em dois anos eles deixaram a Educação Física de lado? Só que para ser concluído, não pode estar faltando de nenhuma disciplina, e o currículo precisava ser concluído agora. Então o que aconteceu é que os professores cobraram, ficaram em cima, questionamos e eles abriram o jogo e falaram que não tinha ninguém. Mas achamos muito estranho porque dentro da rede têm professores mestres, professores que trabalham em faculdade. Perguntamos por que não aproveitaram os professores da rede. Eles falaram que queriam um texto a nível universitário, não queriam um texto redigido por professores, queriam algo mais elaborado... eles subestimaram nossa inteligência, queriam algo com uma linguagem mais formal e disseram que a gente não ia dar conta (PROFESSORA ANA, 2012).

O relato da professora entrevistada, por um lado, demonstra a insatisfação com a atitude tomada pela Secretaria da Educação em relação à elaboração do currículo, por outro, acaba legitimando um discurso que somente professores com certo nível acadêmico ou que atuam em instituições de ensino superior estariam aptos a tal tarefa.

Essa fala me remete ao pensamento foucaultiano a respeito dos procedimentos de controle do discurso. Michel Foucault (1996), em sua aula inaugural, pronunciada em 1970 no *Collège de France*, elucida que alguns discursos são impenetráveis:

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...] (FOUCAULT, 1996, p. 37).

No campo da educação, o currículo escolar parece constituir esse saber verdadeiro, em que poucos detêm o poder de selecionar as verdades, e aí geralmente não se incluem os professores, encarregados apenas de difundir-las.

Na esteira de Michel Foucault (1996, 2008a), observo uma espécie de propriedade dos discursos sobre a Educação Física; somente alguns têm autoridade sobre o currículo, não são todos que tem a competência de discutir a respeito de seus enunciados, mesmo sendo professores da disciplina. Essa ausência dos professores na construção curricular também é alertada por Torres Santomé (2011), para o autor os modelos de projetos curriculares alijam os professores do processo, já que a elaboração dos mesmos normalmente fica a cargo de editoras de livros didáticos. Como resultado dessa prática, os professores encontram dificuldades em trabalhar com outros conteúdos além dos apresentados nos livros didáticos, tidos como os únicos possíveis. “Não se constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.” (p. 157).

Os professores de Educação Física sugeriram novamente a elaboração do currículo, mesmo que elaborado por alguns professores de Educação Física da rede municipal. Diante das dificuldades da Secretaria da Educação em encontrar um especialista para elaboração do currículo, acabaram aceitando parcialmente a proposta. O currículo⁵³ de Educação Física foi entregue para um único professor de Educação Física da rede municipal com Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano⁵⁴ para alinhamento de escrita, pois, de acordo com a representante da Secretaria da Educação, o conteúdo permaneceria o mesmo. Tal posicionamento chamou a atenção pela incoerência em relação às primeiras reuniões, em que a representante da Secretaria da Educação afirmou que o currículo apresentava divergências em relação à proposta do MEC para a disciplina. Por fim, de acordo com o educador Roberto, os professores de Educação Física simplesmente não obtiveram resposta a respeito das demais reivindicações da primeira reunião. A respeito da elaboração do currículo de Educação Física, a professora Ana esclarece:

Fizeram proposta para um professor de rede e afastaram ele. Esse professor trabalha com ela [diretora de gestão pedagógica da rede municipal, que coordenou as formações curriculares] no ensino superior. Só que eu achei muito injusto, pois, enquanto as outras disciplinas tiveram anos para fazer [o

⁵³ O currículo em questão é o elaborado em 2010 por um grupo de professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba.

⁵⁴ A formação acadêmica do professor que elaborou o currículo de Educação Física está disponível na proposta curricular oficial de Educação Física da Secretaria da Educação de Sorocaba (SOROCABA, 2012, p.156).

currículo], ele teve só alguns meses, eu acho que ele começou em junho para entregar em setembro de 2012, ou seja, menos de quatro meses, um absurdo! E esse professor ainda trabalha em faculdade, mesmo afastando ele de sala de aula, ele tem outros afazeres né! (PROFESSORA ANA, 2012).

Roberto Machado (1998, p. 14), baseando-se nas noções foucaultianas sobre o poder destaca que “o poder não existe”, o que existe são “práticas ou relações de poder”. A partir dos relatos dos entrevistados a respeito da construção do documento curricular de Educação Física, visualizo essa multiplicidade de relações de poder presentes e, como “onde há poder há resistência”, observo também essas resistências, tanto dos professores quanto dos representantes da Secretaria da Educação. O poder, de acordo com Michel Foucault (1998), não é concebido como uma propriedade, como uma coisa que alguns possuem e outros não, nem como originário do Estado. O poder opera e está na multiplicidade da trama social e relacionado ao conhecimento, gerando um poder-saber: “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo as relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 31).

Na construção do currículo de Educação Física, embora os apontamentos iniciais indiquem resistências, nessa disputa de relações de poder, noto que foram os interesses da Secretaria da Educação que acabaram definindo o direcionamento do documento curricular. Valho-me ainda das contribuições de Michel Foucault (1998) ao compreender que não é a repressão que faz com que o poder seja aceito e se mantenha, mas sua positividade, sua produção.

Para exemplificar essa positividade do poder na elaboração do documento curricular, destaco a estratégia discursiva da Secretaria da Educação a respeito da manutenção da estrutura do documento curricular elaborado em 2010 pelo grupo de professores e a escolha de um dos professores de Educação Física para elaboração do documento, que pode ter surtido esse efeito de produtividade do poder, um efeito que Michel Foucault (1998, p. 8) denomina de “economia do poder”, isto é, procedimentos mais eficientes e “menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências”. Em outro estudo (FOUCAULT, 1997b, p. 93), o filósofo esclarece que “[...] a participação dos governados constitui o sistema mais eficaz de economia governamental”.

Voltando ao currículo de Educação Física, conforme relata a professora Ana, “em setembro de 2012 ocorreu a reunião de apresentação do currículo elaborado por um professor de Educação Física da rede municipal”, pois, como já citado anteriormente, o discurso foi de

que não havia um especialista em Educação Física no Instituto Paradigma e a construção curricular coletiva não foi aceita.

Destaco que no final do documento curricular há crédito aos autores com suas respectivas formações acadêmicas⁵⁵ e, com exceção do professor da rede municipal que teve a incumbência de elaborar o currículo, reparo de fato a ausência de um especialista em Educação Física compondo a equipe do Instituto Paradigma. Entretanto, apesar da atribuição a um único professor para elaborar o currículo, recorro às reflexões de Michel Foucault (2009) para declarar que inexistente uma individualidade do autor, ele não é efetivamente o produtor de seus textos, já que se apoia em ditos e escritos de outros autores.

O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição – mesmo quando se trata de um autor conhecido – é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. A incerteza do *opus* (FOUCAULT, 2009, p. 265).

Em outras palavras, não se trata de dizer que o autor desapareceu, entretanto, para o filósofo, em cada época a função-autor se apresentou de forma diversa, sempre fazendo parte de mecanismos de regulação do discurso. Portanto, os discursos são contingentes e refletindo a respeito dos enunciados presentes nos documentos curriculares, é possível compreender que não existe sujeito pedagógico que se encontra fora do discurso pedagógico, mas imerso em regras de formação discursivas historicamente construídas. No capítulo seguinte, em que analiso alguns enunciados que alicerçam os documentos curriculares, desenvolvo essa afirmativa de modo mais aprofundado.

Voltando a atenção para questões referentes à apresentação do currículo, segundo as informações da professora Ana, o mesmo foi distribuído em grupos e cada grupo pegou uma faixa etária que foi distribuída em dois ou três elementos da cultura corporal para análise:

O professor que elaborou o currículo apresentou o documento em data show e cada grupo foi falando os pontos que concordavam ou não, o que achavam coerente que fosse alterado. Eu achei que foi bem positiva essa reunião, o currículo que ele elaborou estava bom, é uma pessoa bem competente, tinha a parte teórica que a Secretaria queria, os conteúdos não tinham nada que a gente já não trabalhe, nada fora do que a gente já faz. Só pontuamos um detalhe ou outro, como as aulas de Educação Física no ensino médio, visto que a rede municipal possui apenas quatro escolas com ensino médio e é apenas uma aula semanal de 45 minutos, e a proposta para essas aulas tinha muito conteúdo teórico. A princípio ele anotou e acatou todas, agora se vai

⁵⁵ O quadro com os especialistas das áreas de conhecimento/disciplinas está no anexo D.

ser incorporado mesmo no currículo é uma surpresa, a gente vai saber em janeiro [de 2013] (PROFESSORA ANA, 2012).

No decorrer da entrevista, solicitei que a professora Ana emitisse sua opinião a respeito do tempo para análise do documento curricular. Respondeu que o tempo foi suficiente, pois, além de receberem o documento com antecedência, no dia da apresentação do documento, os professores foram divididos em grupo, de maneira que cada grupo visualizava os apontamentos dos demais grupos.

Em relação à teoria curricular proposta no documento, acredita que não ficou muito claro, ao menos para ela. A professora destaca que essa dificuldade se dá pelas inúmeras teorias curriculares presentes na Educação Física, o que parece não ocorrer com outras disciplinas curriculares, fato observado nas discussões que participou na escola que leciona a respeito dos currículos das demais disciplinas que compõem a matriz curricular, em conjunto com os demais professores da escola.

Também solicitei ao professor Roberto suas impressões a respeito do novo currículo apresentado: “Tivemos uma reunião para debater este novo currículo, que não tem nada a ver com o nosso [o currículo mínimo elaborado em 2010], é uma cópia de alguns autores”.

Conforme já relatado pela professora Ana, após as análises dos professores, o currículo elaborado em 2012 possivelmente seria reformulado em questões muito pontuais, acrescentando apenas algumas sugestões dos professores participantes da reunião como, por exemplo, menos conteúdos teóricos nas aulas de Educação para o ensino médio.

Todas as disciplinas da matriz curricular passaram por esse processo de análise e foram reformuladas em alguns pontos. Mesmo o [currículo] de Educação Física sendo o último a ser elaborado, ele já está reformulado, antes das demais disciplinas!(PROFESSORA ANA, 2012).

O documento curricular oficial de Educação Física da Secretaria da Educação de Sorocaba é “finalmente”⁵⁶ disponibilizado em formato de texto *Portable Document Format* (PDF) no site da Secretaria da Educação de Sorocaba, no final do mês de dezembro de 2012. Possui um erro⁵⁷ de grafia logo em seu índice – na concepção do componente curricular consta Língua Portuguesa em vez de Educação Física e, conseqüentemente, os demais tópicos do documento a partir da concepção do componente se encontram com a paginação

⁵⁶ Utilizo a expressão “finalmente” pelo fato do documento curricular de Educação Física ter sido o último a ser elaborado e, ao contrário das demais disciplinas, não teve uma versão preliminar disponibilizada.

⁵⁷ Não corrigido no documento disponível *online* até a data de depósito da dissertação.

incorreta⁵⁸. O documento curricular também apresenta um texto de abertura, contendo os marcos pedagógicos e didáticos comuns a todos os cadernos de cada disciplina do currículo. Na introdução do documento curricular, chama a atenção o destaque a participação coletiva das escolas e seus atores na construção do currículo:

Desde 2007 a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba deu início a uma construção participativa do currículo para suas escolas em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse esforço curricular foi demarcado pelos valores e pressupostos teóricos constantes do Marco Referencial da Educação Municipal, este também elaborado com a participação das escolas e seus atores. A implementação da Proposta, iniciada em 2011 com apoio de cadernos dedicados a cada disciplina do currículo, mostrou que ainda era preciso explicitar melhor as implicações didático-pedagógicas dos pressupostos teóricos que inspiraram o esforço curricular da Secretaria. Por sua vez, o foco na dimensão didática, portanto prática do currículo evidenciou que os cadernos poderiam ser aperfeiçoados em sua organização e coerência interna. O resultado final desse trabalho de revisão dos materiais curriculares em implementação está consubstanciado neste volume que cada professor receberá e que, independentemente da disciplina, conterá o presente texto de abertura, apresentando os marcos pedagógicos e didáticos (SOROCABA, 2012, p. 3).

Essa referência à participação coletiva também se faz presente em inúmeros documentos curriculares de âmbito federal e estadual como, por exemplo, os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo do estado de São Paulo embora, com efeito, seja uma afirmativa questionável, devido ao número de docentes que de fato estiveram envolvidos em tais produções⁵⁹. A alusão à participação coletiva também é destaque no site da Secretaria de Educação, mais especificamente, no comunicado⁶⁰ a respeito da formalização e entrega da matriz curricular. No entanto, os educadores entrevistados participantes do processo de construção curricular parecem não corroborar com a afirmativa do documento. Na visão dos educadores, o que ocorreu foi, no limite, uma apreciação coletiva dos documentos curriculares e, no caso da disciplina Educação Física, a elaboração do documento

⁵⁸ Embora não seja o objetivo da pesquisa, destaco esse acontecido devido aos percalços que permearam essa construção curricular como, por exemplo, a atribuição da elaboração do documento a um único professor, o menor tempo para a construção da proposta curricular comparada com as demais propostas curriculares da matriz curricular da Secretaria da Educação e, posteriormente, sua edição, já que possivelmente o índice relativo à concepção do componente foi copiado e colado, pois se apresenta idêntico ao índice da disciplina Língua Portuguesa.

⁵⁹ Ver, por exemplo, o artigo de Maria Zanlorense e Michelle Lima (2009) a respeito da elaboração e divulgação dos PCN no Brasil e as reflexões de Maria Cação e Sueli Mendonça (2011) sobre o novo currículo da rede estadual paulista e a participação docente.

⁶⁰ Comunicado Sedu GS005/2012 – matriz curricular da Rede Municipal – Anexo B

ficou sob a responsabilidade de um único professor, apesar das solicitações dos professores de Educação Física para uma construção efetivamente coletiva⁶¹.

Também merece atenção no capítulo dedicado aos marcos legais e normativos do currículo, o discurso referente a “dar continuidade ao diálogo e dinamizar o processo participativo que vem sendo mantido entre as escolas e os níveis de gestão estratégica da administração municipal” (SOROCABA, 2012, p. 7). Apesar de o texto indicar que esse processo participativo vem ocorrendo de longa data, isso de fato não se efetiva, tornando-se falacioso, como já mencionado pelos educadores entrevistados.

Por fim, suponho que os fragmentos das políticas educacionais da rede municipal de Sorocaba cartografados nessa investigação ao longo das seções permitiram visualizar as conexões com pressupostos das políticas educacionais neoliberais através, por exemplo, da influência que o discurso empreendedor, via assessoramento do terceiro setor, exerce nesta rede de ensino. Já em relação ao processo de elaboração do documento curricular oficial de Educação Física, apesar da resistência dos professores, noto que a partir de determinadas estratégias, foram os interesses da rede municipal que definiram os rumos do texto curricular, mesmo que ao custo de uma construção curricular não democrática e, por extensão, da desvalorização do conhecimento dos professores.

⁶¹ No final do documento curricular, visualizo um crédito aos autores e não há referência alguma a autoria de docentes da rede municipal de Sorocaba na elaboração da matriz curricular, exceção feita ao professor de Educação Física já mencionado.

Capítulo IV: Cartografia analítica dos documentos curriculares

O intuito das próximas seções deste capítulo é analisar alguns discursos que se apresentam nos currículos mínimos e no texto curricular oficial elaborado em 2012. O conjunto geral destes documentos curriculares constitui a materialidade enunciativa sobre a qual incidi a análise, ainda que com maior ênfase no documento curricular oficial.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as formações discursivas não estão alheias às relações de saber e de poder historicamente localizadas. A partir deste entendimento, trazer à tona essas formações possibilita melhor compreender o sujeito que o currículo pretende projetar. Para entender as regras de formação discursiva é preciso esquadrihar os enunciados presentes nos textos curriculares. Entretanto, não ousarei perscrutar cada um deles devido à quantidade e, creio, impossibilidade de tal tarefa nessa investigação. Como coloca Veiga-Neto (2011, p. 104), é necessário tentar compreender que poderes determinados enunciados colocam em circulação. Para tanto, não importa ler o texto em sua “linearidade e internalidade (documental)”, e sim em sua exterioridade, o que não significa, entretanto, “pensar que não temos que conhecer, pelo menos minimamente, a gramática do texto sob análise”, para apreender seus significados.

Portanto, busco descrever alguns enunciados que considere mais importantes para a compreensão dos documentos curriculares, dados os objetivos do estudo. Nessa empreitada, não me obstinei na busca de discursos camuflados, ocultos, mascarados, já que com o apoio do pensamento foucaultiano compreendo que eles se mostram, estão na superfície do discurso. A partir deste entendimento, selecionei nos dispositivos curriculares enunciados relacionados às prescrições pelas quais os educadores devem conduzir e serem conduzidos em suas práticas pedagógicas, a saber: a organização de conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais; a gestão curricular como tecnologia de governamentalidade para a conduta dos educadores; as competências na organização curricular; as estratégias discursivas para a legitimação das teorias curriculares e manifestações da cultura corporal e, por fim, o campo de coexistências presentes nos documentos curriculares, advindos do discurso da psicologia educacional o do discurso biopsicológico da Educação Física, mais especificamente, do currículo saudável e psicomotor.

4.1 Organização dos conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais

Como já citado anteriormente, foram elaborados dois currículos não oficiais antes do currículo oficial de 2012. O primeiro currículo foi elaborado por um professor formador no ano de 2008 e o segundo por um grupo de professores de Educação Física, a pedido da Secretaria da Educação de Sorocaba, no ano de 2010. Nesses dois documentos curriculares, ambos intitulados de currículo mínimo, recorro para análise um enunciado que aparece com regularidade e diria que praticamente exclusividade em quadros de atividades: a organização dos conteúdos de aprendizagem em conceituais, procedimentais e atitudinais (SOROCABA, 2008, 2010). Tal modelo de organização de conteúdo de aprendizagem também é mencionado no currículo oficial de Educação Física: “a proposta curricular [...] adota também a classificação dos conteúdos curriculares em cognitivos, procedimentais e atitudinais” (SOROCABA, 2012, p. 19), entretanto, apesar dessa referência na parte introdutória do documento curricular, ao longo do texto só há menções à organização dos conteúdos em competências e habilidades, motivo pelo qual me detenho nesta seção somente na análise do enunciado presente nos currículos mínimos.

Mas, de onde vem essa proposta de organização de conteúdos de aprendizagem, quais os significados atribuídos a esse enunciado? No campo da Educação Física escolar, ao que parece, os documentos curriculares que propõem essa sistematização dos conteúdos são os PCN de Educação Física (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b), como se pode observar no excerto a seguir:

Os conteúdos de aprendizagem serão apresentados dentro dos blocos, segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao fazer), e atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas. Antes, porém, é conveniente se precaver dos perigos de compartimentalizar o que nunca se encontra separado na aprendizagem. Essas categorias são utilizadas para melhor clareza das diferentes dimensões que interferem nas aprendizagens, permitindo uma análise global para a diferenciação da abordagem metodológica. Nesse sentido, deve-se considerar que essas categorias de conteúdo (conceitual, procedimental, atitudinal) sempre estão associadas, mesmo que tratadas de maneira específica (BRASIL, 1998b, p. 73-74).

A organização desses conteúdos presentes nos PCN de Educação Física, por sua vez, se fundamenta na proposta construtivista do psicólogo espanhol César Coll (1996), que foi consultor na elaboração dos PCN brasileiros. Sinteticamente, a proposta de César Coll tem como objetivo a classificação das capacidades do ser humano, para tanto, o teórico apresenta algumas variáveis metodológicas para intervenção nas aulas como, por exemplo, as sequências didáticas para a organização e seleção dos conteúdos, a concepção de aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia para identificar as intenções educativas, divididas em conteúdos factuais, conceitos e princípios, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, além das estratégias de avaliação dos conteúdos. Essas variáveis metodológicas, de acordo com Antoni Zabala (1998), teórico espanhol cujos escritos coadunam com as propostas de César Coll, tem como objetivo principal a formação de um cidadão integral.

Alguns autores tecem críticas a essa proposta advinda da psicologia educacional. Antônio Moreira (1997) destaca que a teorização curricular proposta por César Coll, e que serviu de base para a elaboração dos PCN, não leva em conta a complexidade das relações entre educação e sociedade e consiste num modelo atualizado de currículo tradicional, um currículo prescritivo que compreende a qualidade de ensino apenas como a capacidade de aplicação de procedimentos e conteúdos curriculares. “Como resultado, o processo educativo é despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural” (p. 95). O autor complementa e afirma que nesse modelo, não se considera “o caráter político da discussão sobre qualidade de ensino”, ou ainda, questões referentes à “que tipo de mudança social se espera que ela ajude a desencadear?” (p. 96).

Voltando ao enunciado referente ao modo de arranjo dos conteúdos de aprendizagem presentes nos PCN, as reflexões de Maria Zanlorense e Michelle Lima (2009) são relevantes. Para as autoras, com sua proposta de estabelecer uma base nacional comum, os PCN, a partir de sua elaboração pelo MEC, foram prontamente divulgados em todo o território nacional e entregues às escolas e professores e, por serem elaborados e divulgados em nível nacional, dão a entender que se tratam de documentos obrigatórios.

Desse modo, não é difícil imaginar que os enunciados que constituem esse dispositivo curricular funcionem como regra tanto em alguns currículos e livros didáticos dos sistemas de ensino quanto em produções que tratam de temas relacionados à metodologia de ensino e formação continuada de professores. Destaco, entretanto, que os PCN de Educação Física não apresentam apenas questões referentes à organização dos conteúdos nas dimensões

procedimentais, conceituais e atitudinais, como visualizo nos currículos mínimos de 2008 e 2010. Nos PCN de Educação Física, além da organização dos conteúdos, há ainda questões sobre avaliação, configurada na mesma lógica da organização dos conteúdos, isto é, em procedimentos, valores e atitudes, além da concepção e importância social, objetivos, orientações didáticas, entre outros.

Sendo assim, porque essa centralidade e praticamente exclusividade dada à organização dos conteúdos nos currículos mínimos? Acredito que isso ocorreu devido ao enfoque dado a esse arranjo discursivo nas atividades formativas promovidas pelo IEE, pois o modelo de organização de conteúdos de aprendizagem indicado nos PCN de Educação Física foi largamente utilizado na formação continuada ofertada pelo IEE a alguns professores de Educação Física da rede municipal e estadual de Sorocaba no período de 2006 a 2011.

Essa referência de organização de conteúdos também fundamenta a obra intitulada: *Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional*, elaborada em 2010 pelos autores Adriano Jose Rossetto Junior, Caio Martins Costa⁶² e Fabio Luiz D'Angelo, coordenadores do IEE e responsáveis pela formação continuada em Sorocaba. Nesse exemplar, os autores se apoiam, entre outros, nas obras dos teóricos espanhóis César Coll (1996, 2000) e Antoni Zabala (1998), além dos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997, 1998b, 2000). Para os autores, as unidades didáticas, que efetivam os ideais traçados no currículo, ou seja, os tipos de atividade e o modo de organizar as aulas são considerados imprescindíveis. Nessas unidades didáticas, por sua vez, os conteúdos de aprendizagem são sempre apresentados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, e determinados por faixa etária para o planejamento das aulas (ROSSETO JUNIOR, COSTA e D'ANGELO, 2010).

Desta forma, como já mencionado, tudo indica que a fundamentação teórica para a elaboração dos currículos mínimos teve como base os PCN de Educação Física, as reflexões resultantes das atividades formativas organizadas pelo IEE, além dos pressupostos do livro *Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional*, elaborado pelos coordenadores do IEE.

Apesar da centralidade do modelo de organização de conteúdos nos currículos mínimos, reparo, mais especificamente nos enunciados do currículo mínimo de 2008, algumas divergências conceituais, sugerindo, por exemplo, que as atividades comumente compreendidas como de ordem conceitual e atitudinal sejam tratadas como procedimentos ou

⁶² O autor é um dos elaboradores do PCN de Educação Física (1998b).

ainda a proposição de atividades que fogem da especificidade do componente e que aparentemente não possuem aplicação pedagógica. Vejamos isso mais de perto:

PROCEDIMENTAL

Vivenciar a necessidade de se estabelecer parâmetros quantitativos e qualitativos de cuidados pessoais (quantas vezes se deve escovar os dentes, por quê?) (SOROCABA, 2008, p. 3).

A esse respeito, as reflexões de Alice Lopes (2012) podem ser relevantes. Na ótica da autora, a produção e leitura de documentos curriculares constituem-se de interpretações das interpretações, isto é, variam de acordo com os valores, as experiências, os interesses, entre outros fatores.

A simples passagem do representante para um novo contexto – nas políticas de currículo, o pesquisador que se desloca da universidade para o governo; o professor que se desloca da escola para a universidade; o signifiante que se desloca nos diferentes textos e discursos – implica novas articulações e novas identidades (LOPES, 2012, p. 708).

No entanto, além dessas divergências⁶³ conceituais do currículo mínimo referente à organização de conteúdos de aprendizagem, que podem ser resultantes de interpretações, há no documento curricular de 2008 um texto organizado em conceitos, procedimentos e atitudes, contendo as bases para as adequações pedagógicas. Esse texto chamou a atenção devido à diferença que apresenta em relação aos enunciados do restante do documento, dessa forma, resolvi examinar o material teórico que serviu de referência para o texto curricular. Para minha surpresa, em um site de busca de informações, notei que o texto é um excerto retirado de um edital de concurso público⁶⁴ para o provimento de cargo de professor de Educação Física, realizado no ano de 2007:

Nos planos: CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL e ATITUDINAL

Bases para as adequações didático-pedagógicas:

Conhecimento, em linhas gerais, do contexto da educação escolar básica, seus objetivos e conteúdos no processo ensino-aprendizagem. Visão acolhedora sobre a educação humanista, gestão democrática e educação de qualidade, em ambiente aberto à diversidade humana (social, cultural,

⁶³ Embora não seja possível definir um sentido último a respeito de determinado significado e, portanto, a compreensão de que existe a possibilidade de diversas interpretações, considero divergência devido ao fato da proposta de organização de conteúdos de aprendizagem do currículo mínimo diferir dos significados presentes, por exemplo, nos PCN e que, creio, acabam imprimindo um significado predominante.

⁶⁴ Edital de concurso público nº 01/2007 da Prefeitura municipal de Itapetininga. Informações disponíveis em: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-itapetininga-sp-43-vagas>

econômica, política). Domínio de metodologias que contemplem linhas desenvolvimentistas e evolutivas do ser humano, de maneira plena/integral, considerando as etapas e os aspectos do desenvolvimento, bem como, suas características peculiares e suas necessidades, de acordo com os grupos etários. Compreensão, em linhas gerais, do papel fundamental da Educação Física escolar como componente específico da área de ensino, como um processo de conhecimento e não só como papel social (de ocupar com atividade), menos ainda, como processo de treino. Entendimento e domínio de conhecimentos básicos para estruturação e organização de jogos, danças, atividades recreativas e atividades esportivas nas aulas de Educação Física, utilizando-os como ferramentas de suporte didático-pedagógico, objetivando a assimilação da cultura corporal de movimento como ponto de partida, através de um processo de construção da consciência sobre a importância da prática de atividade física regular como benefício e manutenção da saúde. Percepção para utilizar abordagens metodológicas que respeitem e potencializem as habilidades e competências apresentadas a priori pelas crianças, considerando o contexto de cultura corporal à que elas pertencem. Conhecimento e compreensão dos processos de avaliação: Diagnóstica, processual e de resultado. Consciência e afinidade com os significados de uma postura cooperativa, empreendedora, ecológica e de responsabilidade social, num prisma educador. Capacidade de Liderança, organização, mediação e intervenção, além de postura proativa em relação ao trabalho interdisciplinar e de equipe (SOROCABA, 2008, p. 13 e Edital de concurso público nº 01/2007 da prefeitura municipal de Itapetininga).

As bases pedagógicas do documento curricular são na realidade um plágio do perfil profissional e conhecimentos solicitados aos professores de Educação Física em um edital de concurso público da prefeitura de Itapetininga.

Chama a atenção ainda nos currículos mínimos a ausência das manifestações da cultura corporal como as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que constituem a tradição da área. Nos quadros de atividades distribuídos ao longo dos anos de escolarização, o destaque se dá, sobretudo, na prescrição de exercícios e atividades motoras, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes e melhoria da aptidão física, discursos provenientes das teorias curriculares psicomotora e da educação para a saúde, respectivamente, e que serão analisadas mais detidamente em seções adiante. Portanto, trata-se de um currículo prescritivo e descontextualizado.

Ivor Goodson (2008a) destaca a relevância do currículo como uma construção social, em oposição aos atuais modelos vigentes de currículos prescritivos. Um currículo prescritivo se baseia simplesmente na distribuição de conteúdos de forma sequencial nos diferentes níveis de ensino. Essa parece ser a maneira adotada pelos currículos mínimos de Educação Física,

que distribuem as atividades ao longo dos anos de escolarização de acordo com o suposto desenvolvimento físico⁶⁵ e cognitivo dos alunos:

3- Todos os componentes propostos são variáveis de acordo com a idade física e mental de cada criança.

4- A presente proposta curricular tem seus objetivos direcionados ou que, acreditamos, deva ser de maior importância para o desenvolvimento da criança (SOROCABA, 2010, p. 3).

Enfim, como já aludido, é possível visualizar como o enunciado referente à organização de conteúdos nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais ocupa espaço privilegiado nos currículos mínimos, funcionando como um mecanismo que produz efeitos de verdade. Tal verdade, possivelmente resulta das estratégias de governamentalização das atividades formativas promovidas pelo IEE. Além das atividades de formação continuada, é importante ainda destacar a forte presença desse enunciado legitimado teoricamente pelos PCN, um documento tido como obrigatório, que chegam aos professores sob as mais variadas formas, isto é, são incorporados e propagados por outras instâncias enunciativas, como documentos curriculares, livros didáticos, cursos de licenciatura e edital de concurso para provimento de cargo de professor, como vimos acima.

Vale apontar, nesse sentido, as considerações do professor Roberto, que participou da elaboração do currículo mínimo de 2010, tecendo críticas ao currículo elaborado em 2012. De acordo com o entrevistado, por não se fundamentar na organização de conteúdos nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, o novo documento apenas apresenta conteúdos aos alunos, mas não indica o que deverão fazer com o conhecimento, especialmente em relação às questões de ordem atitudinal.

Com o apoio dos escritos foucaultianos, sabemos que o discurso a respeito de determinado assunto não é mera vontade do sujeito, mas formulações oportunizadas por processos históricos (FOUCAULT, 2009). A partir dessa compreensão, posso dizer que no cenário educacional, não existe sujeito pedagógico que se encontra fora do discurso pedagógico, mas submerso em regras de formação discursivas historicamente construídas. Assim, parece que o professor entrevistado resiste ao novo arranjo curricular por estar imerso em um discurso tomado como verdadeiro, isto é, algo produzido em determinado momento e entendido como positivo, chegando ao patamar de ser seguido e reproduzido, pois

⁶⁵ Analisarei mais detidamente os enunciados que fundamentam essa concepção de Educação Física na seção 4.5.1.

compreende que apenas o modelo organizativo proposto pelo currículo mínimo dará conta de uma aprendizagem significativa, principalmente quanto às atitudes que se esperam dos estudantes.

Além da produtividade do enunciado investigado, que parece operar em diversos níveis no âmbito educacional, embora não seja o objetivo *stricto* desta investigação, também é particularmente interessante inferir como o enunciado é recontextualizado quando interpretado pelos educadores que elaboraram os currículos mínimos, já que, como apontado, apresenta divergências conceituais quando comparado com os significados impressos, por exemplo, nos PCN e que parecem imprimir um significado predominante no campo educacional, dada a sua “capacidade de circulação, de troca, [e] sua possibilidade de transformação [...] na economia dos discursos” (FOUCAULT, 2008a, p. 136), isto é, suas condições de apropriação e utilização pelos sujeitos da educação.

4.2 Gestão curricular como estratégia para a conduta das condutas

Michel Foucault (1998) esclarece que não existe saber fora das relações de poder. O autor destaca ainda importantes características da produção e validação dos saberes que produzem as “verdades”. Um deles é o discurso científico, difundido no sistema educacional e nos meios de comunicação com o intuito de “produção econômica” e “poder político” (p. 13).

Dessa forma, na análise dos documentos curriculares, intento melhor compreender alguns enunciados que constituem essa “política de verdade” e que efeitos vêm produzindo no cenário educacional. Nessa configuração, um enunciado que parece importante para a Secretaria da Educação, devido ao espaço reservado no documento curricular oficial, se refere à gestão curricular, isto é, a indicação da gestão curricular como necessária para garantir que os conteúdos e as estratégias de ensino do documento curricular sejam efetivamente colocados em ação pelos docentes, através de atividades promovidas por uma educação continuada.

Para justificar a gestão curricular, o currículo oficial destaca que os sistemas de ensino demoraram algum tempo para perceber que tanto os PCN quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais não servem como um guia prático, de maneira que entre as proposições teóricas desses documentos e a prática em sala de aula, “há um vácuo que só pode ser preenchido com a gestão curricular” (SOROCABA, 2012, p. 8), Dessa forma, a gestão curricular se coloca

como uma tentativa de eliminar a lacuna entre os discursos e as práticas. Em outras palavras, busca investir em estratégias de controle da ação docente para que o conhecido dito popular, “na prática, a teoria é outra” não se aplique ao desenho curricular proposto na rede municipal de Sorocaba. Vejamos em outra passagem do documento curricular a recorrência desse raciocínio:

36. Essa discussão se coloca aqui para argumentar que, para fins da gestão do currículo, não é relevante se a definição daquilo que o aluno deve saber ao final de um período escolar é feita em esfera nacional, estadual, ou local. Definições de expectativas de aprendizagem, objetivos ou padrões curriculares por si só não entram em ação na sala de aula se não houver uma instância, a mais próxima possível da escola – ou mesmo na própria escola como no caso das particulares – que faça a gestão do currículo [...] (SOROCABA, 2012, p.8-9 – grifos do documento).

Embora haja diversas citações no documento curricular referindo-se à gestão curricular, não fica claro quem de fato seria o responsável por essa gestão. Desse modo, recorri ao orientador pedagógico Francisco para obter maiores informações a respeito. Na ótica do entrevistado:

Gestor do currículo é mais um modismo da prefeitura de Sorocaba. Não se trata de cargo ou função. É mais uma atribuição dada ao orientador pedagógico. O tal gestor do currículo que fala o texto é o orientador pedagógico que, na visão da prefeitura, deve trabalhar para que o currículo seja posto em prática (ORIENTADOR PEDAGÓGICO FRANCISCO, 2013).

Nesse sentido, percebo uma aproximação da gestão curricular com a tradição curricular instrumental de Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, em que a eficiência educacional poderia ser alcançada mediante o controle do trabalho docente exercido pelos diretores e supervisores (PACHECO, 2001). Cabe destacar ainda que tal controle do trabalho docente parece uma preocupação descabida para uma matriz curricular que se diz construída coletivamente e com a participação da escola e de seus atores, como anunciado na introdução do documento curricular (SOROCABA, 2012, p. 3).

Ainda a respeito das estratégias de controle, Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2007) esclarecem que o foco principal das reformas educacionais atuais não se dá propriamente às questões educativas, mas com a busca de uma governabilidade da educação pública. Em pesquisas sobre as reformas educacionais articuladas com recomendações de organismos internacionais, destacam que as bases das propostas incidem sobre a

profissionalização e gerencialismo, com o objetivo de ampliar o controle sobre os educadores. Citam como exemplo documentos do Banco Mundial que se utiliza de pelo menos dois tipos de argumentos:

De um lado argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 536).

No entanto, as autoras acreditam que apenas esses textos dos organismos internacionais não são suficientes para implementar as reformas educacionais neoliberais. Para tanto, o controle ideológico se dá na formação e atuação profissional, através das reformas que se intensificaram a partir da década de 1990, com mudanças no currículo, avaliação, gestão, formação, aumento das atribuições docentes entre outros fatores, sempre na lógica da produtividade. No fragmento abaixo visualizo essa lógica que incide na responsabilização dos professores:

46. É fato exaustivamente documentado em pesquisas que os determinantes mais poderosos do desempenho dos alunos estão fora do controle da escola, na origem familiar. No entanto é também constatado empiricamente que, entre aqueles determinantes sobre os quais a escola tem poder de decisão, o de maior peso individual é o professor e a qualidade da sua mediação pedagógica com os seus alunos e a sua sala de aula. Todos os demais são residuais. Por essa razão o principal objeto da gestão curricular é o professor, sua prática, apoio técnico e de infraestrutura, e principalmente formação em serviço. O gestor do currículo é, em última instância, e antes de tudo, um formador e mediador das necessidades de aprendizagem de professores em serviço, colocando em ação um currículo de formação. A redundância é apenas aparente, pois o currículo da educação básica que o professor coloca em ação, deve ser também referência para o currículo que orienta a formação em serviço (SOROCABA, 2012, p. 11).

Em outra passagem, evidencia-se novamente o discurso referente à responsabilização do professor pelo desempenho dos estudantes, pois, de acordo com o documento curricular, diante do fracasso educacional, raramente se culpa o professor, apesar de todas as lacunas que possuem em sua formação: “Diante do fracasso do aluno a responsabilidade recai em algum coletivo – o governo, a educação em geral ou a escola, dificilmente sobre o professor isoladamente” (SOROCABA, 2012, p. 17). Cabe destacar que para avaliar o “sucesso” dos estudantes serão utilizados como referência “descritores [que] têm constituído a matriz das

avaliações em curso no país, SAEB, ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil e outras realizadas por estados e municípios como, por exemplo, o SARESP em São Paulo” (SOROCABA, 2012, p. 18).

Como vimos, as enunciações do documento curricular mencionadas acima implicam na desqualificação dos professores, considerados desatualizados e com uma formação deficiente. É possível visualizar também a responsabilização da família fora do âmbito escolar e dos professores, no cenário escolar, pela performance dos alunos, sugerindo ainda que os docentes serão advertidos diante de um eventual fracasso dos estudantes em avaliações internas e externas, já que possuem maior poder sobre o desempenho dos mesmos, desconsiderando, assim, outros fatores que podem interferir no desempenho dos alunos como, por exemplo, as questões de ordem socioeconômica, a lógica das ações avaliativas, a descontextualização dos conhecimentos veiculados pela escola, entre outros.

Ademais, ao mencionar como objetivo principal a formação e mediação das necessidades de aprendizagem de professores em serviço, ao que parece, a gestão curricular se trata de um dispositivo de vigilância com a intenção de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), e que permite uma ação controladora sobre o uso dos pressupostos curriculares da rede municipal de Sorocaba, haja vista que o intuito é que o currículo de formação – via atividades formativas promovidas pela gestão curricular –, se converta em um currículo em ação.

No decorrer das seções do documento curricular oficial, algumas passagens apresentam proposições favoráveis ao gestor curricular como sendo o responsável por “oferecer educação continuada ao professor” (SOROCABA, 2012, p. 9). Entretanto, não se trata de qualquer formação continuada, ou melhor, uma formação de caráter generalista, mas uma atividade formativa específica, para que os professores coloquem em ação os conteúdos selecionados, de acordo com determinada metodologia e procedimentos avaliativos validados no currículo:

[Ao gestor do currículo cabe] organizar, distribuir, agrupar, as expectativas de aprendizagem nos tempos escolares das distintas etapas da educação básica; fazer a seleção e sintonia finas dos conteúdos cujo tratamento didático promoverá essas aprendizagens organizá-los nos tempos e espaços escolares; propor as metodologias para a transposição didática desses conteúdos na forma de atividades de alunos e professores; propor os procedimentos para avaliar todo esse processo; estabelecer estratégias e atividades de acompanhamento, supervisão, apoio e formação dos agentes escolares; oferecer educação continuada ao professor no domínio dos conteúdos a ensinar, no manejo da sala de aula e na gestão do ensino aprendizagem (SOROCABA, 2012, p. 9).

Novamente, é possível observar a intenção de governo das condutas, isto é, o objetivo da gestão curricular é que os professores dominem todas as estratégias de ensino-aprendizagem, que serão posteriormente avaliadas. Para governar a conduta humana é preciso conhecê-la, daí a necessidade de que os professores sigam nos mínimos detalhes os pressupostos curriculares.

Sabemos que para a eficácia no governo das condutas, não basta vigiar e controlar, é necessário que o sujeito se autogoverne. Vale apontar, nesse sentido, o enunciado sobre a necessidade de educação continuada como estratégia de gestão curricular. Ao validar uma educação continuada com o intuito de que os educadores se apropriem do conjunto de enunciados que compõe o documento curricular, é visível a estratégia de autogoverno, ou seja, quanto mais o professor conhecer, quanto mais estiver imerso nas proposições curriculares, possivelmente, menor será a necessidade de vigilância, já que é o próprio sujeito que se autogoverna. Assim, a educação continuada preconizada pelo documento curricular se caracteriza como uma espécie de esquadramento sistemático das atitudes, para que os educadores se autogovernem, facilitando o trabalho de vigilância da gestão curricular, de maneira que nada escape ao seu olhar e esta se torne cada vez mais eficiente e econômica, um panóptico educacional-curricular.

A respeito das estratégias de vigilância no cenário educacional, Veiga-Neto (2008b) discorre sobre algumas mudanças nas lógicas curriculares na atualidade, passando de uma preocupação disciplinar, produzindo corpos dóceis para uma preocupação de controle, produzindo corpos flexíveis. Essa mudança de ênfase se dá por conta de uma crise da disciplinaridade curricular na paisagem pós-moderna; como solução estaria a tão propagada transdisciplinaridade, numa tentativa de afrouxamento disciplinar que, segundo o autor, seria apenas uma medida paliativa, já que a lógica disciplinar permanece. Dessa maneira, o controle não exerce uma vigilância contínua, mas episódica, ocasional. Em outras palavras, trata-se de uma nova *expertise*, uma estratégia mais eficaz e sofisticada, uma espécie de economia de vigilância, mas com o mesmo o intuito das técnicas de poder disciplinar, isto é, subjetivar o sujeito a se autodisciplinar. A ênfase no controle, entretanto, não significa que o disciplinamento está desaparecendo:

Vigilância, disciplinamento e subjetivação caminham de um lado; controle, informação e (também) subjetivação caminham do outro lado... Se o panoptismo – na medida que o panóptico é capaz de realizar uma vigilância hierárquica, individualizante, microfísica e contínua – tornou-se a grande máquina arquitetural de disciplinamento, na modernidade, podemos,

simetricamente, pensar o banco de dados como a grande máquina arquitetural de controle, no pós-moderno (VEIGA-NETO, 2008b, p. 146).

Na acepção de Veiga-Neto (2008b), por conta dessa flexibilidade proliferam-se metodologias, processos de avaliação e classificação, enfim, mecanismos de controle que formam “uma estrutura coesa e em constante movimento; uma estrutura em rede, da qual, presas compulsórias, ninguém escapa – alunos, professores, gestores”. Esses mecanismos de controle da sociedade pós-moderna vão produzindo ainda novas subjetividades; entretanto, o “quanto cada um será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações entre a sua própria subjetividade e as exigências do sistema” (p. 147). No que diz respeito a um plano funcional do currículo, a intervenção se dá nos modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação e são avaliados em detrimento ao planejamento dos objetivos e seleção de conteúdos. Essa preocupação com o currículo em ação, como vimos, parece ser central no documento curricular oficial, daí a importância da gestão curricular e uma educação continuada específica.

Voltando ao enunciado do documento curricular oficial a respeito da educação continuada como estratégia de gestão curricular, em determinada passagem, o texto curricular considera que “a formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio está fincada na divisão disciplinar do ensino superior”, uma formação considerada fragmentada. Já a formação dos professores do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental é considerada “congestionada de conhecimentos pedagógicos sem considerar o domínio sólido dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, as necessárias intervenções didáticas para ensiná-los” (SOROCABA, 2012, p. 18).

O fragmento acima parece denunciar novamente uma desconfiança que se tem na formação dos professores e parte-se da ideia de que todos apresentam falhas em sua formação inicial, alguns por possuírem uma formação generalista insuficiente, outros uma formação específica, igualmente insatisfatória. Assim, como é necessário vigiar, controlar e ajudar aqueles que não funcionam conforme o esperado, se justifica, na ótica do currículo oficial, a necessidade de gestão e formação curricular através da educação continuada com a incumbência de sanar essas falhas de formação dos professores, considerados desatualizados, treinando-os de modo que coloquem em ação uma determinada maneira de exercer a docência, de acordo com as proposições do currículo.

Enfim, se por um lado pode ser considerada profícua a intenção de que os professores tenham clareza das concepções pedagógicas veiculadas na política curricular da rede de

ensino em que atuam, por outro, causa apreensão a maneira como tal tarefa pretende ser empreendida pela rede municipal de Sorocaba através da gestão curricular, que parece objetivar a constituição de um professor “padrão”, isto é, pretende realizar uma vigilância dos professores para verificar se colocam em ação um modelo curricular prescritivo que se assemelha às especificações propostas pelos efficientistas sociais.

4.3 A organização curricular por competências

Nessa seção, me detenho na análise das competências como princípio de organização curricular presente no documento curricular oficial. Tal discurso tem assumido um papel central nas últimas décadas e parece ser a mais nova palavra de ordem na educação brasileira; a noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica, como no ensino técnico e profissionalizante, fundamentando documentos como os PCN, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica entre outros (MACEDO, 2002).

Além dos documentos supracitados, a organização curricular por competências, como já mencionado, também fundamenta o documento curricular oficial da rede municipal de Sorocaba. Para a análise da noção de competências, recorro inicialmente às reflexões de Maria Gregolin (2004). Na acepção da autora, “desde sua raiz, o enunciado se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual” (p. 30). Esse parece ser o caso da organização curricular por competências. Vejamos o *status* que esse enunciado ocupa no documento curricular investigado:

O currículo oficial de Educação Física destaca que a utilização das competências na organização curricular se dá porque “constituem até agora a melhor resposta que a pedagogia e a didática podem dar para as necessidades de aprendizagem colocadas pela sociedade do conhecimento que emergiu da revolução tecnológica” (SOROCABA, 2012, p. 22). Portanto, passa-se a impressão que basta utilizar essa concepção para a garantia do aprendizado. Esse enunciado remete ainda à formulação de Maria Gregolin (2004) a respeito das relações possíveis do enunciado com o passado e que lhe abre um futuro hipotético, isto é, se a noção de competências até o momento é o que há de melhor para a garantia de aprendizagem, possivelmente continuará habitando os currículos futuramente.

Apesar do aparente prestígio que a organização curricular por competências parece dispor, levando a compreensão de que bastaria seguir as prescrições de tal modelo para o sucesso de aprendizagem dos estudantes, o enunciado “só pode ser apanhado em uma trama complexa de produção de sentidos” (GREGOLIN, 2004, p. 30). Desse modo, fazer alusão ao enunciado referente à noção de competências requer inicialmente compreender sua polissemia de sentidos, decorrente do fato de que diferentes vertentes teóricas a fundamentam. A partir dessa compreensão de enunciado e com o apoio dos escritos de Rosanne Dias e Alice Lopes (2003), Elizabeth Macedo (2002) e outros autores, é possível visualizar os diversos significados que a noção de competências assume no âmbito educacional.

Apesar do discurso sobre competências ter ganhado força a partir da década de 1990 no Brasil, Rosanne Dias e Alice Lopes (2003) esclarecem que se trata de uma recontextualização, já que esse conceito de competências teria sido utilizado em épocas anteriores, mais especificamente, nas décadas de 1960 e 1970 em programas brasileiros e americanos de formação de professores. Nessa proposta de competências, as autoras destacam a centralidade de um caráter instrumental, ou seja, a atenção se volta para um sujeito prático, não admitindo improvisações para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Mônica Silva (2008), esse ideário pedagógico no Brasil esteve articulado politicamente ao contexto do regime militar e cita como exemplo os acordos MEC-USAID. Tal articulação favoreceu a ascensão do modelo teórico “marcado por processos de instrumentalização da razão que privilegiam a dimensão técnica e proclamam a pretensa neutralidade nos processos formativos” (p. 57).

O currículo por competências partia da ideia de que um aluno com bom desempenho possuía um bom professor, ou melhor, um professor eficiente. Desse modo, surgiram na década de 1960 nos Estados Unidos diversos programas de formação do professor baseada em competências (*Competency-Based Teacher Education – CBTE*) e educação do professor baseada em desempenho (*Performance-Based Teacher Education – PBTE*). Esses programas definiam uma listagem de competências necessárias ao professor e acabaram influenciando a noção de profissionalização do trabalho docente, porém, desconsiderando a especificidade e a própria história da profissão docente (DIAS e LOPES, 2003).

Esse significado da noção de competências mencionado acima é proveniente da abordagem comportamental de tradição americana, que se iniciam com as teorias de eficiência social desenvolvidas por Franklin Bobbitt, Ralph Tyler e Werret Charters e que, posteriormente, influenciaram teóricos como Robert Mager e James Popham e Benjamin Bloom. Este último, com o apoio de alguns colaboradores, publica em 1956 a obra intitulada:

Taxonomia de objetivos educacionais, que serviu como importante referência para outros estudos. Grosso modo, os autores criaram uma divisão de objetivos educacionais nos domínios cognitivo (conhecimentos e habilidades mentais), afetivo (atitudes, valores e interesses) e psicomotor (habilidade motora, destreza manual e coordenação neuromuscular) (PACHECO, 2001).

No entanto, em estudos posteriores ocorrem convergências conceituais nessa divisão de objetivos educacionais propostos pelos efficientistas sociais. Recentemente, os estudos desenvolvidos pelos teóricos espanhóis César Coll (1996) e Antoni Zabala (1998), cujos escritos se enquadram nas concepções construtivistas-cognitivistas, tem tentado ampliar a forma de classificar as capacidades humanas, oriundas da abordagem comportamental de Benjamin Bloom e colaboradores (MOGILKA, 2012).

Na acepção de Elizabeth Macedo (2002), o conceito de competência tem se apresentado como uma nova tecnologia de organização curricular na atualidade. Cita, como exemplo, as Diretrizes para a Formação de Professores, em que a perspectiva de formação não segue uma lógica disciplinar ao tomar como referência um conjunto de competências genéricas consideradas necessárias à formação dos professores. No documento curricular investigado, a noção de integração curricular parece ser um dos raciocínios utilizados para justificar a adoção da organização curricular por competências:

A característica fundamental do currículo organizado por competências é que a responsabilidade pelo desenvolvimento das mesmas é de todas as áreas ou disciplinas do currículo. São as competências para aprender e continuar aprendendo. Isso explica em parte a adoção generalizada da organização curricular por competências nos sistemas educacionais contemporâneos. As competências são marcadores transversais que, sem ser aderentes a conteúdos curriculares específicos, são responsabilidade de todos eles porque essenciais para aprender todo e qualquer conteúdo (SOROCABA, 2012, p. 22).

Alinhadas num todo indissociável com os conteúdos, as competências da área articulam-se às competências para aprender, que são transversais a todos os conteúdos curriculares, cujo exemplo mais familiar são as definidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (SOROCABA, 2012, p. 69).

Essa lógica é associada às ideias de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, isto é, tem procurado atender às questões sobre organização dos conhecimentos sem recorrer explicitamente às disciplinas escolares. De acordo com Elizabeth Macedo (2002), a noção de integração curricular refere-se a um dos discursos que mais constituem consenso da comunidade escolar, por ser compreendido inicialmente como um discurso crítico. Citando o

caso dos PCN do ensino médio, que assume esse sentido interdisciplinar, adverte que tal incorporação não se deu sem processos de hibridização discursiva. Na análise da autora, os discursos sobre integração curricular nos PCN do ensino médio são advindos das matrizes dos efficientistas sociais e, portanto, não possuem um potencial crítico e “em nenhum momento tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade na qual está inserida” (p. 151).

O currículo por competências se baseia em uma articulação entre competência e desempenho, que denomina de saber fazer (LOPES, 2008). Esse entendimento de currículo por competências associado ao desempenho parece ser também uma das concepções utilizadas para a validação do enunciado: “a competência refere-se a um processo interno, uma operação mental e afetiva, uma mobilização de experiências anteriores, que resulta num saber fazer novo e bem sucedido” (SOROCABA, 2012, p. 21).

Nesse raciocínio, o enunciado indica que a competência deve ser demonstrada em ações práticas e eficientes, reportando às teorias de eficiência social, que possui um caráter instrumental, isto é, uma incisiva ligação entre o currículo e os processos de produção, transformando o processo educacional em uma lógica associada aos ditames do mercado de trabalho. Não por acaso, uma das competências requeridas aos alunos no currículo investigado se refere à capacidade de “aprender a empreender” (SOROCABA, 2012, p. 19). Ainda, no enunciado acima referente às competências, parece ser possível visualizar pressupostos da vertente cognitivista-piagetiana, ao considerar a competência como um processo de desenvolvimento cognitivo interno, embora, conforme já mencionado, a mescla entre as vertentes cognitivistas e comportamentais para a validação da noção de competências seja constante em documentos curriculares. Na sequência, outra passagem sanciona tal concepção:

Para validar esse uso do conceito de competência vale a pena recorrer ao Marco Referencial, que o valida quando, às páginas 95 e 96, afirma, referindo-se a Piaget: “O processo de assimilação se refere à tentativa feita pelo sujeito de solucionar uma nova situação utilizando uma estrutura mental já formada” (SOROCABA, 2012, p. 21).

Alguns teóricos tecem críticas a essa concepção proveniente do pensamento construtivista-cognitivista piagetiano, associada à tradição francesa de organização curricular. Uma das críticas, proferida por Alice Lopes (2002), se refere ao reducionismo da proposta, considerada como uma “associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do ser humano” (p. 121), desconsiderando toda a complexidade envolvida na noção de

competência. Em tal proposta, se busca ainda um comportamento padrão desejado, associado a uma habilidade. Desse modo, competências e habilidades são agrupadas em quadros taxonômicos, como podemos visualizar na Proposta Curricular do estado de São Paulo:

Competências gerais	Habilidades gerais e específicas		
Estabelecer conexões e dar contexto.	Relacionar informações e processos com seus contextos e com diversas áreas de conhecimento.	Identificar dimensões sociais, éticas e estéticas em questões técnicas e científicas.	Analisar o papel da ciência e da tecnologia no presente e ao longo da História

Fonte: SÃO PAULO (2008, p. 31).

Para Mônica Silva (2008), embora a psicologia genética traga relevantes contribuições a respeito da ação individual para a constituição dos processos cognitivos, desconsidera o papel da memória e do meio social para a condição de aprendizagem. A autora destaca que a noção de competências que está enunciada em muitas prescrições curriculares possui esse fundamento, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelos processos de adaptação.

Newton Duarte (2001), por sua vez, estabelece vínculos entre a proposta de competências nos currículos atuais, o construtivismo e a Escola Nova, que denomina de pedagogias do aprender a aprender, pois suas finalidades seriam a projeção de um indivíduo autônomo, aquele que aprende sozinho, em detrimento de conhecimentos oriundos da aprendizagem coletiva.

Desse modo, os discursos sobre competências originários tanto das abordagens comportamentais quanto das abordagens construtivistas-cognitivistas, presentes em diversos documentos curriculares de âmbito federal e estadual pode ser compreendido como um processo híbrido, que acaba reforçando alguns conceitos e apagando outros. Embora a associação dessas abordagens em suas formulações originais parecessem ser incompatíveis, o deslocamento temporal alterou os significados originais, embora pareça sempre fundamentada vigorosamente nas demandas impostas à educação escolar por um perfil associado ao mercado produtivo (MACEDO, 2002).

Enfim, vale registrar que o enunciado referente às competências enquanto princípio de organização curricular insiste na atribuição de uma ação prática de cada conhecimento, isto é, as competências devem ser traduzidas em ações e comportamentos observáveis. Desse modo,

se valida um raciocínio que associa o conhecimento ao pragmatismo, que poderá resultar em uma lógica reducionista da função da educação escolar, pois a ponderação sobre os conhecimentos não pode se restringir somente a definição se os mesmos estarão ou não a serviço de uma ação prática.

Tal enunciado também se assenta em um movimento de legitimação das competências interdisciplinares e transdisciplinares, isto é, as competências devem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas, associadas, portanto, a ideia de integração curricular, um discurso supostamente crítico.

É possível ainda notar que o enunciado referente à organização curricular por competências, denominado por alguns autores de pedagogia das competências (PACHECO, 2001), validado no documento curricular oficial pelo discurso da psicologia educacional, mais especificamente, pela vertente cognitivista piagetiana, é considerado como primordial para a organização curricular. Como já mencionado, esse modo de organização curricular é abalizado como a melhor resposta para as necessidades de aprendizagem atuais, entretanto, apesar da polissemia de sentidos do enunciado analisado impedir uma significação única, a emergência da organização curricular por competências e sua atual utilização em alguns documentos curriculares aparenta estar alinhada aos ideais de eficiência social, negligenciando qualquer questionamento sobre o modelo social vigente e as mudanças sociais que esse formato de organização curricular espera desencadear, deixando ainda de abordar quais são efetivamente as tão propagadas necessidades de aprendizagem enunciadas no currículo e a quem de fato beneficia, se revelando um discurso acrítico.

4.4 Estratégias discursivas para a validação das teorias curriculares e manifestações da cultura corporal

Nesta seção, compreendendo o currículo como um conjunto de conhecimentos e saberes instituídos como verdade (COSTA, 2002), objetivo identificar e analisar de que modo são significadas as teorias curriculares da Educação Física e algumas manifestações corporais no currículo oficial. Em outras palavras, intento examinar algumas das estratégias discursivas utilizadas na produção de verdade, isto é, o que diz o documento curricular sobre as teorias curriculares e determinadas manifestações da cultura corporal.

Para tanto, tomo como ponto de partida um tópico do currículo oficial dedicado às teorias curriculares da Educação Física, cujo objetivo expresso é propor uma matriz curricular em que a decisão seja “democrática por parte de todos os professores, e para isto ocorrer, cada professor deve refletir a respeito do que cada abordagem [da Educação Física] tem de prós e contras a fim de que o melhor caminho seja tomado” (SOROCABA, 2012, p. 95). Entretanto, como aponta a professora Ana, os professores de Educação Física receberam o documento curricular e após aproximadamente duas semanas tiveram uma formação específica sobre o mesmo, momento em que eventualmente poderiam divergir ou sugerir a inclusão de algum assunto no currículo. Portanto, parece que a noção de democracia se baseou em uma mera apreciação e discussão aligeirada do documento já formatado, impossibilitando uma reflexão mais aprofundada por parte dos professores a respeito dos enunciados que alicerçam o currículo.

Na sequência do documento, é apresentada uma extensa argumentação sobre as teorias curriculares mais utilizadas na Educação Física escolar, a partir das discussões sobre o currículo psicomotor, desenvolvimentista, crítico, pós-crítico e, por fim, o currículo saudável. Enfatiza ainda, com o apoio de alguns teóricos que investigam o currículo da Educação Física escolar, que “as perspectivas pedagógicas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (DARIDO e SANCHES NETO, 2005 apud SOROCABA, 2012, p. 108), portanto, são caracterizadas por um hibridismo, de modo que “o professor de Educação Física raramente segue uma única abordagem de trabalho” (SOROCABA, 2012, p. 108).

Ao retomar a memória discursiva das teorias curriculares da Educação Física supracitadas e sugerir o hibridismo de alguns de seus elementos constituintes, o currículo oficial conclui que apesar das diversas teorias curriculares da Educação Física existentes, o objetivo acaba sendo o mesmo: “oferecer uma disciplina com enfoque na formação integral dos sujeitos do processo, assim como um corpo de conhecimentos historicamente produzido e útil a todos, visando à autonomia no trato com os mesmos” (SOROCABA, 2012, p. 108). Não por acaso, enunciados caros ao discurso da psicologia educacional e que imprimem significados que exercem grande influência no cenário educacional (CORAZZA, 1995).

As afirmativas dos enunciados acima podem remeter ainda a ideia de trabalho pedagógico com “recortes” do que cada teoria curricular da Educação Física tem de melhor, como menciono na introdução desta pesquisa. Em tal raciocínio, parece também que a teoria curricular adotada pelo professor pouco importa, já que são todas similares, hibridizadas e, portanto, produzirão o mesmo sujeito.

Em atenção à afirmativa do documento curricular a respeito do objetivo das teorias curriculares, concordo que a Educação Física escolar é constituída por um conjunto de enunciados que a nomeiam, explicam, descrevem, indicam seu desenvolvimento, finalidades, enfim, suas condições de existência e coexistência. Entretanto, embora a repetição seja uma condição do enunciado, isso não significa que seu sentido seja idêntico, que diga a mesma coisa:

O conjunto de enunciados constitui o arquivo de uma época. Este conjunto não é a coleção de um espaço homogêneo (o espírito de uma época, um estado de cultura ou de civilização) de tudo o que foi dito, de tudo o que se diz, mas um conjunto de regiões heterogêneas de enunciados produzidos por práticas discursivas irreduzíveis (MARANDIN, 1979 apud SARGENTINI, 2004, p. 88).

Desta forma, no conjunto de enunciados que constituem as teorias curriculares da Educação Física, alguns são relativos predominantemente às Ciências Biológicas e Psicológicas, enquanto outros são influenciados, sobretudo, pelas Ciências Humanas e Sociais. Portanto, “fala-se” da Educação Física de diferentes maneiras, visto que os enunciados formam uma espécie de rede que se associa a diversos campos, de várias formas, e que pode se modificar com o tempo.

Mesmo considerando a divisão mencionada acima a respeito das teorias curriculares da Educação Física, seria equivocado afirmar que somente após a influência das Ciências Humanas e Sociais o discurso sobre a Educação Física sofreu rupturas em sua regularidade discursiva, resultando na produção de novos sentidos, já que mesmo com base nas concepções biopsicológicas, a Educação Física comportou modificações. Assim, para exemplificar, os enunciados referentes aos benefícios para a saúde do sujeito que se mantém ativo fisicamente, projetado pelo currículo saudável, embora conservem certa regularidade discursiva e pertençam ao mesmo campo associado, não são os mesmos enunciados propagados pelo currículo psicomotor a respeito da formação integral dos estudantes, ainda que mantenham algumas semelhanças, especialmente quanto à visão funcionalista da Educação Física, como veremos adiante.

Apesar de ocorrerem modificações nos enunciados das teorias curriculares que se fundamentam em concepções biopsicológicas, de acordo com alguns autores (BRACHT e GONZÁLEZ, 2005; CASTELANI FILHO et al., 2009; NEIRA e NUNES, 2006, 2009), é a partir das contribuições das Ciências Humanas e Sociais que se tornam mais visíveis as mudanças na compreensão da Educação Física. Grosso modo, essas contribuições

possibilitaram pensar o movimento corporal como uma forma de linguagem. Tais modificações remetem ao princípio da descontinuidade, pois, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem” (GREGOLIN, 2004, p. 43). Desta maneira, apesar das diversas teorias curriculares no texto analisado se referirem a mesma ordem discursiva, isto é, a Educação Física escolar, os “enunciados nem sempre são idênticos ou passíveis de ser superpostos”, pois, alguns não se servem dos “mesmos conceitos”, e há ainda outros que “mudam de utilização” (FOUCAULT, 2008a, p. 63).

Corroborando os escritos foucaultianos no que tange a descontinuidade e modificações dos enunciados, é possível pensar que o conjunto de enunciados que compõe as teorias curriculares da Educação Física estão distantes de se relacionarem a um único objetivo ou mesmo à projeção de uma única identidade. De modo geral, nas teorias curriculares influenciadas pelas Ciências Biológicas e Psicológicas, o objetivo da Educação Física escolar é tecnicista e utilitarista, ou seja, busca a normalização e eficiência dos sujeitos através dos exercícios físicos para a melhora da aptidão física, desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras, entre outros. Já nas teorias influenciadas pelas Ciências Humanas e Sociais, em linhas gerais, o objetivo é a compreensão dos saberes, significados, valores e sentimentos que as manifestações da cultura corporal expressam para os diferentes grupos sociais. Portanto, no conjunto de enunciados que integram as diversas teorias curriculares da Educação Física, ocorrem lutas de diferentes campos de poder-saber.

Voltando a atenção para a estratégia discursiva do currículo oficial, no que diz respeito à designação de uma mescla de teorias curriculares a serem aplicadas pelos professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas, as reflexões de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002) são relevantes. As autoras apontam que a concepção de hibridismo tem sido a tônica nas análises das políticas curriculares contemporâneas, resultando em um entrecruzamento de questões epistemológicas e políticas. Nesse cenário, é preciso analisar cuidadosamente essas “misturas” para intentar compreender qual discurso é privilegiado.

De modo semelhante, Inés Dussel (2002) compreende que analisar os currículos em termos de hibridização oferece possibilidades de interpretação e reconhecimento de novas políticas curriculares frente às teorias pedagógicas tradicionais e consideradas puras. Porém, a autora destaca que é preciso considerar alguns riscos como, por exemplo, compreensões equivocadas que apagam sentidos e podem inclusive aprofundar ainda mais as desigualdades sociais.

A partir das argumentações acima, compreendo que apesar da menção a diversas teorias curriculares e, até certo ponto, algum destaque às teorias críticas e pós-críticas em determinado excerto do documento curricular oficial, há uma tentativa de dissipar as diferenças e oposições ao assentar todas as teorias curriculares no mesmo patamar. Com essa estratégia, os enunciados do documento curricular (con)fundem as teorias curriculares do componente, na busca de um consenso pedagógico e os discursos contestadores da ordem vigente, característicos das teorizações críticas e pós-críticas são recontextualizados, de modo a terem seu potencial crítico minimizado. Desta feita, o “núcleo fixo” da hibridização discursiva no currículo oficial de Educação Física de Sorocaba parece ser proveniente das teorias tradicionais da Educação Física, como veremos com maiores detalhes adiante.

Para melhor apoiar tal argumentação, no texto curricular investigado é legitimado inicialmente um enunciado relevante ao discurso curricular pós-crítico da Educação Física, que se refere à inclusão das manifestações da cultura corporal⁶⁶ que façam parte do contexto cultural dos alunos nas aulas, inclusive aquelas “oriundas dos grupos desfavorecidos” (NEIRA, 2011 apud SOROCABA, 2012, p. 106), se enquadrando, assim, em um discurso tomado como verdadeiro⁶⁷. Mais adiante, o documento curricular elenca algumas manifestações e práticas corporais e outro excerto reforça a ideia de valorização do contexto sociocultural dos alunos:

Nos baseando nas abordagens discutidas anteriormente e diante de um consenso geral entre os autores das abordagens já citadas, quais destes conteúdos realmente fazem parte do contexto cultural das crianças? (SOROCABA, 2012, p. 110 – grifos do documento).

Contudo, apesar desse enunciado indicar que o patrimônio cultural corporal dos estudantes será considerado no planejamento das ações pedagógicas, a incoerência referente à recomendação anunciada é visível na sequência do texto curricular, ao alocar algumas manifestações e práticas corporais como conteúdos opcionais, são elas:

- Atletismo: corrida com obstáculos; salto com vara; arremessos (peso, dardo, disco, martelo); provas combinadas (heptatlo, decatlo);

⁶⁶ Apesar de diversos significados quanto à concepção de cultura corporal no campo da Educação Física, de modo geral, as manifestações da cultura corporal enquadradas como específicas da Educação Física são as brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas.

⁶⁷ Com base no domínio arqueológico de Foucault, Cesar Candiotto (2013), enfatiza que “a relação com a verdade está vinculada à produção de discursos. Daí entende-se que o verdadeiro jamais designa a relação com a contemplação da verdade nem é atributo privilegiado e exclusivo do conhecimento científico” (p. 24).

- Ginástica rítmica com aparelhos;
- Ginástica artística com aparelhos;
- Esportes radicais: de ação (escalada *indoor*, *skate*, patins *in line*, *bike*, *trial*, *BMX*) e de aventura (*Le Parkour*, *Trekking*);
- Esportes pertencentes a outras culturas: Futebol Americano, Beisebol, Lacrosse, Rúgbi, Hóquei sobre patins, entre outros;
- Lutas;
- Atividades Rítmicas / Danças (SOROCABA, 2012, p. 145-146).

Será que nenhuma dessas manifestações e práticas corporais fazem parte do patrimônio cultural corporal dos alunos? Para justificar tal decisão, isto é, a opção por destinar determinadas manifestações e práticas corporais a uma abordagem opcional, o documento curricular destaca a ausência de conhecimento teórico-técnico dos professores, além da carência de materiais e espaços disponíveis nas escolas para uma execução eficiente das aulas (SOROCABA, 2012). Embora esses motivos destacados mereçam atenção, constato que os enunciados pautam-se pela racionalidade curricular técnica e uma lógica eficientista, constitutivos da pedagogia das competências (PACHECO, 2001; DIAS E LOPES, 2003).

Especificamente, em relação às danças e lutas, o documento curricular destaca:

Não faltam esforços por parte de professores e pesquisadores para instituir os conteúdos de dança e lutas de maneira mais constante nas aulas de Educação Física, tentando ser “verdadeiros irmãos” dos esportes, dos jogos e das ginásticas, como podem ser observados em diversos artigos (GASPARI, 2002; EHRENBERG & GALLARDO, 2005; BRASILEIRO, 2002; NASCIMENTO & ALMEIDA, 2007), no entanto, o desafio é grande quando nos reportamos a uma sociedade brasileira cujos valores imperam em busca da competitividade, do rendimento, do sucesso por meio de determinados esportes, principalmente o futebol e o voleibol e a consequente desvalorização das atividades que podem não proporcionar o almejado sucesso no contexto brasileiro aliado aos problemas acadêmico-profissionalizantes dos professores (SOROCABA, 2012, p.115).

[...] ao longo dos últimos anos, várias liminares foram concedidas por juízes de diversos estados brasileiros impedindo os Conselhos Regionais de Educação Física de fiscalizarem a atuação de profissionais que atuam diretamente com a Dança e Lutas, entendendo que para uma eficaz atuação destes conteúdos são necessários cursos especializados que vão além da formação no ensino superior em Educação Física (SOROCABA, 2012, p.149).

Conforme o documento curricular elucida, apesar de constituir a tradição da área, as danças e lutas acabam sendo encobertas devido ao sucesso de determinados esportes. Apesar de tal afirmativa sugerir desacordo com o modelo vigente, como vimos, com a estratégia discursiva empregada, ou seja, ao alocar as danças e as lutas como conteúdos opcionais, os

enunciados utilizados para transformar as representações em verdade se colocam justamente em oposição aos esforços citados para inclusão dessas manifestações da cultura corporal no currículo da Educação Física, relegando-as a um segundo plano, como o “Outro” do currículo.

Desse modo, o próprio documento curricular acaba reforçando a manutenção de um ideal considerado hegemônico no campo da Educação Física e, possivelmente as danças e lutas continuarão adentrando o currículo em uma perspectiva turística⁶⁸, isto é, esporadicamente e de modo fragmentado. Em determinadas passagens, o texto curricular faz menção a essa abordagem superficial ao apontar, por exemplo, a utilização das danças apenas em momentos de festividades, como na elaboração de coreografias para festa junina, apresentações na abertura do festival da primavera, jogos escolares e do projeto de pedagogia empreendedora da rede de ensino de Sorocaba (SOROCABA, 2012). Entretanto, o objetivo não parece se relacionar a mudanças deste modelo de currículo turístico, mas dividir encargos ao indicar que as danças também seriam “um conteúdo de responsabilidade da área de conhecimento de ARTES, o qual condiz com a formação acadêmica do profissional que atua com a disciplina de Artes” (SOROCABA, 2012, p. 149 – grifos do documento).

Causa estranheza ainda o fato da decisão de dispor as danças, as lutas e outras práticas corporais como conteúdos opcionais tenha sido respaldada pelos próprios professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, “a partir de formação profissional específica à matriz curricular” e, levando ainda “em consideração à proposta da construção coletiva de toda a matriz curricular” (SOROCABA, 2012, p. 145). A respeito dessa decisão, a professora Ana esclarece:

Foi um pedido de alguns professores, pois, alguns até nem tiveram estes conteúdos em sua formação, ou tiveram de maneira superficial, sendo assim, não se sentiam seguros para trabalhar com estes conteúdos. O currículo foi revisado juntamente com todos os professores da rede e a maioria concordou... não posso garantir se ninguém discordou, até porque eu participei da formação do período da tarde somente, então não sei o que aconteceu no período da manhã (PROFESSORA ANA, 2012).

Portanto, um processo de representação supostamente democrático⁶⁹ acabou previamente rejeitando algumas manifestações da cultura corporal, em um currículo que se

⁶⁸ Para Tomaz Silva (2011a), há em alguns currículos propostas superficiais de multiculturalismo, em que “o Outro é ‘visitado’ de uma ‘perspectiva do turista’, a qual estimula uma abordagem superficial e vouyeurística das culturas alheias” (p. 130).

⁶⁹ Devido às complexas relações de poder (FOUCAULT, 1998) que se exercem no interior das instituições sociais, como é o caso, por exemplo, do sistema de ensino, os enunciados a favor de uma política democrática pode tornar-se uma simples aparência.

pretende valorizar as manifestações corporais que façam parte do contexto dos alunos. De qualquer modo, a resistência por parte dos professores de Educação Física em trabalhar com determinadas manifestações corporais sugere uma visão eficientista da Educação Física e, por extensão, pode acabar contribuindo para que práticas corporais consideradas hegemônicas continuem monopolizando o currículo de Educação Física como, por exemplo, o futsal, o handebol, o basquetebol e o voleibol⁷⁰.

Também chama a atenção no documento curricular a sugestão da “motivação” como um dos critérios para que o professor aborde nas aulas determinadas manifestações e práticas corporais enquadradas como opcionais, além do “conhecimento teórico-técnico [...] para uma execução eficiente das aulas” (SOROCABA, 2012, p. 145), corroborando com a lógica curricular eficientista.

Outro enunciado já realçado acima e que merece destaque se refere ao argumento de que as danças e as lutas não podem ser fiscalizadas nem mesmo pelos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), já que “para uma eficaz atuação destes conteúdos são necessários cursos especializados que vão além da formação no ensino superior em Educação Física” (SOROCABA, 2012, p. 149), motivo que justificaria a alocação dessas manifestações da cultura corporal como conteúdos opcionais.

No entanto, o motivo da não fiscalização das danças e lutas pelo CREF⁷¹ se deve ao fato de serem consideradas, de acordo como projeto de Lei nº 7.370/2002, atividades artísticas e culturais, não se enquadrando, dessa forma, em atividades físico-desportivas e que estariam sujeitas a fiscalização desses Conselhos. Além disso, aos profissionais que trabalham com essas manifestações fora do âmbito escolar, não é exigido legalmente formação em ensino superior, apesar da insistência do CREF para que sejam graduados em Educação Física para exercer a profissão.

Os profissionais que tratam dessas manifestações da cultura corporal fora do âmbito escolar possuem objetivos que podem, por vezes, se distanciar do trato pedagógico que o professor de Educação Física poderá atribuir a essas manifestações corporais na escola. Assim, não se justifica a exclusão das mesmas nas aulas pelo fato do professor não ser um

⁷⁰ Isso não significa um posicionamento contrário a tematização desses esportes nas aulas.

⁷¹ Os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) são órgãos de fiscalização do exercício profissional em Educação Física. Além de representarem o Conselho Federal de Educação Física (CONFED) – autarquia federal, integrante do serviço público federal que orienta, disciplina e fiscaliza o exercício do profissional de educação física, criado pela Lei nº 9696/98 –, devem defender os direitos e promover o cumprimento dos deveres da categoria dos profissionais de Educação Física e das Pessoas Jurídicas nele registrados, zelar pela qualidade dos serviços oferecidos à sociedade e fiscalizar o exercício profissional. Informações disponíveis em: <http://www.crefsp.org.br/>

especialista em danças ou lutas. Ademais, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) repudia a falta de fiscalização dessas manifestações – leia-se oportunidade de receber dividendos dessas categorias profissionais⁷² –, apresentando a seguinte justificativa generalista: o projeto de Lei 7.370/02 não interessa à sociedade brasileira. Ele permite que qualquer pessoa preste serviço na área de atividades físicas e desportivas sem a devida preparação profissional, colocando em risco os praticantes e a segurança da sociedade. Desse modo, o CONFEF desqualifica previamente esses profissionais por não possuírem um saber considerado científico.

Apesar dessa suposta preocupação com a qualificação profissional, o CREF/SP, por exemplo, possui em seu quadro de associados 15.188⁷³ profissionais provisionados, isto é, profissionais não graduados em Educação Física que exerciam atividades próprias dos profissionais de Educação Física (definidas no art. 2º da Lei nº 9.696/1998), antes da regulamentação da profissão, nos termos estabelecidos pela legislação vigente, obviamente, desde que devidamente habilitados em um curso de capacitação de curta duração promovido pelo próprio CREF e em dia com as anuidades. Será que nesse caso específico tal medida interessa à sociedade brasileira?

Por fim, embora em algumas passagens o texto curricular oficial se utilize de enunciados provenientes do currículo pós-crítico da Educação Física e indique uma hibridização curricular, a ênfase se dá, sobretudo, em enunciados provenientes das teorias curriculares acrílicas como estratégia discursiva para legitimação do currículo. Apesar das vantagens que podem ser atribuídas a hibridização curricular, não é qualquer texto que se deixa hibridizar, portanto, “não é possível que se atribua qualquer sentido às políticas ou discursos curriculares” (MATOS e PAIVA, 2007, p. 191), como se pretende no currículo de Educação Física analisado.

⁷² Qualquer que seja área de atuação do professor de Educação Física, na ótica dos Conselhos Regionais de Educação Física, o mesmo deve se registrar e, obviamente, pagar a anuidade para receber a “carteirinha” do CREF, que atestaria a suposta qualidade do “profissional”. Em sua empreitada em busca de novos associados, o CREF nos últimos anos vem adentrando também no âmbito da Educação Física escolar. Como exemplo, vale destacar a ação judicial do CREF/SP contra o Estado e a prefeitura municipal de São Paulo, solicitando que todos os professores da rede estadual e municipal de Educação Física se registrem no conselho em 2013, sob o risco de serem enquadrados e punidos sob a alegação de exercício ilegal da profissão, caso não possuam a tão valiosa “carteirinha” do CREF.

⁷³ Número de registrados no CREF/SP até o dia 15/12/2013. Informações disponíveis em: <http://www.crefsp.org.br/>

4.5 Campo de coexistências em enunciados dos documentos curriculares

Nesta seção, com base nas noções de enunciado e formação discursiva desenvolvidas por Michel Foucault em *A arqueologia do saber*, me proponho a analisar o campo de coexistências a respeito de algumas “coisas ditas” nos dispositivos curriculares, isto é, identificar relações entre determinados enunciados que constituem os documentos curriculares de Educação Física investigados, buscando associá-los a determinada formação discursiva. Como ensina Michel Foucault (2008a), quando se retrata os enunciados, se procede a individualização de uma formação discursiva e, ao demarcar uma formação discursiva, se revela algo dos enunciados, portanto, “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, pois “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa [...]” (p. 132).

É possível pensar que o currículo, documento de produção de discursos, funciona como uma espécie de lugar de superposição de verdades, apoiado, sobretudo, por discursos científicos, produzindo sujeitos, daí o interesse em examinar algumas “coisas ditas” nos currículos investigados. Mais especificamente, intento apontar o campo de coexistências dos enunciados referentes à organização curricular por competências e em conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, além daqueles relacionados às teorias curriculares que subsidiam os documentos curriculares analisados. Destaco ainda que devido às análises já empreendidas em seções anteriores no tocante aos modelos de organização curricular presente nos dispositivos curriculares, dedico maior espaço a problematização dos enunciados a respeito das teorias curriculares psicomotora e da educação para a saúde, que ocupam espaço privilegiado na indicação de atividades pedagógicas nos documentos curriculares investigados, como veremos adiante.

Apesar de os currículos mínimos se dedicarem quase que exclusivamente a um quadro de organização de conteúdos de aprendizagem, isto é, aparentemente uma frase com um número restrito de caracteres gramaticais e que a princípio não se visualiza função enunciativa e correlação com outros enunciados, é possível estabelecer um campo de coexistências com enunciados do currículo oficial elaborado em 2012. Como coloca Veiga-Neto (2011), “o enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa pode ser um enunciado, desde que funcione como tal” (p. 94).

Nos currículos mínimos, a atenção se volta quase que exclusivamente para a organização dos conteúdos de aprendizagem em procedimentos, conceitos e atitudes, enunciado que parece ganhar visibilidade a partir da elaboração e divulgação dos PCN, que, por sua vez, se baseia na transferência de ideias inspiradoras da reforma educacional espanhola, sobretudo a proposta do psicólogo espanhol César Coll, consultor de equipes responsáveis pela elaboração dos PCN (MOREIRA, 1997). Já no currículo oficial de 2012, os objetivos e necessidades de aprendizagem convertem-se em competências, enunciado legitimado por diversos documentos curriculares de âmbito nacional e estadual, dentre eles, o próprio PCN.

Contudo, qual é o campo de coexistências desses enunciados? Apesar de não existir uma relação intertextual direta, a função enunciativa aparenta derivar das mesmas regras de formação discursiva – o discurso da psicologia educacional. Com o apoio dos escritos foucaultianos, é possível pensar que uma formação discursiva está vinculada a determinado campo de saber, desse modo, quando se fala em discurso da psicologia educacional, se compreende um conjunto de enunciados, baseados em uma formação discursiva específica, o que não significa a concepção de um ponto de originalidade ou o entendimento de que a formação discursiva da psicologia educacional ou qualquer outra formação discursiva seja um sistema fechado, com uma fronteira estritamente delimitada, já que os enunciados podem ser tangenciados por formações discursivas distintas (FOUCAULT, 2008a).

Dito de outro modo, o discurso da psicologia educacional tem suas margens compostas por vários enunciados e sentidos que se deslocam, resultado de práticas discursivas diversas. Para apoiar esse raciocínio, recorro às assertivas de Antônio Moreira (1997), no artigo intitulado *A psicologia e o resto... o currículo segundo César Coll*. Discorrendo sobre os fundamentos teóricos que subsidiam o desenho curricular proposto por Coll e tomados como base na elaboração dos PCN, identifica uma supervalorização da psicologia educacional, ainda assim, mesmo que de modo secundário e a partir de discussões superficiais, aponta fontes oriundas da sociologia, da epistemologia e da prática pedagógica.

Constatada essa dispersão e heterogeneidade dos enunciados, o que poderia caracterizar os enunciados como pertencentes ao mesmo campo? Para explicar tal especificação, Michel Foucault (2008a), se vale da metáfora da árvore –, em cujo tronco e raízes estariam “os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla”; e nos galhos e folhas se encontrariam “os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão” (p. 166). A partir deste entendimento, é possível visualizar uma relação entre os

enunciados referentes à organização curricular nos documentos investigados a partir das regras de formação mais ampla, isto é, ambos enunciados buscam suporte nas bases científicas da psicologia educacional como, por exemplo, na retórica alusiva à aprendizagem como um processo cognitivo interno, ou seja, a ideia de que cada pessoa constrói seu próprio conhecimento, que se dá através da associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do ser humano, além da valorização e projeção de um sujeito integral, autônomo e eficiente.

Para Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995), embora as políticas disciplinares de poder não se situem em instituições particulares, quando encontram uma localização em instituições específicas como, por exemplo, o sistema de ensino, se tornam realmente eficazes. Nas políticas curriculares brasileiras, e esse parece ser também o caso da política curricular da Secretaria da Educação de Sorocaba, essa eficácia pode ser atribuída à função enunciativa da psicologia educacional, que, como apontam diversos autores, sancionada por um cientificismo, exerce grande influência no discurso curricular contemporâneo (CORAZZA, 1995; GORE, 2008; MOREIRA, 1997).

O discurso da psicologia educacional tem suas margens povoadas por uma série de enunciados heterogêneos, resultado de práticas discursivas diversas, mas também enunciados que se apoiam, se legitimam mutuamente ou ainda se atravessam como é o caso, por exemplo, dos enunciados dos currículos investigados nesta pesquisa, ora se referindo à organização de conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, ora ao ensino baseado em competências ou ainda incorporando os dois enunciados, indicando, assim, um campo de coexistências:

A Proposta Curricular da educação municipal de Sorocaba adota o termo “competências” a serem constituídas nos alunos, em quase todas as disciplinas. Além disso, adota também a classificação dos conteúdos curriculares em cognitivos, procedimentais e atitudinais seguindo o modelo dos PCNs para o ensino fundamental (SOROCABA, 2012, p. 19).

Conforme já mencionado, as propostas de currículos que adotam esses enunciados ganham força no Brasil por meio de um conjunto de formulações e processos de institucionalização via sistema educacional por volta da década de 1990, época em que disseminam documentos oficiais como é o caso, por exemplo, dos PCN, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica. Além desses documentos de âmbito federal, temos ainda

documentos curriculares de nível estadual e municipal, como o Currículo do estado de São Paulo e, recentemente, a matriz curricular da Secretaria da Educação de Sorocaba. Destaco abaixo passagens de alguns desses documentos supracitados:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de Áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a, p. 79).

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 16).

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos [...] Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno (SÃO PAULO, 2010, p. 9).

Enfim, se pode dizer que a disseminação dos enunciados oriundos da formação discursiva da psicologia educacional em diversos documentos curriculares contemporâneos – que servem de “suportes” desses enunciados – demonstra sua positividade, sua repercussão e parece lhe conferir ainda certo *status* e possibilidade de aceitação no cenário educacional, possivelmente resultado do respaldo científico e da ampla divulgação, inclusive em documentos oficiais compreendidos como obrigatórios.

Outros enunciados nos documentos curriculares que podem ser compreendidos a partir da noção de campo de coexistência são aqueles relativos às teorias curriculares da Educação Física. Como citado na seção anterior, o texto curricular oficial indica uma hibridização discursiva quando se refere às teorias curriculares da Educação Física. Entretanto, acaba legitimando propostas de atividades pedagógicas descontextualizadas e embasadas em uma visão funcionalista da Educação Física, sobretudo, em acordo com as teorias curriculares psicomotora e da educação para a saúde. De modo semelhante, há também nos currículos mínimos um realce a enunciados provenientes dessas teorias curriculares supracitadas.

Novamente enfatizo que embora não haja uma relação intertextual direta, a função enunciativa das teorias curriculares presentes nos documentos curriculares aparenta derivar da

mesma regra de formação discursiva, que denomino de discurso biopsicológico da Educação Física.

A respeito de enunciados distintos, mas que obedecem à mesma finalidade, Regina Gaspar (2004) aponta:

Em todo o Capítulo III da *Arqueologia do saber*, denominado *O Enunciado e o Arquivo*, Foucault oferece vários exemplos de enunciados que têm formas materiais distintas, mas que cumprem a mesma função ou que poderiam ser percebidos com os mesmos *conteúdos informativos* e as mesmas *possibilidades de utilização* na análise (GASPAR, 2009, p. 257 – grifos da autora).

Desse modo, o discurso biopsicológico presente nos documentos curriculares de Educação Física, comportam enunciados que ora se repetem, ora se atualizam ou mesmo se modificam, mas que cumprem uma função com objetivos similares, isto é, procuram a normalização e eficiência dos sujeitos, sobretudo através das atividades físicas. Para tanto, buscam tutela no saber médico-científico, “que lhe concedeu espaço e abrigo prendendo-o em suas entranhas ao oferecer seus fundamentos fisiológicos, anatômicos, biológicos” e nos princípios psicológicos “como marcos do seu campo de conhecimento e alicerces das suas proposições” (LOBO FILHO, 2003, p. 86).

Apesar da formação discursiva advinda da psicomotricidade e da educação para a saúde ganharem força na Educação Física escolar brasileira a partir de determinada época, com os contributos de Michel Foucault (2008a), compreendo que essas formações discursivas, validadas cientificamente, não se formaram apenas recentemente, pois os enunciados de determinada formação discursiva irrompem num certo tempo e se deslocam, se dispersam, se atualizam.

Para a análise de alguns enunciados integradores do discurso biopsicológico da Educação Física presente nos documentos curriculares investigados, divido essa formação discursiva em dois tópicos, um referente à teoria curricular psicomotora e outro a respeito da teoria curricular da educação para a saúde.

Embora em algumas passagens tenha organizado esses tópicos de acordo com determinada ascendência cronológica, não é esse o sentido da análise, mas identificar algumas condições de produção desses discursos, apontar certos “períodos enunciativos” (FOUCAULT, 2008a, p. 167). Como diz Rosa Fischer:

[...] o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se anuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade (FISCHER, 2001, p. 220).

4.5.1 Currículo psicomotor para a formação integral

Como já adiantado, o saber científico enquadra-se em um discurso tido como verdadeiro, e é incorporado e serve de sustentação teórica para os discursos das teorias curriculares como é o caso, por exemplo, da teoria psicomotora, presente nos documentos investigados. A Psicomotricidade é uma ciência que surge na França por volta do final do século XIX, a partir do discurso médico, mais especificamente, da Neurologia. Desponta da necessidade de nomear as zonas do córtex cerebral situadas distante das regiões motoras. Com o desenvolvimento e descobertas da Neurofisiologia, constata-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada⁷⁴.

Conforme explica Maria Loureiro (2002), a Psicomotricidade no Brasil sofre inicialmente a influência da escola francesa, principalmente dos estudos de Ernest Dupré. De acordo com Esteban Levin (2003), o neurologista francês Ernest Dupré, a partir de seus estudos clínicos do início do século XX, rompe com os pressupostos iniciais de associação entre localização neurológica e perturbações motoras e ainda indica a relação entre desenvolvimento da psicomotricidade, inteligência e afetividade.

A partir dos estudos de Ernest Dupré, a Psicomotricidade ascende na Europa e, posteriormente, em vários países do mundo, resultando de uma diversidade de estudos sobre lateralidade, percepção, ritmo e estruturação espacial (LOUREIRO, 2002). Como coloca Esteban Levin (2003), os estudos de Henri Wallon também foram importantes para o entendimento do conceito de esquema corporal. Grosso modo, o médico, psicólogo e pedagogo francês forneceu observações sobre a evolução psicomotora da criança, relacionando o movimento do corpo ao afeto, a emoção e o meio ambiente, além dos hábitos da criança.

⁷⁴ Informações disponíveis no portal da internet da Associação Brasileira de Psicomotricidade: <http://www.psicomotricidade.com.br>

Posteriormente, com base nos estudos de Ernest Dupré e Henri Wallon, Edouard Guilmain propõe um trabalho de reeducação psicomotora, por meio de uma série de exercícios com o objetivo de auxiliar as crianças com déficit motor (LEVIN, 2003). O autor esclarece ainda que outro teórico considerado importante para a compreensão da Psicomotricidade foi Jean Piaget, que propõe a existência de estágios de desenvolvimento cognitivo e enfatiza que a motricidade influencia no desenvolvimento do intelecto, antes da aquisição da linguagem.

Maria Loureiro (2002) ressalta que a precursora da Psicomotricidade no Brasil é Simonne Ramain, que chega a São Paulo com suas experiências psicocinéticas em 1970. Pouco tempo depois, diversos autores franceses vieram ao Brasil falar sobre Psicomotricidade. As publicações e congressos científicos relacionados à psicomotricidade aumentam consideravelmente no Brasil na década de 1980, com a fundação da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, que conta com a participação de profissionais da Fonoaudiologia, Fisioterapia, Medicina, Musicoterapia, Psicologia, Pedagogia e Educação Física.

Como se pode observar, caracterizada inicialmente pela neurologia, a Psicomotricidade sofre ao longo dos anos, em seu processo de consolidação, a influência de diversos campos de conhecimento, contribuindo para a centralidade do discurso psicomotor na educação.

Na visão de Helio Barbosa (2002), “a Psicomotricidade é vista hoje, no currículo de formação profissional, como disciplina imprescindível na capacitação do professor de pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental” (p. 46). A respeito da influência da Psicomotricidade no cenário educacional, Maria Loureiro (2002) acrescenta:

Nossas escolas buscam os psicomotricistas como recursos de tecnologia para a educação. Hospitais e consultórios oferecem a Psicomotricidade em seus serviços e setores de reeducação e reabilitação. Hoje temos faculdades que oferecem formação universitária, mais de dez cursos de pós-graduação em universidades públicas e particulares e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Fortaleza e Piauí, formando mestres em Psicomotricidade. No sul, norte e centro do País, em diferentes óticas aprofundadas, na área educacional ou terapêutica, a influência da escola francesa de Psicomotricidade aparece como linha mestra (LOUREIRO, 2002, p. 17).

Há ainda alguns autores que justificam a importância da psicomotricidade na escola devido a seu caráter científico e transcendental. Na acepção de Helio Barbosa (2002, p. 43), “ao contrário de muitos caminhos educacionais, tem a Psicomotricidade, o *status* de ciências

na saúde que facilita as multirrelações escolares, criando assim uma oportunidade rara de prevenção, profilaxia e encaminhamento”. O teórico ainda ressalta ainda que é impossível falar sobre educação no Brasil e não exaltar, acima de tudo, a “Psicomotricidade como área do conhecimento humano que se ocupa continuamente com a ‘evolução do ser humano por seu corpo’ uno, biológico, perceptivo e transcendente” (p. 48).

Todavia, é justamente desse idealismo transcendental, isto é, a suposta primazia do sujeito, que exprimiria um sentido preexistente que Foucault vê a necessidade de nos esquivarmos. Com o apoio dos escritos foucaultianos, Navarro-Barbosa (2004, p. 105) esclarece que “o homem surge como uma cesura no saber, como uma invenção que não chega a ter dois séculos, e depois desaparece, fadado que está a finitude”. Esse desaparecimento, entretanto, está relacionado à ideia de uma essência do homem, uma subjetividade fundadora, “logo, o sujeito não preexiste ao discurso, ele é uma construção no discurso” (p. 113).

Dada a ascensão da Psicomotricidade no contexto escolar, a Educação Física também é influenciada pelo discurso psicomotor, proposta inicialmente pelo teórico Jean Le Bouch. O professor de Educação Física, especialista em Psicomotricidade e doutor em Medicina Jean Le Bouch (1988) explica que sua teoria psicocinética surge na França devido à fragilidade da Educação Física e, por extensão, dos professores de Educação Física, que não conseguem desenvolver uma “educação integral do corpo”. O teórico compreende que a Psicomotricidade deve ser praticada desde a mais tenra idade e, portanto, fundamental na escola primária, pois leva a criança a tomar consciência do seu corpo. Tece ainda críticas ao modelo esportivista em evidência à época, considerado mecanicista.

A afirmação da teoria psicomotora na Educação Física brasileira se dá por volta da década de 1970, influenciada pelas obras do teórico francês Jean Le Bouch. Nesse período, a psicomotricidade, considerada um grande avanço para a Educação Física escolar, também denominada de Educação Física infantil, adentra aos programas de ensino de Educação Física de estados e municípios, contribuindo para a produção de um pensamento acerca da Educação Física para a infância (SOARES, 2003).

Na retórica psicomotora, como já apontado, os exercícios e atividades motoras se adequam com efetividade aos programas de Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental⁷⁵. Tal discurso parece ter sido incorporado pelos documentos curriculares investigados, daí a indicação de atividades e tarefas motoras com vistas à melhoria dos

⁷⁵ Isso não significa que as propostas curriculares psicomotoras sejam projetadas exclusivamente para essa etapa da escolarização básica.

domínios psicomotores, cognitivos e afetivos até o 5º ano do ensino fundamental e, a partir do 6º ano do ensino fundamental, visualizo gradativamente a diminuição de enunciados relacionados à proposta.

Vejamos como alguns enunciados dos documentos curriculares, referentes aos objetivos de aprendizagem, corroboram o modelo aventado pelo currículo psicomotor, isto é, determinam a realização de exercícios e atividades para o desenvolvimento global dos estudantes:

1ª série - Educação Física

Objetivos	Conceitual	Procedimental	Atitudinal
Demonstrar capacidades perceptivo-motoras e sensório-motoras básicas	Comportamento Motor – capacidade perceptivo-motoras e sensório-motoras	Vivenciar experiências diversificadas de atividades que envolvam as capacidades perceptivo-motoras e sensório-motoras básicas	Sentir, perceber e reagir aos inúmeros estímulos

Quadro 1 – excerto do currículo mínimo. Fonte: SOROCABA (2008, p. 2).

Educação Física 4º ano – Atividade permanente

Objetivos	Conceitual	Procedimental	Atitudinal
- Desenvolver o repertório motor executando atividades físicas, sensoriais, perceptivas e motoras combinadas em um nível que permita participação integral do aluno nas aulas;	- Compreender e ampliar o conceito de Movimento e as suas combinações possíveis;	- Experimentar e praticar Habilidades Motoras Básicas e Combinadas aumentando o grau de complexidade;	- Perceber e identificar sensações físicas, limites e potencialidades do seu corpo. - Sentir, perceber e reagir aos inúmeros estímulos com prontidão;

Quadro 2 – excerto do currículo mínimo. Fonte: SOROCABA (2010, p. 11).

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS	HABILIDADES
<i>Jogos</i>	Participar de Jogos Simbólicos; Participar dos jogos pautados na Educação Psicomotora (Abordagem Construtivista), (MATTOS & NEIRA, 2004). Eixos Temáticos: - Esquema Corporal Estrutura Corporal Ajuste Espacial Respiração Relaxamento Lateralidade - Estruturação Espacial Coordenação dinâmica geral Coordenação dinâmica específica Apreciação do espaço corporal Localização espacial (reconhecimento do espaço de ação – dentro / fora, acima / abaixo, frente / atrás). Participar do modelo proposto pela iniciação esportiva universal (GRECO, 1998).

Quadro 3 – excerto do currículo oficial. Fonte: SOROCABA (2012, p. 122-123).

Nos enunciados que compõem os três quadros de atividades, verifico a supervalorização dos exercícios e atividades para a melhoria da conduta psicomotora, cognitiva e afetiva. Entretanto, ao anunciar como objetivo a formação integral dos estudantes nas aulas, recomendando uma série de exercícios e atividades, a proposta psicomotora parece possuir um caráter meramente utilitarista.

Em um estudo dedicado a análise das metanarrativas educacionais e com base nas concepções pós-estruturalistas, Tomaz Silva (2008) contesta os fundamentos das psicologias humanistas e desenvolvimentistas no que diz respeito à propagação da ideia de uma suposta essência humana, que deveria ser desenvolvida em todas as suas potencialidades como sugere, por exemplo, os enunciados do currículo psicomotor aqui investigado. Para o autor, as

psicologias desenvolvimentistas, ao se fundamentarem em um essencialismo e universalismo “tendem a despolitizar o processo de pensamento, na exata medida em que o concebe fora e acima do contexto político e histórico” (p. 256).

Voltando aos enunciados que constituem os quadros de atividades, é possível inferir que não se considera as manifestações da cultura corporal como os esportes, as ginásticas, as brincadeiras, as lutas e as danças, abandonando a especificidade da Educação Física escolar. Complementando, evidencio que quando se propõe a mera execução de movimentos fora do contexto da cultura corporal dos estudantes, esses lhes atribuem outros sentidos.

Como já apontado em outro momento, observo divergências conceituais em alguns enunciados que compõem os quadros de atividades quando comparado a outros documentos oficiais. Para tornar essa questão mais clara, tomo como exemplo o primeiro quadro, que se refere aos enunciados do currículo mínimo de 2008. Apesar do objetivo destacado seja demonstrar as capacidades perceptivo-motoras e sensório-motoras básicas, a princípio, não fica evidente como se atingiria tal propósito nos aspectos conceitual e atitudinal.

No segundo quadro, referente aos objetivos de aprendizagem do currículo mínimo de 2010, ao orientar a participação em atividades de experimentação e prática de “habilidades motoras básicas e combinadas aumentando o grau de complexidade” (SOROCABA, 2010, p. 11), o enunciado parece acionar um novo sentido, em concordância com a teoria curricular desenvolvimentista, indicando, assim, uma convergência conceitual entre enunciados do currículo psicomotor e desenvolvimentista. Cabe destacar que ambas as teorias curriculares, devido a seus pressupostos e finalidades, são designadas de currículo globalizante (NEIRA e NUNES, 2006).

Sinteticamente, na proposta desenvolvimentista, a Educação Física escolar, considerando fases determinadas biologicamente, deverá criar condições para os estudantes desenvolverem suas habilidades motoras básicas, com a intenção de facilitar o aprendizado de habilidades posteriores mais complexas. Em outras palavras, se trata de uma pedagogia voltada à educação do corpo, esquadrinhando-o gradativamente até atingir o patamar de eficiência e precisão dos movimentos, isto é, as habilidades motoras especializadas.

Essa proposta, que transforma o desenvolvimento motor em objetivo das aulas de Educação Física, é criticada por Marcos Neira e Mario Nunes (2006). Os autores compreendem que tais objetivos podem ser efetivados fora do ambiente escolar – em clubes, escolinha de esportes, etc. Além disso, as possíveis condições das aulas de Educação Física como, por exemplo, carência de materiais, quantidade excessiva de alunos entre outros fatores “não garantem as condições necessárias para o desenvolvimento motor dos/as alunos/as”,

além de não propiciarem “situações reais que possam incidir sobre o momento sócio-histórico atual” (p. 216). Em outro estudo (NEIRA e NUNES, 2011), com o apoio do aporte teórico dos Estudos Culturais, os autores compreendem que o currículo de Educação Física não pode ser influenciado somente pelo discurso psicológico, pois, “[...] ao planejar ações didáticas visando garantir a aprendizagem de todos, inserindo-os em estágios universais de desenvolvimento, corre-se o risco de reforçar as diferenças” (p. 683).

Voltando a atenção aos pressupostos do discurso psicomotor, chama a atenção no currículo oficial o seguinte enunciado:

A Psicomotricidade tem uma visão de totalidade do homem enquanto um ser que aprende por meio de movimentos (aspecto motor), dependendo de uma motivação (aspecto afetivo-social), e que estes movimentos tenham significado para o contexto cultural (aspecto cognitivo), é também conhecida como **EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO**. Tem como seu principal propósito atuar com as dificuldades pedagógicas de ensino por meio da motricidade como meio de auxiliar a afetividade, leitura, escrita, atenção, lateralidade, dominância lateral, matemática e funções cognitivas, socialização e trabalho em grupo, ou seja, visa à prevenção das dificuldades escolares e a consequente garantia de desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio (SOROCABA, 2012, p. 96 – grifos do documento).

Novamente observo a inexistência das manifestações da cultura corporal, que constituem a especificidade da Educação Física escolar. Vale apontar que, nessa ótica, a Educação Física não tem uma finalidade, ou melhor, é projetada como uma disciplina secundária, complementar, que poderá auxiliar, por meio do movimento, nos objetivos de ensino característicos de outras disciplinas escolares como, por exemplo, Português e Matemática. Contudo, o enunciado parece ainda acionar sentidos antagônicos, pois, por um lado, anuncia que servirá de esteio para outras disciplinas, por outro, alardeia que garantirá o desenvolvimento dos aspectos funcionais de aprendizagem, em uma alusão a suposta potencialidade da proposta psicomotora.

Carmen Soares (1996) tece contundentes críticas ao modelo de Educação Física psicomotor, que não possui mais um conteúdo seu, isto é, que adquire um caráter genérico, visando o suporte, o apoio a outras disciplinas escolares, entendida apenas um meio para aprender “Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências... meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico” (p. 12). A autora finaliza com a constatação que a partir da década de 1990, devido ao olhar mais abrangente proporcionado pela teoria crítica da

Educação Física, felizmente o reducionismo psicomotor perdeu espaço na Educação Física escolar.

Entretanto, aprendemos que os discursos curriculares caracterizam-se pelo hibridismo e, no que pese não ser esse o objetivo *stricto* desta investigação, reparo que apesar de alguns documentos curriculares de âmbito federal e estadual se apropriarem de enunciados caros às teorias curriculares críticas e pós-críticas como, por exemplo, o conceito de cultura corporal, ao que parece, os pressupostos da teoria curricular psicomotora, referendados pelo discurso científico que lhe confere um saber-poder, ainda se fazem presentes como, por exemplo, no currículo oficial de Sorocaba analisado. Como coloca Michel Foucault (1998): “Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua” (p. 146).

Por fim, vale frisar também que apesar do destaque aos currículos globalizantes e ao currículo saudável, como veremos adiante, os enunciados do currículo esportivo também se fazem presentes nos quadros de atividades dos documentos curriculares investigados, atuando como uma espécie de curinga⁷⁶. Aparentemente, se trata de uma estratégia para a permanência do currículo esportivo, envolto por um discurso esportivo pedagógico.

Nessa configuração, para tornar essa questão mais clara, considero como exemplo o seguinte enunciado que aparece no segundo quadro de atividades, referente aos conteúdos de aprendizagem do currículo oficial: “participar do modelo de iniciação esportiva universal (GRECO, 1998)” (SOROCABA, 2012, p. 123). De maneira sintética, a proposta de iniciação esportiva universal é uma metodologia de ensino de esportes dividida em fases, que se inicia na fase pré-escolar. O objetivo é o refinamento progressivo das habilidades motoras através de atividades, pequenos jogos e jogos pré-desportivos. A promessa desse modelo de iniciação esportiva é que a metodologia adotada contribuirá para o aluno, futuramente, na “idade apropriada⁷⁷”, desenvolver as competências necessárias para a participação nos esportes com regras oficiais. Entretanto, como já apontado anteriormente, as possíveis condições das aulas de Educação Física podem não contribuir para que tal objetivo, de caráter estritamente funcional, seja atingido.

Como se pode notar, apesar do destaque a enunciados provenientes do currículo psicomotor, alguns enunciados constitutivos dos quadros de atividades são oriundos do

⁷⁶ Na linguagem do futebol, o curinga é um jogador que atua em diversas posições.

⁷⁷ Na perspectiva desenvolvimentista, compreende-se que somente após certa idade e aquisição de determinado estágio de desenvolvimento motor pelos estudantes seria mais indicado introduzir o esporte com as regras oficiais nas aulas, devido à complexidade das habilidades requeridas.

currículo desenvolvimentista e esportivo, indicando um hibridismo curricular. Ao analisar as atuais políticas curriculares no Brasil, Alice Lopes (2005) aponta para uma recontextualização e um hibridismo em tais políticas e destaca ainda que apesar da incongruência que inicialmente pode ser visualizada na articulação entre conceitos de diferentes matrizes teóricas, em alguns contextos, podem ocorrer aspectos positivos, como a produção de novos sentidos, favorecendo ações contestadoras. Desta maneira, conclui que os discursos curriculares assumem a marca da ambivalência, possibilitando conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

Entretanto, é preciso destacar que a autora se deteve em sua análise na convergência de conceitos advindos das teorias curriculares críticas e pós-críticas, que não é o caso da análise em questão, em que os enunciados que se conectam são provenientes das teorias curriculares acríticas, que buscam a normalização e eficiência dos corpos e, portanto, se relacionam a uma visão funcionalista da Educação Física.

4.5.2 Currículo saudável como dispositivo biopolítico

O discurso da saúde, em sentido amplo, não é propriedade da Educação Física, ele tem sido utilizado e podemos encontrá-lo operando em diversos outros campos discursivos como, por exemplo, o discurso médico, que na contemporaneidade é extensivamente divulgado através do discurso midiático. De acordo com Michel Foucault (2005), o discurso médico científico consolidou-se como saber verdadeiro, tendo como função maior a higiene pública a partir do século XIX. Na acepção do autor, “a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (p. 302).

Nos sistemas de ensino brasileiro, tal discurso encontra espaço a partir das políticas de saneamento e de saúde pública do início do século XX, adentrando o currículo das Escolas Normais e do ensino elementar. Nesse período, várias instituições foram sendo criadas, com o objetivo de racionalização da organização sanitária. Em paralelo, uma série de medidas foram implementadas para popularizar os preceitos de higiene junto à população, como a criação de campanhas, palestras, livros, além da divulgação dos hábitos de higiene nas instituições de ensino, espaço profícuo para divulgação dos ideais higienistas (VIVIANI, 2007).

Para melhor compreensão da abrangência do discurso médico científico nos corpos, os conceitos formulados por Michel Foucault (2005) a respeito da *biopolítica* podem ser importantes. O *biopoder* se utiliza de meios estatísticos, de classificação para regulamentação dos indivíduos, criando uma “normalização do saber” (FOUCAULT, 2005, p. 291), se preocupando com os problemas de natalidade, morbidade, doenças, higiene, etc. Assim, o campo de intervenção da *biopolítica* é a população.

Os conceitos de *biopoder* e *biopolítica* são úteis também para examinar as teorias curriculares, já que o currículo atua em um jogo duplo, tanto com o objetivo de disciplinamento quanto regulamentação dos corpos (SOARES, 2008). No que se refere à teoria curricular da educação para a saúde, desde a década de 1980, a Educação Física “vem aprimorando suas credenciais junto às políticas de promoção da saúde e ajustando seus saberes, não sem divergência, ao palavreado da vida ativa” (FRAGA, 2005, p. 47).

Embora Alex Fraga (2005) destaque a ascensão do currículo saudável a partir da década de 1980, trata-se de uma recontextualização, ou, como denominam alguns autores (SOARES, 2008; NEIRA e NUNES, 2006), um neo-higienismo, já que os discursos alusivos aos cuidados com a saúde e a higiene se encontravam presentes desde a institucionalização da Educação Física escolar no Brasil, no final do século XIX. Para Carmen Soares (2008), apesar das permanências e rupturas, as pedagogias neo-higienistas “não abandonam a mesma ideia, qual seja, aquela de *medir e calcular* o gesto mais íntimo, de *esquadrinhar* a expressão mais singela, de elaborar uma cartografia da carne e controlar funções e eficácias” (p. 77).

Nos quadros a seguir, destaco passagens referentes aos objetivos de aprendizagem e conteúdos e habilidades, expressos nos currículos mínimos e no currículo oficial, respectivamente. Em comum, esses fragmentos selecionados apresentam enunciados oriundos da teoria curricular da educação para a saúde. Resumidamente, se referem aos conhecimentos sobre o corpo, a importância da adoção de atividades físicas e de hábitos de higiene e alimentação considerados saudáveis para a manutenção da saúde dos estudantes:

Educação Física 5º ano – Atividade permanente

Objetivos	Conceitual	Procedimental	Atitudinal
- Identificar as funções orgânicas relacionadas às	- Conhecer e relacionar as diferentes funções orgânicas: Sistema Cardio-respiratório e	- Aplicar os conceitos sobre as funções orgânicas às vivências práticas e assuntos que	- Perceber alterações do próprio corpo para além da estrutura corporal

atividades físicas.	sistema músculo esquelético. - Compreender a importância da Higiene Pessoal e Boa alimentação como um dos fatores para uma melhor qualidade de vida;	forem surgindo necessidade de esclarecimento; - Praticar hábitos saudáveis de Higiene em situações de aula tais como trazer toalha, lavar mãos e rosto no final das aulas.	entendendo as situações de repouso e exercício através das alterações a frequência cardíaca, perda de água e sais minerais; - Apresentar bons hábitos de alimentação para uma boa qualidade de vida;
---------------------	---	---	---

Quadro 4 – excerto do currículo mínimo. Fonte: SOROCABA (2010, p. 14).

3º ANO DO ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS	HABILIDADES
<i>Conhecimento sobre o corpo</i>	Participar de atividades que promovam a melhora das capacidades motoras condicionais relacionadas à saúde (flexibilidade, resistência aeróbia, força e resistência muscular); - Identificar e reconhecer os referenciais normativos relacionados à obesidade, ao raquitismo e à normalidade; - Compreender a relação entre a produção energética e o gasto energético em repouso e durante a atividade física de curta e longa duração, assim como os aspectos nutricionais ligados ao controle da composição corporal.

Quadro 5 – excerto do currículo oficial. Fonte: SOROCABA (2012, p. 144 – grifos do documento).

Currículo mínimo para 1ª série - Educação Física

Objetivos	Conceitual	Procedimental	Atitudinal
Adquirir hábitos saudáveis de cuidados pessoais	Higiene, saúde, alimentação e comportamento	Vivenciar a necessidade de se estabelecer parâmetros quantitativos e qualitativos de cuidados pessoais (quantas vezes se deve escovar os dentes, por quê?)	Ser capaz de esboçar uma atitude saudável em relação a si mesmo

Quadro 6 – excerto do currículo mínimo. Fonte: SOROCABA (2008, p. 2).

É interessante notar que apesar dos documentos curriculares serem elaborados por grupos e períodos distintos, ocorre uma recorrência dos enunciados oriundos do currículo saudável, demonstrando sua produtividade. Cabe destacar ainda a visão reducionista e simplista de saúde e qualidade de vida, através da associação linear entre atividade física, “boa” alimentação e higiene. Não se trata de negligenciar a importância de tais medidas, entretanto, não há nos enunciados selecionados, por exemplo, qualquer questionamento que possibilite reflexões sobre as condições socioeconômicas que podem interferir na tão almejada saúde e qualidade de vida. Essa visão reducionista de saúde e qualidade de vida é explicitada novamente em seção do documento curricular oficial referente às competências desejadas aos estudantes, desde os anos iniciais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio:

4. COMPETÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1 COMPETÊNCIAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Identificar e descrever partes do corpo do ponto de vista anatômico, tais como, cabeça, tronco e membros; Reconhecer os benefícios do exercício físico na manutenção da saúde e qualidade de vida;

4.2 COMPETÊNCIAS DO 4º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Reconhecer os benefícios do exercício físico na manutenção da saúde e qualidade de vida; Observar o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais relacionadas à saúde (resistência aeróbia, flexibilidade, força e resistência muscular);

4.3 COMPETÊNCIAS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Analisar o corpo humano no contexto fisiológico de forma mais específica e sua importância para a realização dos movimentos e na manutenção da saúde; Observar o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais relacionadas à saúde (resistência aeróbia, flexibilidade, força e resistência muscular);

4.4 COMPETÊNCIAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

- Observar o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais relacionadas à saúde (resistência aeróbia, flexibilidade, força e resistência

muscular); Analisar e julgar a composição corporal como procedimento de identificação do status atual da qualidade de vida do ponto de vista biológico; Reconhecer as principais doenças responsáveis pela inatividade física (doenças coronárias, ósteoarticulares, diabetes, entre outras); Observar e discriminar os fatores nutricionais que contribuem de maneira positiva e negativa para o status de saúde do ser humano; Analisar e criticar as atividades físicas que podem contribuir para um estilo de vida ativo na idade adulta; (SOROCABA, 2012, p. 116-118 – grifos do documento).

Nessa ótica, o estudante deve ser introduzido desde “cedo” nos ditames do currículo saudável, percorrendo toda a etapa de escolarização básica. Vale ressaltar também a quantidade de competências requeridas aos estudantes propagadas pelos enunciados constituintes do currículo saudável, que informam sobre os riscos do sedentarismo e os benefícios de um estilo de vida ativo, atestando sua produtividade discursiva. Divulgar essas competências solicitadas pela pedagogia neo-higienista na escola parece constituir uma interessante estratégia de normalização e autogoverno dos corpos.

Novamente é importante deixar claro que não se trata de fazer apologia contra a atividade física, mas demonstrar como os enunciados do currículo saudável responsabilizam o próprio sujeito e não oferecem qualquer questionamento e nem propostas que possibilitam a reflexão sobre as condições socioeconômicas que podem favorecer a inatividade física e a “má” alimentação. Nesse sentido, como bem coloca Alexandre Fraga (2005), não por acaso, os sujeitos que não conseguem atingir o padrão desejado pelo discurso saudável são aqueles que há muito tempo são enquadrados como deficitários em tantos outros discursos, “idosos, sujeitos com baixa escolaridade, demais etnias minoritárias, mulheres entre outros ‘malditos’ não diretamente nomeados” (p. 158).

Apesar dos enunciados das pedagogias higienistas se encontrarem presentes desde a institucionalização da Educação Física escolar nas escolas brasileiras, nas reformas educacionais da década de 1990, influenciadas pela doutrina neoliberal, a retórica da saúde encontra um espaço privilegiado. A difusão desse discurso no cenário educacional é denominado por Maria César e André Duarte (2009) de pedagogia do *fitness*, incorporando discursos das práticas escolares e não-escolares sobre a saúde como, por exemplo, o discurso midiático, contribuindo para a definição de padrões relativos à magreza e à saúde, desse modo, “o novo higienismo constitui a tônica dos programas escolares contra a obesidade infantil” (p. 130).

Outra passagem que chama a atenção no documento curricular oficial diz respeito ao *status* e certa unanimidade que o currículo saudável adquire, legitimado por diversos teóricos da área e por documentos oficiais. Vejamos:

Entre as mais constantes divergências a respeito da metodologia de ensino e tratamento dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar, alguns autores parecem concordar em um ponto, as aulas de Educação Física devem visar à qualidade de vida do estudante (SOARES, 1996; BETTI & ZULIANI, 2002; BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; FREIRE, 2002). Para NAHAS (2001), a Educação Física Escolar deveria entre outros objetivos, estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos, proporcionar oportunidades para escolha e a prática regular de atividades que possam ser desenvolvidas após os anos escolares e promover independência na escolha de programas de atividade física relacionada à saúde (SOROCABA, 2012, p. 107).

Destarte, os significados positivos acima mencionados passam a impressão de que a teoria curricular da educação para a saúde não possui divergências e encontra-se, portanto, no discurso “verdadeiro”, constituindo-se como um novo dispositivo biopolítico na escola, atribuindo aos professores, sobretudo os de Educação Física, o papel de normalização e eficiência dos corpos através do combate ao sedentarismo e a obesidade.

Ainda, de acordo com o excerto selecionado, as aulas de Educação Física contribuirão para a projeção de um sujeito que, agindo de maneira autônoma, cuidará da própria saúde. Visualizo sentido semelhante em um fragmento do sexto quadro, referente aos objetivos de aprendizagem apresentados no currículo mínimo formulado em 2008, mais especificamente, relacionados aos aspectos atitudinais: “Ser capaz de esboçar uma atitude saudável em relação a si mesmo” (SOROCABA, 2008, p. 2). Desta maneira, parece ocorrer uma estreita relação entre a promoção da saúde e estratégias que responsabilizam o próprio sujeito, independente da condição socioeconômica a se exercitar, da maneira que puder.

No tocante as estratégias de normalização e autorregulação dos corpos a partir de enunciados das pedagogias neo-higienistas, as contribuições de Karla Saraiva (2013) são importantes. Consultando a base de dados de periódicos brasileiros e outros artefatos de pesquisa, a autora coletou um extenso material que possibilita visualizar a inserção de temas no currículo escolar enfatizando o autogoverno dos estudantes. Dentre os temas selecionados, as questões voltadas aos cuidados com a saúde notabilizam-se. Em linhas gerais, o foco do discurso consiste em alertar os sujeitos para os riscos da não adoção dos cuidados com a saúde. Disseminar essas “verdades” na escola constitui uma interessante estratégia, pois: “parece que a governamentalidade neoliberal encontrou um modo mais eficaz de conduzir condutas. Se contra a mentira, contra a censura, é perfeitamente compreensível e justificável a revolta e a resistência, contra a verdade parece que ficamos impotentes” (p. 177).

Além das estratégias que responsabilizam o próprio sujeito a se exercitar, parece que o currículo saudável também se alinha aos pressupostos da doutrina neoliberal. Com Michel

Foucault (2008b), pode-se dizer que a partir do modelo de neoliberalismo americano emerge o sujeito denominado pelo autor de *homo œconomicus*, um sujeito que adere as demandas do mercado econômico, um “empreendedor de si mesmo” (p. 317). Nesse cenário, o Estado-mínimo possui pouca legitimidade de intervenção, já que é o próprio mercado que estabelece a racionalidade econômica.

No entanto, apesar da pouca interferência do Estado, Neusa Guareschi et al. (2010), com base nos conceitos de governamentalidade neoliberal empreendidos por Michel Foucault, esclarecem que além do sujeito empreendedor de si mesmo, coexiste o sujeito de direitos, governado pelo Estado. Frente a esse quadro, a questão que se coloca é: “como investir na população através das políticas públicas em um espaço de soberania povoado por sujeitos econômicos?” (p. 338). Para os autores, o resultado dessa incompatibilidade tem sido o oferecimento de políticas públicas compensatórias para os grupos desfavorecidos economicamente, já que os sujeitos econômicos são capazes de se autosustentarem. Destacam ainda o fato dessas políticas sociais oferecidas pelo Estado como é o caso, por exemplo, da educação, sofrerem cada vez mais interferência do mercado.

Assim, como já mencionado, o discurso saudável na educação parece resultar na associação entre técnicas de governo estatal e aquelas orientadas pelo mercado econômico, contribuindo para a projeção de sujeitos autoempreendedores. A partir deste entendimento, cabe ressaltar que persuadir à vida ativa é uma maneira específica de biopolítica, não mais centrada exclusivamente no Estado, mas que conta também com parcerias de instituições científicas, de especialistas em saúde pública, da mídia, do assessoramento do terceiro setor, entre outros, com o intuito induzir os sujeitos a se autorregular para a adoção de condutas saudáveis; não por acaso, constato na rede municipal de Sorocaba a produtividade do discurso saudável, que opera em diversas instâncias enunciativas, fomentando a constituição de modos específicos de subjetivação.

Para tornar esta questão mais clara, vale apontar que, além dos enunciados da teoria da educação para a saúde que compõem os currículos de Educação Física, visualizei a propagação desses ideais nas atividades formativas do IEE entre os anos de 2006 a 2011, nas ações de pesar e medir os alunos, para enquadrá-los em supostas normalidades, empregadas pelo Programa Escola Saudável em parceria com um pesquisador da Unicamp e, recentemente, no projeto de lei que impede os estudantes que não possuem atestado médico de realizarem atividades práticas nas aulas de Educação Física da rede municipal de Sorocaba. Importa dizer que, para o cumprimento da lei, o governo municipal deverá contratar uma

empresa médica para realizar a avaliação clínica dos estudantes ao custo de aproximadamente R\$ 2 milhões⁷⁸.

⁷⁸ Portal da internet do Jornal Cruzeiro do Sul: <http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/539521/impasse-deixa-25-mil-alunos-sem-aulas-de-educacao-fisica> e jornal impresso: ROSA, J.A. Impasse deixa 25 mil alunos sem aulas de educação física. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, p. 6A, 13 mai. 2014.

Uma tentativa transitória de finalizar

A conclusão de uma dissertação geralmente é um momento retrospectivo, uma síntese de trechos que marcaram o conjunto de análises. Em meio a tantos elementos que foram se interpondo, farei uma tentativa de elencar aqueles que considere mais relevantes nesta pesquisa. Ressalto, contudo, com o apoio do referencial teórico e metodológico utilizado, que não visualizo outra possibilidade de apresentar os resultados que não sejam parciais e provisórios, daí o título deste capítulo final.

Na investida de cartografar algumas ações da Secretaria da Educação, primeira etapa analítica, percebi que algumas políticas curriculares e atividades formativas desta rede municipal, em parte organizadas mediante a efetivação da parceria pública com o terceiro setor, gerando uma publicização (público não-estatal), estão em consonância com as doutrinas neoliberais, fruto das proposições das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990. Embora essas ações de caráter neoliberal não se restrinjam a instituição escolar, já que parecem constituir a política do governo municipal de Sorocaba, é notável que o cenário educacional possua características singulares e privilegiadas de divulgação desses ideais e, conseqüentemente, contribua para a projeção do *homo aeconomicus*, isto é, sujeitos empreendedores de si mesmos (FOUCAULT, 2008b). Destarte, o objetivo é deslocar a responsabilidade do Estado para o mercado, evitando, assim, custos com o futuro trabalhador, um sujeito tido como autônomo.

Já na elaboração do texto curricular oficial, apesar de sugerir uma construção curricular coletiva, foi enfatizado pela maioria dos educadores entrevistados que esta de fato não ocorreu, ao contrário, as relações de poder suprimiram a participação dos professores e as ações de representantes da Secretaria da Educação na construção da proposta curricular basearam-se em decisões não democráticas, valendo-se de uma posição de vantagem nas relações de poder devido à hierarquia institucional e, apesar das resistências, os professores pouco puderam contribuir na construção curricular.

Cabe destacar ainda que foi atribuída a um único professor de Educação Física da rede municipal a responsabilidade pela elaboração do currículo oficial, com a justificativa de que possui maior formação acadêmica em relação aos demais professores de Educação Física da rede municipal, e que estes não seriam capazes de elaborar coletivamente um documento em consonância com uma linguagem acadêmica, requisito imprescindível na ótica da Secretaria da Educação de Sorocaba. Contudo, embora o professor que elaborou a proposta curricular

possua sólida formação acadêmica, compreendo que a elaboração de uma proposta curricular é uma tarefa muito importante para ficar sob a responsabilidade de um único professor.

Ainda causou estranheza o fato de a Educação Física ser a única disciplina na matriz curricular não assessorada pelo instituto contratado pela Secretaria da Educação. Embora a assessoria contratada também não tenha garantido uma construção curricular democrática, na ótica dos educadores entrevistados, a ausência da assessoria na proposta curricular oficial sugere uma desvalorização da Educação Física comparada às demais disciplinas escolares que compõem a matriz curricular da Secretaria da Educação.

Ao longo das seções da segunda etapa investigativa, busquei empreender uma cartografia analítica dos documentos curriculares, seguindo alguns princípios sugeridos por Foucault em *A arqueologia do saber*, e descrevi determinados enunciados que constituem os documentos curriculares. A partir do percurso realizado, pude perceber que alguns enunciados veiculados pelos dispositivos curriculares operam um mecanismo produtivo em relação a modos específicos de exercer a docência.

Na primeira seção, me detenho na análise de um enunciado que ocupa espaço privilegiado nos currículos mínimos: a organização dos conteúdos de aprendizagem nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. A incorporação de tal modelo de organização dos conteúdos nos currículos mínimos aparentemente é consequência das estratégias de governamentalização das atividades formativas promovidas pelo IEE. Além da divulgação desse enunciado em momentos de formação continuada, é possível visualizar que o enunciado investigado opera em diversas instâncias enunciativas, dentre elas, os PCN de Educação Física, compreendido como um documento obrigatório e que parece funcionar como um dispositivo que produz efeitos de verdade, dada a sua propagação no contexto educacional brasileiro.

Na sequência, tomando como base as noções foucaultianas de governamentalidade e de técnicas de poder disciplinar, para a análise do enunciado referente à gestão curricular, em linhas gerais, percebo que a intenção é o governo da conduta dos professores, tornando-os dóceis e produtivos em suas ações.

Em relação às diversas ações atribuídas ao gestor do currículo como, por exemplo: “organizar, distribuir e agrupar as expectativas de aprendizagem; oferecer educação continuada ao professor no domínio dos conteúdos a ensinar, no manejo da sala de aula e na gestão do ensino aprendizagem” (SOROCABA, 2012, p.8-9), noto uma tecnologia de organização curricular com vistas ao controle do trabalho docente em seus mínimos detalhes,

que se aproxima às teorias de eficiência social empreendidas por Bobbit, Tyler, Charters, entre outros.

Quanto à educação continuada como estratégia de gestão curricular, parece possuir a incumbência de sanar as falhas de formação dos professores, treinando-os de modo que todos coloquem em ação o currículo proposto, em um esquadramento sistemático dos comportamentos, para que se autogovernem e a gestão curricular se torne cada vez mais eficiente e econômica. Numa analogia ao panóptico de Jeremy Bentham explicitado por Foucault na obra *Vigiar e Punir*, considero a gestão curricular proposta no documento um panóptico educacional-curricular. Portanto, a noção de gestão curricular e as proposições de atividades formativas desqualificam os professores e reduzem a docência à mera tarefa de executar um repertório de procedimentos curriculares em que se exige fazer os docentes cumprirem. Em outras palavras, o enunciado referente à gestão curricular sugere que os sujeitos da educação reconheçam a si mesmos, independentemente de formação generalista ou específica como desatualizados, levando-os a encontrar no fiel cumprimento das prescrições curriculares a resolução para suas deficiências.

A respeito da noção de competências, que ganha força no Brasil nas reformas educacionais da década de 1990, embora utilizada em épocas anteriores, considero a centralidade de um caráter instrumental, insistindo em um raciocínio que associa o conhecimento ao pragmatismo, resultando em uma lógica reducionista da função da educação escolar. Cabe destacar que este enunciado, validado pelo discurso proveniente do pensamento construtivista-cognitivista piagetiano, associado à tradição francesa de organização curricular, é tomado como uma das prescrições nucleares de organização no currículo oficial, mais precisamente, é entendido como a melhor resposta para as necessidades de aprendizagem atuais, entretanto, não há qualquer menção sobre quais seriam efetivamente as tão propagadas necessidades de aprendizagem enunciadas no currículo e a quem de fato beneficiaria. Desconsidera ainda qualquer questionamento sobre as mudanças sociais que esse formato de organização curricular espera desencadear, se revelando, portanto, um discurso acrítico.

Na seção seguinte, a análise se deteve sobre como o currículo oficial significa as teorias curriculares da Educação Física e algumas manifestações da cultura corporal. Em relação às teorias curriculares, identifico que o documento oficial se utiliza de estratégias discursivas que buscam dissipar as diferenças e oposições ao assentar todas as teorias curriculares da Educação Física no mesmo patamar, já que, de acordo com o texto curricular, resultam de hibridismo curricular e buscam os mesmos objetivos. Entretanto, apesar de certa regularidade discursiva em determinados períodos enunciativos, nos discursos das teorias

curriculares da Educação Física ocorrem lutas de diferentes campos de poder-saber e, portanto, caracterizam-se pela descontinuidade e também incompatibilidade, além de indicarem objetivos distintos. No tocante aos enunciados referentes às manifestações da cultura corporal, apesar de o currículo oficial validar inicialmente um discurso favorável à valorização do patrimônio cultural corporal dos estudantes, constato o enquadramento de algumas manifestações e práticas corporais como conteúdos opcionais, respaldado pelos próprios professores de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, contribuindo para que determinadas manifestações da cultura corporal consideradas hegemônicas continuem monopolizando o currículo de Educação Física e aquelas que possam fazer parte do contexto cultural dos alunos, caso alocadas como conteúdos opcionais ou ainda nem mencionadas no currículo, possivelmente sejam relegadas a um segundo plano ou incluídas no currículo em uma perspectiva turística.

Em alguns enunciados dos documentos curriculares, embora não haja uma relação intertextual direta, é possível visualizar um campo de coexistências. Em outras palavras, derivam da mesma formação discursiva. Entre eles destaco a organização de conteúdos de aprendizagem em procedimentais, conceituais e atitudinais e a organização curricular por competências, ambos enunciados oriundos da psicologia educacional, proposta que exerce grande influência no cenário educacional brasileiro e que valida diversos documentos curriculares de âmbito federal e estadual. Grosso modo, em tais enunciados, há o indicativo de que basta seguir alguns princípios e um rol de conteúdos definidos no currículo para se obter a qualidade de ensino, sugerindo dessa forma, um currículo neutro.

Outros enunciados nos documentos curriculares que podem ser compreendidos a partir da noção de campo de coexistência são aqueles relativos às teorias curriculares da Educação Física. Embora os documentos curriculares tenham sido elaborados por grupos e períodos distintos, há um predomínio de enunciados provenientes do discurso biopsicológico da Educação Física, mais especificamente, da psicomotricidade e da educação para a saúde.

Nos enunciados que se valem dos pressupostos da psicomotricidade – em algumas passagens atravessados por enunciados do currículo desenvolvimentista e esportivo, indicando uma hibridização –, visualizo a simples oferta de exercícios e tarefas motoras para a melhoria do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos estudantes. Desse modo, nesta proposta se evidencia uma pedagogia voltada à educação do corpo, esquadrinhando-o gradativamente até atingir o patamar de eficiência e precisão dos movimentos e, portanto, possui um caráter funcionalista. Vale apontar também que, na ótica psicomotora, a Educação Física é projetada como disciplina complementar, isto é, visa auxiliar nos objetivos de ensino

característicos de outras disciplinas escolares, desconsiderando as manifestações da cultura corporal como os esportes, as ginásticas, as brincadeiras, as lutas e as danças, que constituem a especificidade da Educação Física escolar.

Conforme já adiantado, as diversas ações e projetos da Secretaria da Educação possuem conexões com pressupostos neoliberais, e os currículos de Educação Física desta rede de ensino não poderiam fugir a essa lógica. Desta forma, especialmente no discurso da educação para a saúde, um dos que alicerçam os documentos curriculares, é perceptível o alinhamento com a doutrina neoliberal, acenando para a fabricação de um sujeito autoempreendedor. Nesse currículo, resultado da convergência de técnicas biopolíticas estatais e aquelas orientadas pelo mercado, o aluno aprende a responsabilizar-se pela própria saúde e, em última instância, será também o responsável no caso de um eventual fracasso: obesidade, colesterol alto, pressão alta, anorexia, sedentarismo, etc.

Para efeito de conclusão, defendo aqui, que os discursos sobre a Educação Física nos documentos curriculares, que se materializam nos enunciados analisados, se valem de estratégias que unem o governo dos outros e o governo de si (FOUCAULT, 2010). O conjunto de enunciados que constituem os dispositivos curriculares, respaldados cientificamente, aparecem com um *status* e produzem determinados sentidos por conta de uma insistente repetição em diversas instâncias enunciativas, tais como documentos curriculares, livros didáticos, atividades formativas e, embora em alguns casos os enunciados sejam modificados, reatualizados e recontextualizados, parecem atuar com eficácia há algum tempo na ordem do discurso escolar, projetando determinados sujeitos, em consonância com a racionalidade neoliberal – o sujeito competente, o saudável, o integral, o autônomo, o empreendedor...

No entanto, apesar da eficácia do sistema educacional em capturar os sujeitos em seus efetivos processos de subjetivação, compreendo com o apoio do pensamento foucaultiano que a identidade é construída e pode sofrer modificações. Logicamente, no cenário educacional, recusar determinado modo de conduzir e ser conduzido não é, de fato, retornar a um sujeito livre, emancipado, entretanto, o reconhecimento de si mesmo como sujeito dos discursos educacionais pode possibilitar uma esquiva das políticas econômicas e culturais neoliberais – que parecem exercer grande influência nas políticas educacionais contemporâneas –, embora pareça a princípio quase impossível escapar de suas “teias”.

Referências bibliográficas

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Redefinição do papel do Estado no Brasil: implicações do terceiro setor para as políticas de gestão da educação básica. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2013, Recife. **Cadernos ANPAE**. Recife: UFPE/Espaço Livre, 2013. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AndressaGomes-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 10/07/2013.

ALVIANO JR., Wilson. **Formação inicial em Educação Física**: análises de uma construção curricular. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/wilson_02.pdf Acesso em 27/06/2013.

ANA. **Entrevista IV**. [dez. 2012]. Entrevistador: Clayton Cesar de Oliveira Borges. Sorocaba, 2012. Os trechos da entrevista encontram-se transcritos ao longo dos capítulos III e IV desta Dissertação.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 179-203.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault, n. 3, p. 1-24, dez. 2006/ mar. 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/~aulas/revista_aulas/foucault/dossieFoucault.pdf Acesso em: 20/07/2012.

BARBOSA, Helio. Psicomotricidade: otimizando as relações escolares. In: COSTALLAT, Dalila M.M. et al. **A psicomotricidade**: otimizando as relações humanas. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 43-70.

BARONAS, Roberto L. Formação discursiva em Pechêux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 45-62.

BERRY, Kathleen. S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-175.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Educação Física. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144-149.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p.69-89, agosto 1999a.

_____. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999b.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 150-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUENO, Maria S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 7-23, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a01.pdf> Acesso em: 20/07/2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli G. de Lima. "São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antônia (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 219-246.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Champagnat, 2013.

CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

CASTELANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 119-134, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8264/5534> Acesso em: 14/07/2013.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COLBARI, Antônia de Lourdes. A retórica do empreendedorismo e a formação para o trabalho na sociedade brasileira. In: **SINAIS**, Vitória, n. 1, v.1, p.75-111, abr. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/2681/2154> Acesso em: 14/07/2013.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) et al. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

_____. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-68.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-154.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISCUOLO, Ana Carolina S. A metáfora como recurso didático em textos de divulgação científica. In: **Anais do Congresso Internacional sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento**. SIQUEIRA, M.; GOULART, L.; SCORTEGAGNA, B. (orgs.). Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, p. 674-691, 2012. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/iletras/ivcmlp/Anais.pdf> Acesso em: 19/03/2012.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 8-99.

_____. Introdução: rizoma. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 10-36.

_____. Um novo cartógrafo (vigiar e punir). In: _____. **Foucault**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense: 2005. p. 33-56.

_____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 219-226.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvoanna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DERISSO, José L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia M; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-62.

DESTRO, Denise de Souza. **A política curricular de Educação Física do município de Juiz de Fora – MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_arquivos/1/TDE-2006-07-13T151557Z-11/Publico/Denise%20de%20Souza%20Destro.pdf Acesso em 29/6/2013.

DIAS, Rosanne Evangelista. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 5, n.9-10, p. 1-12, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/137/134> Acesso em 29/11/2013.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf> Acesso em 29/11/2013.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Cultura, 1999.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_05_newton_duarte.pdf Acesso em 05/01/2013.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia M; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

EGAN, Kieran. **A mente educada**: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ENGUIITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-110.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana** - edição on-line - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf> Acesso em: 11/11/2012.

FARIAS, Edson dos Santos; GUERRA-JUNIOR, Gil; PETROSKI, Édio Luiz. Estado nutricional de escolares em Porto Velho, Rondônia. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 401-409, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rn/v21n4/v21n4a04.pdf> Acesso em: 16/07/2013.

FEIJÃO, Adelina Maria Melo et al. Prevalência de excesso de peso e hipertensão arterial, em população urbana de baixa renda. **Arq. Bras. Cardiol.**, São Paulo, v. 84, n. 1, p. 29-33, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abc/v84n1/23002.pdf> Acesso em: 16/07/2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000195528&fd=y> Acesso em: 16/07/2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10281/000188015.pdf?...1> Acesso em: 05/12/2013.

_____. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p.197-223, nov./2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> Acesso em: 05/12/2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-239.

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A vontade de saber (1970-1971). In: **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997a. p. 9-16.

_____. Nascimento da biopolítica (1978-1979). In: **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b. p. 87-97.

_____. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

_____. Precisoões sobre o poder: respostas a certas críticas. In: _____. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 270-280.

_____. **A arqueologia do saber.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no collège de france (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. 1969 – O que é um autor? In: _____. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Nascimento da clínica.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FRAGA, Alex Branco. **Exercícios da informação:** governo dos corpos no mercado da vida. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4997/000462995.pdf?sequence=1> Acesso em: 29/07/2013.

FRANCISCO. **Entrevista III.** [ago. 2012/ jul. 2013]. Entrevistador: Clayton Cesar de Oliveira Borges. Sorocaba, 2012. Os trechos da entrevista encontram-se transcritos ao longo dos capítulos III e IV desta Dissertação.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> Acesso em: 29/07/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16, n.46, p. 235-274, jan/abr 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf> Acesso em: 29/11/2013.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvoanna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 315-344.

GADELHA, Sylvio S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.

GASPAR, Nádea Regina. Foucault nas visibilidades enunciativas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 231-259.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008b.

GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-20.

GRAMORELLI, Lilian C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/lilian_01.pdf Acesso em 12/01/2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 23-44.

GRILLO, Luciane Peter et al. Perfil lipídico e obesidade em escolares de baixa renda. **Rev. Bras. Epidemiol.** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 75-81, mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v8n1/09.pdf> Acesso em: 17/07/2013.

GUARESCHI, Neusa Maria de Fatima et al. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 3, p. 332-339, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/8163/5854> Acesso em: 15/08/2013.

GUATTARI, Félix. Produção de subjetividade e individualidade. In: GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 31-36.

_____. 1985 – micropolítica dos poderes e micropolítica dos desejos. In: QUEIROZ, André; VELASCO e CRUZ, Nina (orgs.). **Foucault hoje?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 33-40.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Raça, Cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 31, p. 15-24, dez. 2005a. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308/1400>. Acesso em: 02/07/2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b.

_____. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103-133.

HILSDORF, Maria Lucia S. Da ditadura militar aos nossos dias. In: _____. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 119-135.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOBO FILHO, Silvio. **A concepção biologicista na Educação Física: o discurso do corpo e suas relações de saber e poder**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande: UFMS, 2003. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/842/1/Silvio%20Lobo%20Filho.pdf> Acesso em: 26/03/2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 26, p.

109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> Acesso em: 26/07/2013.

_____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **GT Currículo – XVIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, p. 1-16, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/texto/gt12/gt12201.int.rtf> Acesso em: 26/07/2013.

_____. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf> Acesso em: 24/01/2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf> Acesso em: 28/09/2011.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo J. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOUREIRO, Maria Beatriz. A influência da escola francesa de psicomotricidade no Brasil. In: COSTALLAT, Dalila M.M. et al. **A psicomotricidade: otimizando as relações humanas**. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 13-20.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 115-144.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p. 185-201, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf> Acesso em: 19/07/2013.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILENA. **Entrevista I**. [jun. 2012]. Entrevistador: Clayton Cesar de Oliveira Borges. Sorocaba, 2012. Os trechos da entrevista encontram-se transcritos ao longo do capítulo III desta Dissertação.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, n.49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf> Acesso em: 19/11/2013.

MOGILKA, Mauricio. Infância e formação integral. **Educere et Educare**, Cascavel, vol. 7, n. 14, p. 12-20, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/7072/6640> Acesso em: 19/12/2013.

MOREIRA, Antônio F. B. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n.100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/325.pdf> Acesso em: 19/07/2013.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.

MOURA, Carmen Brunelli. **Práticas discursivas de regulamentação e liberdade no processo de desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/8396/1/CarmenBM_TESE.pdf Acesso em: 28/03/2014.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007. Disponível em: <http://revista.unibrasil.com.br/index.php/retdu/article/viewFile/67/97> Acesso em: 28/06/2013.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 97-130.

_____. Um corpo de saber-poder: elementos de uma análise arqueogenológica de discursos. **REDISCO**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 78-87, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/2117/1798> Acesso em: 08/01/2014.

NEIRA, Marcos G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

_____. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011a.

_____. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 23-27, nov. 2011b. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensaio_4.pdf Acesso em: 30/01/2014.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/956/684> Acesso em: 12/08/2013.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 07-38.

NUNES, Mario L. F. **Frankenstein, monstros e o ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, Mario L. F.; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 55-77, Jul./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf> Acesso em 05/01/2012.

OLIVEIRA, Thiago R.M; PARAÍSO, Marlucy A. Mapas, danças, desenhos: cartografias como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf> Acesso em 05/01/2014.

ORLANDI, Luiz B. L. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, Margareth.; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 217-238.

PACHECO, José A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts2.doc>. Acesso em: 17/12/2013.

PAIVA, Fernanda S.L. Campo da Educação Física. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 54-56.

PALMA, Alexandre. Atividade física, processo saúde doença e condições sócio econômicas: uma revisão da literatura. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 14, n. 1, p. 92-101, jan. 2000. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20n1%20artigo8.pdf> Acesso em: 17/07/2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Apresentação. In: _____. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.

PERONI, Vera Maria Vidal; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf> Acesso em: 11/07/2013.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; FREITAS, Sérgio Fernando Torres; CORSO, Arlete Catarina Tittoni. Uma Abordagem epidemiológica da obesidade. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 523-533, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rn/v17n4/22900.pdf> Acesso em: 16/07/2013.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471> Acesso em: 16/03/2014.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez V.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Um diálogo com diferentes “formas de ser” da Educação Física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/pef/article/view/9794/9554> Acesso em: 06/01/2013.

ROBERTO. **Entrevista II**. [ago. 2012]. Entrevistador: Clayton Cesar de Oliveira Borges. Sorocaba, 2012. Os trechos da entrevista encontram-se transcritos ao longo dos capítulos III e IV desta Dissertação.

ROLNIK, Suely. Apresentação. In: GUATTARI, Felix; _____. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 11-15.

RONQUE, Enio Ricardo Vaz et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares de alto nível socioeconômico em Londrina, Paraná, Brasil. **Rev. Nutr.** [online]. 2005, vol.18, n.6, p.

709-717. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rn/v18n6/a01v18n6.pdf> Acesso em: 16/07/2013.

ROSA, Sanny Silva. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 11/04/2014

ROSÁRIO, Luís F. R.; DARIDO, Suraya C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf> Acesso em: 06/01/2013.

ROSSETO JUNIOR, Adriano J.; COSTA, Caio M.; D'ANGELO, Fabio L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

SABINO, Geruza Tomé. Empreendedorismo: reflexões críticas sobre o conceito no Brasil. **Anais Seminário do Trabalho**, v. 7, p. 1-16, 2010. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Geruza_Tome_Sabino_Empreendedorismo_reflexes_criticas_sobre_o_conceito_no_Brasil.pdf Acesso em: 05/01/2013.

SANTOS, Irene S. F.; PRESTES, Reulcinéia I.; VALE, Antônio M. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e privada. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.22, p.131-149, jun. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf Acesso em: 04/01/2013.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do estado de São Paulo: Educação Física**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: Educação Física, ensino fundamental – 5ª série**, v. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: Educação Física, ensino fundamental – 8ª série**, v. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009b.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: Educação Física, ensino médio – 3ª série**, v. 1. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009c.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. **Educação**, Porto Alegre. v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12894/9448> Acesso em: 18/08/2013.

SARGENTINI, Vanice. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

SILVA, Angelica Caetano. **O discurso sobre a saúde na mídia: limites e possibilidades de tematização na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://labomidia.sites.ufsc.br/index.php/aberto/publicacoes/publicacoes-2011/search_result Acesso em: 14/08/2013.

SILVA, Francisco P. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 133-158.

SILVA, Giselia Alves Pontes; BALABAN, Geni; MOTTA, Maria Eugênia F. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes de diferentes condições socioeconômicas. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, vol. 5, n. 1, p. 53-59, jan./mar., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v5n1/a07v05n1.pdf> Acesso em: 15/07/2013.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. SILVA, Tomaz T. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 11-22.

_____. Dr. nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor deleuze. In: **ANPEd**, 24. GT-Currículo, Caxambu/SP, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1299570907599.doc>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

_____. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

_____. O adeus as metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 185-202.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimentos e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 10, p. 6-12, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf> Acesso em: 01/08/2013.

_____. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. **Movimento**. Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 125-147, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2814/1429>. Acesso em: 01/04/2014.

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogias do Corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-86.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo – Educação Física**, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo – Educação Física**, 2010.

_____. **Legislação Municipal**. Prefeitura de Sorocaba. Lei nº 9.449 de 22 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://educacaosorocaba.com.br/UserFiles/file/Legislacao/E/Lei%20n%209449-10-ed.emp.pdf> Acesso em : 01/09/2012.

_____. Secretaria de Educação. Projeto eco-político-pedagógico. **Marco referencial**. Sorocaba: Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Matriz curricular: Educação Física**. Sorocaba: Instituto Paradigma, 2012. Disponível em: https://docs.google.com/folder/d/0B_ABc0X8N082VnozC2VWbFJqZjg/edit?docId=0B_ABc0X8N082NnpYOEtCndiaHc Acesso em: 05/01/2013.

SOUZA, Eloisio M. et al. Análise genealógica: o estudo do poder nas empresas sob uma visão foucaultiana. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault, n. 3, dez. 2006/ mar. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/07.pdf> Acesso em: 21/07/2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-172.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.150-173.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 37-72.

_____. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 93-104.

_____. Na oficina da Foucault. In: GRONDA, José; KOHAN, Walter O. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-92.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 13-38.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 1 de Fevereiro de 2008b. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 7, set/dez. 2008. p. 141-150. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7confPT.pdf> Acesso em: 17/01/2013.

_____. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

VIVIANI, Luciana Maria. Higienismo na sociedade brasileira no início do século XX. In: **A biologia necessária**: formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007. p. 96-110.

VOSS, Jefferson; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. A noção de enunciado reitor de Michel Foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 1, p. 95-116, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a05v13n1.pdf> Acesso em: 17/01/2013.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de coleridge a orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANLORENSE, Maria J. ; LIMA, Michelle F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2009, Campinas-SP. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/Ey4N6DD7.doc. Acesso em: 05/12/2013.

Anexos:**Anexo A**

COMUNICADO SEDU-DAGPE 007-2012 / 13-03-2012

Caros Diretores:

Tendo em vista que a implementação de propostas curriculares nas redes de ensino está diretamente ligada à melhoria da qualidade da educação, e certos de que reacomodações devem ser oportunizadas para que alcancemos o grande objetivo comum a todos os integrantes deste processo, oferecemos momentos de estudo e reflexão sobre o trabalho da nossa rede.

A exemplo do marco referencial, realizamos o que chamamos de entrega dialogada da Matriz Curricular, que objetiva inicialmente um estudo e aprofundamento do documento (proposta curricular) para alinhar a Rede desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Destacamos que a participação das equipes gestora das escolas enriquece o estudo e é fundamental no processo de entendimento e validação do documento. Outrossim, é de suma importância este momento no fortalecimento das escolas.

Esse processo consiste em alguns passos:

- a- Formação sobre o documento apresentado no que diz respeito à concepção das áreas e compreensão da matriz que alinha o trabalho da educação infantil ao ensino médio, relacionados aos documentos existentes na rede e as diretrizes da educação nacional;
- b- Estudo e utilização da matriz pelas equipes escolares;
- c- Levantamento de considerações apresentadas pelas equipes escolares;
- d- Validação das considerações e retorno para as escolas;
- e- Finalização do material ;
- f- Entrega do material definitivo para as escolas e professores.

Com o intuito de flexibilizar de forma favorável para todos a participação neste processo, a Secretaria organizou os próximos encontros da seguinte forma:

Os Diretores ficam convidados a partilhar conosco deste momento de estudos e análise da Matriz Curricular, sendo que sua presença é muito importante para nós.

Os Orientadores Pedagógicos permanecem convocados para todos os encontros referentes à Matriz.

Atenciosamente,
Diretoria de Área de Gestão Pedagógica

Fonte: (enviado por e-mail aos diretores e orientadores pedagógicos da Secretaria da Educação de Sorocaba e cedido pelo orientador pedagógico entrevistado).

Anexo B

COMUNICADO SEDU-GS005-2012 - Matriz Curricular da Rede Municipal

Data: 20/12/12

Prezados (as) Senhores (as)

Diretores, Vice-Diretores, Orientadores Pedagógicos e Professores de Educação Básica,

Formalizamos, pelo presente, a entrega da Matriz Curricular da Rede Municipal de Sorocaba, lembrando que para o término desse processo, vivenciamos as seguintes etapas:

- Revisão técnica da Matriz Curricular já existente desde 2008;
- Sete encontros para estudo da Matriz Curricular com Diretores e Orientadores Pedagógicos;
- Parada Pedagógica em julho, apresentando o material aos professores de Educação Básica;
- Análise e contribuição da Matriz Curricular pela equipe escolar;
- Compilação das contribuições;
- Validação das contribuições pela Equipe do Instituto Paradigma.

Lembramos que uma Matriz Curricular deve ser utilizada, experimentada, rediscutida e revisada após o seu uso, e que a mesma somente terá vida após a ressignificação dada pela equipe escolar.

Desta forma, encerramos com grata satisfação esta etapa de trabalho, que com certeza dará início a outras.

Desejamos a todos um bom trabalho!

Atenciosamente,

Maria Teresinha Del Cistia
Secretária da Educação

Para baixar os fascículos, clique [aqui](#).

Fonte: <http://educacaosorocaba.com.br/Pagina.aspx?pg=8&Id=1661> Acesso em: 09/11/2013.

Anexo C

Questionário de entrevista

1. A secretaria da Educação, com assessoria do instituto Paradigma, vem elaborando uma nova matriz curricular em 2012. As informações a respeito dessa construção curricular chegaram até a escola e professores?

2. Em relação a não inclusão da disciplina Educação Física na matriz curricular. Você ficou sabendo desse ocorrido e qual seu posicionamento a respeito?

3. No ano de 2010, um grupo de professores de Educação Física da rede municipal elaborou um currículo de Educação Física de ensino infantil e fundamental. Esse currículo foi enviado a Secretaria da Educação, no entanto, não foi aceito para inclusão na matriz curricular, você tem conhecimento desse currículo e conhece os motivos pelos quais foi recusado?

4. Num contato por e-mail, um professor da rede municipal relatou que houve um movimento de reivindicação dos professores de Educação Física quando souberam da não inclusão da disciplina na matriz curricular? Como foi essa reivindicação e qual foi o posicionamento da Secretaria da Educação?

5. O que o/a motivou a participar desse grupo de professores responsáveis pelas questões referentes ao currículo de Educação Física. Desse grupo atual, participam professores que elaboraram o currículo anterior (elaborado em 2010)?

6. E como foram as reuniões, quantas reuniões aconteceram, o que foi debatido?

7. Como foi decidido que um único professor da rede municipal ficaria responsável pela elaboração do currículo de Educação Física? Houve consenso nessa escolha? Esse professor teve auxílio do grupo de professores, de alguma instituição, ou ainda alguma universidade?

8. Esse professor foi afastado do cargo para elaborar o currículo? Ele recebeu algum honorário para realizar esse trabalho?
9. Uma versão preliminar do currículo de Educação Física foi disponibilizada aos professores para leitura prévia e discussão do mesmo numa reunião marcada para o dia 16 de outubro. Qual sua impressão a respeito dessa reunião, quais pontos do currículo foram debatidos? Houve alguma mudança significativa na versão preliminar?
10. O currículo está finalizado? Ainda existem questões a serem debatidas? Você acha que esse currículo possui relação com o currículo elaborado em 2010?
11. Houve alguma reunião com todos os professores de Educação Física da rede municipal para debater sobre a construção curricular?
12. Você considera que a construção desse currículo de Educação Física se deu através de um processo democrático?
13. Você pode opinar a respeito de algumas questões do currículo quando foi apresentada aos professores a versão preliminar, modificar algo no texto, você acha que o tempo para análise prévia do currículo foi suficiente para se debater a respeito nas reuniões?
14. Algum representante do Instituto Paradigma participou das reuniões?

Anexo D

MATRIZ CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA FICHA TÉCNICA

1- Coordenação Geral: Instituto Paradigma Institucional:

O Instituto Paradigma é uma Organização Social de Interesse Público (OSCIP), dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. Presta serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor, gerenciados com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais.

Tem como missão: “Promover a inclusão social das pessoas com deficiência, auxiliando organizações públicas e privadas na construção e gestão de projetos sustentáveis para ampliar o exercício da cidadania”.

Equipe:

Luiza Angélica Barata Russo:

Mestre em Psicologia da Aprendizagem – PUC/SP (1988), com publicação da tese “Contribuições do Sócio Interacionismo para se Pensar sobre a Prática Pedagógica na Educação Especial”; MBA em Gestão de Recursos Humanos – FIA /USP (1994); Pós-Graduada em Botânica pelo Instituto de Botânica – USP/SP (1975); Especialista em Educação Especial e Reabilitação – Boston College - USA (1989); Pedagoga – PUC/SP – 1985; Licenciada em Ciências Biológicas – PUC/SP (1974). Fundadora do Instituto Paradigma (2001), onde atua como Presidente até o momento.

Luiza Percevallis Pereira:

Mestre em Educação em Formação de Professores, na linha de pesquisa: “Práticas de Formação e Aprendizagem”, pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID; Pedagoga pela USP (1972). No Instituto Paradigma atua como Consultora e Coordenadora de Projetos de Inclusão Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente é Coordenadora de Projeto desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba.

Danilo Namó de Melo:

Doutor em Educação Especial pela USP (2007). Mestre em Psicologia pela PUC-SP (2003). Graduado em Psicologia pela PUC-SP (1996). É consultor do Instituto Paradigma onde desenvolve projetos corporativos de inclusão de profissionais com deficiência em empresas de diversos segmentos e em projetos de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva em secretarias municipais do Estado de São Paulo e em escolas particulares da capital paulista.

2- Coordenação Técnica: Guiomar Namó de Mello**Guiomar Namó de Mello:**

Pós-doutorado no *Institute of Education da London University* (1991-1992); Doutora e Mestre em educação pela PUC/SP (1971 e 1981) e Pedagoga pela USP (1966).

Especialistas das Áreas do Conhecimento/Disciplinas:

Ana Maria Aoki Gonçalves: Cursou Especialização no Centro de Extensão Universitária; Licenciada em Química pelo Instituto de Química da USP e Bacharel em Química, pelo Instituto de Química da USP.

Edna Aoki: Licenciada em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP e como Pedagoga, pela Faculdade de Educação da USP.

Eliane Yambanis: Especialista em Cultura Hispânica pela Universidade Complutense de Madrid, Espanha; Bacharel e Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Geraldo de Oliveira Suzigan: Pós-graduado pela Faculdade de Educação da USJT e em administração do terceiro setor pela Fundação Getúlio Vargas - SP; Graduado em música, regência e arte-educação pela Faculdade de Educação do Instituto Musical de São Paulo (1977).

José Carlos Antonio: Mestrado na área de História e Filosofia da Ciência (UNICAMP/SP) – inconcluso; Licenciado em Física (UNESP/SP); Bacharel em Física (UNESP/SP) Bacharel em Ciências da Computação (UNESP/SP); Iniciação Científica em Física Nuclear (UNESP /SP).

José Hamilton Maruxo Junior: Doutor em Letras (Estudos Lingüísticos, Literários e Tradutológicos) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH–USP). Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela FFLCH-USP (2002). Bacharel em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) pela ECA-USP (2002). Pós-graduado em linguística (“Maîtrise”) pela Université de Lyon (1998). Licenciado em Letras pela FEUSP e FFLCH USP (1997).

Fabrcio De Mello Vitor: Mestre em Educação Física (Área de Concentração: Biodinâmica do Movimento Humano) pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – EEFE/USP (2008); Especialista em Treinamento Desportivo pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – EEFE/USP (2003); Licenciado Pleno em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba – FEFISO (2001). Desde 2009, é professor de Educação Física Escolar do ensino fundamental pela Rede Pública Municipal de Ensino de Sorocaba/SP.

Maria Carolina Villas Boas: Mestre em Educação na área de Ciência e Matemática pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com a dissertação: “Construção da noção de número na Educação Infantil: jogos como recursos metodológicos”; Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Maria Helena Pelizon: Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo; Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Biociências da Universidade de São Paulo;

Maria Lucia Cruz Suzigan: Doutoranda em História Social pela USP-SP; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie (2004/2006); Especialista em Educação Musical pelo Instituto Musical de São Paulo USTJ (1977); Pedagoga pela

Faculdade de Ciências e Letras de Rio Claro USP (1970); Estudos em música erudita, regência, canto coral, MPB, Jazz e métodos Kodally, Willems e Orff.

Marina Célia Moraes Dias: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP; Mestre em Educação pela Universidade da Califórnia em Berkeley; Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

Martha Regina Lucizano Garcia: Doutora em Microbiologia Agropecuária pela UNESP/Jaboticabal; Mestre em Agronomia, pela UNESP/Ilha Solteira; Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2001).

Miriam dos Santos Grilo: Pós-graduada em Alfabetização e Letramento; Pedagoga, consultora pedagógica com especialização na área de coordenação pedagógica e currículo; participação no Grupo de Tematização da Prática da Sala de Aula com Supervisão continuada do trabalho pedagógico realizada por Telma Weiss, sobre práticas de leitura e de escrita.

Raquel Namó Cury: Pós-graduada em Psicologia da Educação pela USP/SP (1998) e em Filosofia da Educação pela PUC SP (1981); Pedagoga formada pela Universidade Ibirapuera – 1979.

Regina Célia do Amaral Carvalho: Mestre em História da Ciência - PUC-SP; Pós-Graduada em Etnomatemática - PUC-Campinas; Especialização em Administração Escolar; Especialização em Álgebra Linear- PUC-SP; Licenciada e Bacharel em Matemática; Pedagoga.

Regina Inês Villas Boas Estima: Mestre pela FEUSP na área de Didática - 2004; graduada em geografia pela FFLCH da USP-1976 e em Pedagogia pela OSEC-1978.

Silvia Regina de Figueiredo Longato: Cursando Aperfeiçoamento e Extensão - PUC/COGEAE; Licenciada em Matemática, pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (1984); Curso Magistério – Ensino Fundamental I na Escola Estadual Senador Filinto Müller (1979).

Sonia Maria de Oliveira Nudelman: Mestre pelo Programa de História e Filosofia da Educação da Universidade de São Paulo - USP (1984-1988); Mestre pelo Programa de Supervisão e Currículo PUC (1979); Pedagoga pela PUC (1969-1972).

COLABORAÇÃO: Equipe Pedagógica da Secretaria da Educação: 2008 a 2012.

Fonte: Currículo de Educação Física de Sorocaba (SOROCABA, 2012, p. 154-157).